

Dorothea Schemme | Hermann Novak | Isabel Garcia-Wülfing (Hrsg.)

Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung



Dorothea Schemme | Hermann Novak | Isabel Garcia-Wülfing (Hrsg.)

Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.084



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1187-5 Print

ISBN 978-3-7639-5815-3 E-Book

urn:nbn:de:0035-vetrepository-765238-8



Inhalt

Reinhold Weiß	
Vorwort	5
Einführung	
Hermann Novak, Dorothea Schemme	
Zur Relevanz, Vielschichtigkeit und Dynamik des Transfers von Bildungsinnovationen	9
Dorothea Schemme	
Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität	13
Erwartungen an Transfer – Diskussionslinien	
Michael Ehrke †	
Ansprüche an einen gelingenden Transfer aus Sicht von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis	41
Hermann Novak	
Vom Vermittlungs- zum kooperativen (Weiter-)Entwicklungsansatz – Wie Bildungsinnovationen für die Berufsbildungspraxis fruchtbar werden können und welche Faktoren für einen gelingenden Innovationstransfer eine Rolle spielen	53
Fritz Böhle	
Transfer aus sozialwissenschaftlicher Sicht unter Einbeziehung von Erfahrungen aus verschiedenen Entwicklungsprogrammen	81
Gerhard Zimmer	
Transfer von Modellversuchsergebnissen erfordert Weiterbildung des Ausbildungspersonals	91
Joachim Ludwig	
Forschung, Lernen und Transfer in Modellversuchsprojekten	109
Thomas Reglin	
Zum Transfer von Modellversuchsergebnissen: Überlegungen und Erfahrungen	127

Transfer aus nationaler und internationaler Perspektive

Werner Fricke

Vom Transfer zum Lernprozess – Transfer-Erfahrungen aus verschiedenen
öffentlich geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogrammen 139

Martin Fischer

Erfahrungen und Erkenntnisse zum Transfer von Modellversuchen
in der schulischen Berufsbildung 155

Thomas Stahl

Innovationstransfer: Die Achillesferse europäischer Entwicklungsprogramme 179

Gabriela Höhns

Nachhaltigkeit in internationalen bilateralen Beratungsprojekten 203

Transfer in Modellprogrammen neuen Typs

Andrea Mohorič/Thomas Vollmer/Werner Kuhlmeier

Transfer und Nachhaltigkeit – Anschluss an die Ordnungsarbeit 219

Martin Fischer/Claudia Gaylor/Magdalene Follner/Matthias Kohl/Susanne Kretschmer

Innovationen in der Berufsbildung verbreiten – die Bedeutung von Modellversuchs-
programmen für den Ergebnistransfer 243

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 265

► Vorwort: Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung

Wirklichkeit hinterfragen und durch Forschung verstehen, Entwicklungen konzeptionell und praktisch anstoßen und begleitend erarbeiten, Politik mit Expertisen unterstützen und Wissenschaft und betriebliche Praxis anregen, Erkenntnisse und Ergebnisse zu übernehmen sind Herausforderungen, denen sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) bei seiner Entwicklungs- und Forschungsarbeit stellt. Der Transfer zielt insbesondere auf die Verbreitung und Integration von Bildungsinnovationen in den Alltag der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis. Doch was genau verstehen Wissenschaft, Politik und Praxis unter ‚Transfer‘? Welche konzeptionellen Überlegungen, Erfahrungen und Erkenntnisse stecken hinter diesem Konzept? Was passiert, wenn Innovationen in die Breite getragen und in anderen Kontexten genutzt werden? Welche Voraussetzungen, Strategien und Methoden werden hierfür benötigt? Mit welchen Paradoxien sind die Entwicklung und der Transfer von Innovationen konfrontiert? Transfer ist ein komplexes Thema, mit dem sich das BIBB seit vielen Jahren beschäftigt. Auch Universitäten und andere Forschungseinrichtungen gehen diesen Fragen auf den Grund.

Konstitutiv für außerschulische Modellversuche und Modellprogramme des BIBB ist, dass die bei der Erprobung eines innovativen Ansatzes gesammelten Erfahrungen sowie die daraus resultierenden Ergebnisse und Erkenntnisse der Weiterentwicklung der beruflichen Bildungspraxis sowie zur Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie und – nicht zuletzt – zur „Kalibrierung“ berufsbildungspolitischer Steuerungsinstrumente dienen sollen. In der Vergangenheit wurden vielfältige Innovationen bezogen auf die berufliche und betriebliche Aus- und Weiterbildung mit Erfolg entwickelt und erprobt. Dabei wurden zahlreiche Erkenntnisse darüber gewonnen, welche Einflüsse und Bedingungen sich als förderlich und hinderlich für den Transfer von erzielten Neuerungen erwiesen. Lokale Akteure und wissenschaftliche Begleitungen nehmen Transferprozesse vor Ort differenziert wahr und analysieren fördernde und hemmende Faktoren. Ihre Befunde werden auch von übergreifenden empirischen Studien und Expertisen, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegeben wurden, als relevant erachtet. So machen die Ergebnisse der Begleitforschung auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder deutlich, wo Umsetzungsbarrieren bestehen und wie Transfer verbessert und unterstützt werden kann. Diese Kenntnisse verbleiben jedoch weitgehend auf Projekt- und Programmebene bzw. in Kreisen disziplinärer Wissenschaft.

Daher ist es eine zentrale Aufgabe, vorhandenes Wissen zu verbreiten, damit es bei der Konzeption und Umsetzung von neuen Projekten und Programmen in stärkerem Maße genutzt

werden kann. Das kann nur in einem wechselseitigen Austausch und einer Adaption an unterschiedliche Anwendungsfelder und Kontexte gelingen. Ein weiteres Ziel besteht darin, die empirische Transferforschung systematisch zu erweitern und das Verständnis des Transfergeschehens insgesamt zu vertiefen. Trotz gesteigener Bemühungen seit Mitte der 1990er- Jahre sind der Forschungsstand zu Transfer in den Modellversuchen und Modellprogrammen des BIBB sowie die zugrunde liegende Datenbasis für ein fundiertes Verständnis von Wirksamkeit und wechselseitiger Abhängigkeit von Prozessen und Einflussfaktoren auf personaler, organisationaler und System-Ebene nach wie vor überschaubar. Dies liegt mit darin begründet, dass die Begleitforschung kurz nach der Förderphase eines Programms endet. Dadurch kann die Verankerung einer längerfristigen Transferforschung im Rahmen von Begleitforschung nicht gelingen. Nicht zufällig ist die bisherige Transferforschung überwiegend extern und ex post angelegt, um zu untersuchen, unter welchen Bedingungen Transfer gelungen ist.

Deutlich geworden ist aber, dass sich die Wirkungen von Modellversuchen oder -programmen selten aufgrund quantitativer Messungen und in Form von Indikatoren abbilden lassen. Das ist nicht nur mit messtechnischen Problemen zu erklären, sondern weit mehr eine Folge von komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Identifizierte Entwicklungen beruhen in der Regel auf unterschiedlichen, sowohl begünstigenden wie auch hemmenden Einflussfaktoren. Eine eindeutige Ursachenzuschreibung verbietet sich daher.

Ausgangspunkt einer BIBB-Forschungswerkstatt waren die unterschiedlichen Ansprüche an den Transfer von Ergebnissen aus Modellversuchen und Entwicklungsprojekten. Reflektiert wurde die bisherige Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshintergründen und erweitert um neuere Transferansätze. Damit wird ein Beitrag für den weiteren konstruktiven Diskurs über eine beziehungsreiche Thematik geleistet. Ich danke den Autorinnen und Autoren sowie den Herausgebern für die Initiative und das Engagement, ihre kreativen Impulse und Anregungen für die Weiterentwicklung der Transferforschung im BIBB und darüber hinaus.

Reinhold Weiß

Einführung

Hermann Novak, Dorothea Schemme

► Zur Relevanz, Vielschichtigkeit und Dynamik des Transfers von Bildungsinnovationen

Mit dem vorliegenden Band dokumentiert das BIBB Beiträge zur Debatte um den ‚Transfer von Bildungsinnovationen‘ und damit verbunden zum Stand der wissenschaftlichen Reflexion und Fundierung des Erkenntnis-Transfers im Bereich von Modellversuchen und ähnlich gelagerten Programmen auf nationaler und europäischer Ebene. Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Transfer – Transferforschung‘ impliziert Fragen nach den theoretischen Grundlagen ebenso wie nach der empirischen Basis von Aussagen und Befunden sowie zum Umgang mit „Nicht-Wissen“. Vor diesem Hintergrund sind die Beiträge als Ausdruck der (Selbst-) Beobachtung und (Selbst-)Reflexion von wissenschaftlichen Begleitungen zur Thematik im Kontext von Projekten wie Programmen zu verstehen. Damit soll zugleich das Bewusstsein geschärft werden für ein zentrales Kernthema und Akteuren in Praxis wie Forschung Anregung geboten werden für das Verständnis, die Planung, Gestaltung und Auswertung von systematisch angelegten und gemeinsam getragenen Transferprozessen. Zudem werden Wirkungszusammenhänge und Fragen der Wissensnutzung durch Dritte reflektiert.

Die Publikation knüpft an Diskurse im Rahmen einer Reihe von zwei BIBB-Forschungswerkstätten und übergreifenden Workshops mit Akteuren aus dem Feld der Berufsbildungspraxis und mit wissenschaftlichen Begleitungen an, die seit Jahren im Zusammenhang mit den Modellversuchen alten und den Modellprogrammen neuen Typs¹ geführt worden sind. Ausgangspunkt dieser Debatten waren die unterschiedlichen Ansprüche, die Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers von Ergebnissen aus Modellversuchen sowie eine jeweilige systematische Bestandsaufnahme und analytische Auslotung des Erreichten einschließlich der Identifikation von offenen Fragen. An den Fragestellungen und Erkenntnissen dieser Experten und Expertinnen aus unterschiedlichen Disziplinen wurde weitergearbeitet – gerade vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit drei neustrukturierten Modellprogrammen des Bundes, die inzwischen abgeschlossen sind.

1 Die Neustrukturierung der außerschulischen Modellversuche, die in 2007 durch das BMBF erfolgte, beinhaltet eine stärker programmformige Struktur mit Vorstudie, Förderrichtlinie, zweistufigem Auswahlverfahren, simultanen Laufzeiten und einer wissenschaftlichen Begleitung für alle Projekte. – Zuvor waren wissenschaftliche Begleitungen jedem einzelnen Projekt zugeordnet und vertraglich an die einzelnen Durchführungsträger gebunden. Die Bewilligung der Projekte erfolgte in jährlichen Tranchen durch das BMBF, und die Förderschwerpunkte zogen sich über längere Zeiträume hin.

Transfer zielt hauptsächlich auf die Verbreitung und Verankerung von Bildungsinnovationen in den Alltag der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis ab. Projekte und Programme werden mit öffentlichen Mitteln gefördert, um weit über ihre eigenen Grenzen hinaus gezielt „Sichtbarkeit und Wirksamkeit“² zu entfalten, damit die Potenziale von Entwicklungen auf breiter Ebene nutzbar werden. So impliziert die gesetzlich verankerte Aufgabe der Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen³ den Auftrag, die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems durch nachhaltig wirksame Gestaltung betrieblicher Praxis permanent zu gewährleisten.

Doch was genau wird unter ‚Transfer‘ verstanden? Welche konzeptionellen Überlegungen, Erfahrungen und Erkenntnisse stecken hinter diesem Konzept? Was passiert, wenn Innovationen in die Breite getragen werden? Welche Funktionen werden hierfür benötigt? Mit welchen Paradoxien sehen sich die Entwicklung und der Transfer von Innovationen konfrontiert?

„Den Erwartungen an den Transfer und den entsprechenden Diskussionen liegen oft simplifizierende Vorstellungen zugrunde. Dass es sich nicht um einen einfachen, trivialen, sondern um einen komplexen Vorgang handelt, wird häufig verkannt. (...) Der offen oder versteckt formulierte Vorwurf, Träger, wissenschaftliche Begleitungen und fachliche Betreuung würden zu wenig für den Transfer von Modellversuchs- und Entwicklungsprojektergebnissen tun, blendet im Übrigen aus, dass viele durch Modellversuche entstandene Bildungsinnovationen heute im Betriebs- und gesellschaftlichen Alltag verankertes Allgemeingut sind oder in die Neuordnung von Berufen, in Gesetze und Verordnungen und andere Programme einfließen. Der Nachweis derartiger Ausstrahlungseffekte wurde zwar vielfach verbal erbracht, jedoch nur bedingt zur Kenntnis genommen. Oder er wurde damit relativiert, dass es in derartigen Fällen keine monokausalen Effekte gäbe. Zudem gibt es vielfältige Hinweise auf einen verborgenen Transfer, der nicht explizit und auf den ersten Blick auf Modellvorhaben zurückzuführen ist, der dennoch dort seine Wurzeln hat. (...) Auf den einfachen Nenner gebracht, geht es um die doppelte Frage, wie Transfer nicht nur gesichert werden kann, sondern wie er auch nachgewiesen werden kann.“⁴

Fragen des Nutzens und der Wirksamkeit sind auch in der Wissenschaft zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Neben der Zustimmung in Praxis und Fachöffentlichkeit „ist das als gesichert geltende Wissen die zweite Quelle der politischen Legitimation“. Denn Wirtschaft, Politik und Gesellschaft können wissenschaftliches Wissen nicht auf Dauer ignorieren.⁵ Auch die außerschulischen Modellversuche unterliegen seit Jahren in verstärktem Maße einer „doppelten Legitimationsanforderung“ – weniger hinsichtlich ihrer „sachlichen Angemessenheit“ als ihrer Breitenwirkung respektive der Reichweite der erprobten und

2 DFG-Flyer: Ausschreibung zum Thema: Erkenntnispotenziale entdecken und nutzbar machen. Bonn, Juni 2010

3 Siehe: BBiG 2005 § 90 Absatz 3 Nr. 1d

4 PAULSEN, Bent: Eröffnungsrede zur 2. BIBB-Forschungswerkstatt zum Thema ‚Transfer‘, Bonn 2014, S. 5

5 WEINGARD, Peter; LENTSCH, Justus: Wissen – Beraten – Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung. Weilerswist 2008, S. 11–17

dargebotenen Lösungsmodelle. Die Transferdebatte steht zudem im Zeichen der Aufwertung von Wissen als Ressource in globalisierten Informationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts. „Wissenstransfer und -management sind mittlerweile ein wichtiger werdendes Konzept von Unternehmensstrategien, aber auch der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Regionalpolitik.“⁶

Für Wissenschaft und Praxis stellt sich eine Vielzahl von Fragen

Die Fragen richten sich entsprechend der Perspektive der Beteiligten sowohl an die Praxis und die wissenschaftliche Begleitung als auch an Programmverantwortliche und an die Politik:

Welches sind die Transferpotenziale von Entwicklungen? Wie werden sie erkannt, differenziert und nutzbar gemacht? Inwieweit gelingt es, Ergebnisse und Erkenntnisse in strategische Aktivitäten zur Verstetigung, Verbreitung und Institutionalisierung zu übersetzen? Wie erfolgt die Identifikation möglicher Adressaten und Anwendungsgebiete? Welche Vermittlungsformen erweisen sich als geeignet und welche Ressourcen als notwendig zum Erreichen derselben? Welche Rolle spielen Beratung und Begleitung bei der Übertragung von Bildungsinnovationen in ähnlich gelagerte Kontexte? Wie reziprok sind Geber- und Nehmerseite? Welche Effekte und Wirkungen werden erzielt – kurz-, mittel- und langfristig?

In welchem Verhältnis stehen die Generierung und Dissemination von innovativem Wissen zur Verwendung und Anwendung des Wissens? Werden Effekte und Wirkungen erfasst? Wenn ja, welche Wirkungen – wie und wann werden sie ermittelt? Wer registriert, dokumentiert und erforscht Effekte und Wirkungen auf welcher Ebene? Welche Einflussfaktoren und Hindernisse sind zu verzeichnen? Was kennzeichnet einen gelingenden Transfer von Erkenntnissen in die angeschlossenen Referenzsysteme Praxis, Wissenschaft und Politik? Woran wird Wirksamkeit ‚gemessen‘? Welche Rolle spielen quantitative und qualitative Methoden bei der Erforschung von Wirkungen? Welche Indikatoren lassen sich dafür jeweils benennen? Inwieweit kann wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen zur Wirkungsanalyse beitragen?

Wie können Veränderungsprozesse über Pilotbereiche hinaus sowie der Austausch zwischen Pilotbereichen, Begleitforschung und Anwendern stärker gefördert werden? Welche Seite ist zuständig und trägt die Hauptverantwortung für den Transfer: der Modellversuchsträger, die wissenschaftliche Begleitung, die Stakeholder, die Programmverantwortlichen, das Theoriekonzept, die Politik? Worin besteht die besondere Mitverantwortung der unterschiedlichen Akteure? Und was fördert ihr Zusammenwirken? Was kann das BIBB dazu beitragen? Welche Voraussetzungen und Grenzen sind beim Transfer zu beachten?

Offene Fragen hinsichtlich der Transferthematik beziehen sich auch auf die Klärung von Begrifflichkeiten sowie die Reflexion von Interessen und Erwartungen der unterschiedlichen Referenzsysteme. Sodann gilt es, „die konkreten Prozesse im Wissenskreislauf“ unter Realbedingungen ebenso wie „die Übergänge von implizitem zu explizitem oder von indivi-

6 ARNOLD, Rolf et al.: Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. DIE. Fft./M. 2002, S. 13

duellem zu systemischem Wissen“⁷ zu untersuchen. Mit dem Fokus auf Transfer treten Fragen „der Entwicklung, Vermittlung und Umsetzung (...) von Wissen in den Vordergrund. (...) Man stößt dabei auf Probleme des Verhältnisses von explizitem, wissenschaftlich erfasstem und implizitem erfahrungsgebundenem Wissen.“⁸

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Subjektbildung, Kulturbildung und Strukturbildung. Aufgabe ist es, berufspädagogisches Handeln in unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern durch Wissenstransfer und Begleitforschung weiterzuentwickeln und professionell abzusichern. Hierzu gehören auch realistische Erwartungen und eine adäquate Ressourcenplanung für Maßnahmen, die sich auf die Rezeptionsseite beziehen.

In dem Maße, wie diese komplexen Fragen geklärt und beantwortet werden, kann Transferforschung als dazugehörig zur Transparenz hinsichtlich der Resonanz und Reichweite von Programm- und Projektergebnissen beitragen – auch zeitlich versetzt. Dies impliziert, dass sich Forschung ebenso wie Bildungspraxis der Möglichkeiten und Grenzen ihres Einwirkens auf Dritte bewusst werden.

Der Band enthält ausgewählte, unterschiedlich akzentuierte Diskussionsbeiträge aus verschiedenen Feldern der Berufsbildung. Die Beiträge sind Ausdruck der diskursiven Verständigung und einer Reflexion dessen, was an Ergebnissen und Erkenntnissen aus bisherigen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten vorliegt. Nicht alle aufgeworfenen Fragen werden darin beantwortet. Insofern sind die Befunde, Überlegungen und Desiderate keinesfalls als abgeschlossen zu betrachten, sondern dokumentieren den aktuellen Stand – als Grundlage für weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten.

Die Herausgeber bedanken sich bei den Autoren und Autorinnen für ihre Beiträge während der Symposien und Gesprächskreise und beim Entstehungsprozess des Bandes.

7 Ebd.: S. 13

8 Ebd.: S. 13 und 10

Dorothea Schemme

► Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität

Programme und Projekte bewegen sich im Spannungsfeld von Transfer- und Wirkungsansprüchen der Mittelgeber, Zielen und Absichten der beteiligten Akteure sowie Erfordernissen betrieblicher und gesellschaftlicher Systeme. Für die Modellversuche des Bundes in der Berufsbildung ist das Thema ‚Wissenstransfer‘ integraler Bestandteil in Bildungspraxis wie Forschung. Neben einer Klärung von Begriffen und Rahmenbedingungen geht es beim Wissenstransfer um die Formate, Zielgruppen, Erfolgsfaktoren, Kriterien und Indikatoren sowie um die Identifikation, Erfassung und Einschätzung von Wirkungen. Angesichts von Erkenntnislücken, häufig verborgenen Transferleistungen sowie Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit bleiben die Wahrnehmung und Rekonstruktion von Transfer und Resonanz sowie ein angemessenes Verständnis davon eine besondere Herausforderung.

Die Debatte um Wissenstransfer in der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit Innovation und Begleitforschung steht nicht isoliert im Raum. Sie befindet sich aktuell verstärkt in einem größeren, innovations- und wissenschaftspolitischen Kontext, der einfürend kurz angerissen werden soll – einschließlich einiger Reaktionen in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit auf die – für weite Teile der disziplinären Forschung – neuen Anforderungen.

Forschungspolitischer Hintergrund

Im Koalitionsvertrag erklärt die BUNDESREGIERUNG: „Wir wollen Bürgerinnen und Bürger und die Akteure der Zivilgesellschaft konsequent in die Diskussion um Zukunftsprojekte und die Ausgestaltung von Forschungsagenden einbinden“ (BUNDESREGIERUNG 2013, siehe auch: WISSENSCHAFTSRAT 2015, HORIZON 2020). Das Aufgreifen und Lösen komplexer Probleme erfordert zunehmend integrierte Ansätze in der Wissenschaftspolitik und Erkenntnisgewinnung, die – unter Beteiligung gesellschaftlicher Akteure – Forschung mit Innovation und Transfer verbinden.

Mit öffentlichen Investitionen in die Weiterentwicklung von Bildung und Forschung gehen Erwartungen an deren Nützlichkeit, Legitimation und Außenwirkung einher in dem Sinne, dass „Erkenntniswissen in relevantes Handlungswissen“ (HEITMEYER 2016) überführt wird, an das andere anschließen können, um gesellschaftlichen Herausforderungen zu be-

gegenen. In Forschung und Entwicklung gilt es folglich, erzielte Ergebnisse ‚aufklärend und gestaltend‘ (vgl. FROESE/MEVISSEN 2016, S. 48) in Bildungspraxis sowie in Forschung und Lehre einzubringen, d. h. in soziale wie wissenschaftliche Kontexte, um nicht zuletzt auch einen Beitrag zur Förderung des Nachwuchses zu leisten.

Wissenstransfer stellt – neben dem Kernthema Innovation – nicht nur ein zentrales desiderat der Modellversuchspolitik des Bundes in der Berufsbildung dar, sondern auch neue „Förderprogramme für Nachwuchs und Innovation“¹ an Hochschulen zielen auf Forschungstransfer zur Umsetzung in Innovationen und weiten den Transferbegriff auf soziale Projekte aus. Vor dem Hintergrund weltweit ungelöster Krisen beschlossen Bund und Länder 2016 gemeinsam ein Paket mit bis zu 550 Millionen Euro für die neue Förderinitiative „Innovative Hochschule“, um den Wissenstransfer gezielt zu fördern. Gefragt sind neben technologischen zunehmend gesellschaftliche Innovationen, wobei jede technische Innovation auch soziale und gesellschaftliche Implikationen enthält. In dem Maße, in dem neben technischen Neuerungen soziale Innovationen zum Forschungsgegenstand werden (vgl. HOWALDT/KOPP/SCHWARZ 2014), sind die Natur- und Technikwissenschaften ebenso wie die Sozialwissenschaften aufgefordert, aus der Abschottung herauszukommen, um stärker miteinander und mit der Gesellschaft zu kooperieren.

Auf nationaler wie internationaler Ebene wird zudem seit Jahren in unterschiedlichen Sektoren über den Erfolg von öffentlich geförderten Programmen debattiert, um Gütekriterien und Qualitätsstandards, Indikatoren für Transfer und eine stärkere Fokussierung auf Wirkungen. Gleichzeitig sind jedoch geeignete Theorien, Methoden sowie angemessene Maßstäbe und Konditionen nicht hinreichend geklärt und abgestimmt, um die Qualität und Wirksamkeit von transdisziplinären Projekten und Programmen differenziert einschätzen zu können.

Reaktionen in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit

In der Wissenschaftsforschung selbst wird die Ausrichtung auf mehr ‚Erkenntnistransfer‘ (DFG) zwiespältig aufgenommen. Während die einen transdisziplinäres Forschen und „intensive Kommunikation zwischen bislang getrennten Bereichen“ (SCHWAN 2016) als Chance für die Sozial- und Bildungsforschung wahrnehmen, sehen MATTIES/REHBEIN den Nützlichkeitsdiskurs in einer Reihe mit dem Wettbewerbsdiskurs und dem Kontrolldiskurs als Teil einer „neuen Governance der Wissenschaft“ (GRANDE et al. 2013). Neben der Fachlichkeit und wissenschaftlichen Qualität wird „Kooperationsfähigkeit zu einem entscheidenden Erfolgskriterium“ (MATTIES/REHBEIN 2016, S. 33). SIMON konstatiert „wachsende Anforderungen an Verwertbarkeit sowie Umsetzbarkeit und Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse auch bei Geistes- und Sozialwissenschaften“ und weist ebenfalls auf das gleichzeitige „Problem des nicht vorhandenen oder heterogenen Transfer- und Nützlichkeitsverständnisses“ hin (SIMON 2013).

1 FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, S. 25.05.2016, S. N 4

Mit der forschungspraktischen Umsetzung von Wissenstransfer kommen mögliche Zielkonflikte und Dilemmata hinzu: „Ressourcenkonflikte, Karriererisiken und unklare Standards (...), die auf der Mikroebene austariert werden müssen“ (FROESE/MEVISSSEN 2016, S. 49), mangelnde Kompetenz und die Gefahr einer Instrumentalisierung von Wissenschaft. So ist Wissenstransfer – trotz wachsender Bedeutung – bislang kaum Teil des Ausbildungs- und des Reputationssystems im Kosmos Hochschule, sondern erweist sich als eher nachteilig für eine wissenschaftliche Karriere. Das Commitment für eine Vermittlung von Wissen an außerwissenschaftliche Adressaten und ein Aufgreifen von praxisbezogenen Wissensformen in rekursiven Schleifen bindet Zeit und ist weitaus weniger anerkannt als die Publikation referierter Beiträge in englischsprachigen Journals. „Wissenschaftstransfer wird zwar intern als Aufgabe ernst genommen und als reputationsförderlich ausgewiesen, aber nicht in gleichem Maße honoriert wie Forschungsleistungen“ (FROESE/MEVISSSEN 2016, S. 43). Entsprechend variieren die Transferorientierungen Forschender „von schwach bis stark“. (vgl. FROESE/MEVISSSEN 2013 und 2016, S. 40 ff., 47, 49; siehe auch: SIMON/LENTZ 2016, S. 80, 96).

FRANZEN et al. weisen auf die Entwicklung in Großbritannien hin: „Das britische Research Excellence Framework 2014 hat die Vergabe öffentlicher Forschungsmittel erstmalig auch an die Bewertung des gesellschaftlichen Impacts von Forschung geknüpft. (...) galt die Nützlichkeit von Wissenschaft lange als selbstevident, heißt es im Zuge des Wettbewerbs um knappe Fördermittel, den gesellschaftlichen Nutzen konkret zu belegen. (...) Trotz der insgesamt guten Ergebnisse bleiben Fragen nach den Auswirkungen eines solchen Instruments („Impact-Assessment“) auf die Forschung, wenn diese nicht allein wissenschaftsspezifischen Standards genügen, sondern zugleich von messbarer und nachweisbarer Relevanz sein muss“ (FRANZEN/HARTSTEIN/PRIESTER 2016, S. 34).

NOWOTNY merkte bereits 1999 an: „Rein wissenschaftsinterne oder einer Disziplin inhärente Kriterien zur Qualitätsbeurteilung reichen nicht mehr aus – doch wie zusätzliche Qualitätskriterien sich mit dem vermischen, was rein wissenschaftsintern früher als Qualität galt, ist ein derzeit offener, wengleich faszinierender Prozeß.“ Sie unterstrich: „Im Gefolge der Ausweitung des Bildungsniveaus sind die Voraussetzungen für heterogene Anwendungskontexte geschaffen worden, die nicht mehr lediglich als Transferstelle fungieren, sondern zu Orten der primären Wissenserzeugung werden“ (NOWOTNY 1999, S. 102 ff.).

Innovation und Transfer als Anspruch in Modellversuchen

1971 wurden die Modellversuche des Bundes als ein Instrument der Reform im Bildungswesen (§ 90 Abs. 3 Nr. 1d BBiG) gesetzlich verankert, dessen gestaltungs- und transferorientierte Begleitforschung vor dem eingangs skizzierten Hintergrund aktuell Bestärkung erfährt als ein Anwendungsfeld für neue Formen heterogener Wissensproduktion und Wissenstransfers. Für die Modellversuche stellt die Anforderung ‚Wissenstransfer‘ insofern kein ‚unbekanntes

Terrain² dar. Vielmehr wurden die Theorie und Praxis des Transfers über die begleitende Forschung immer wieder als prioritär thematisiert (siehe u. a.: BÖHLE 2014; BURGER 2005; EULER 1995, 2005, 2011; HANKE 2003; HAUBRICH/LÜDERS 2006; HOLZ/SCHEMME 2005; MANDL/PRENZEL/GRÄSEL 1992; PAHL 2005, 2011; RAUNER 2002; SLOANE 1992; SONNTAG 1998; ZIMMER 1998, 2000).

Anders als bei Gesetz- und Verordnungsgebung zeichnen sich Modellversuche durch eine intensive Beteiligung von Praxis und Forschung sowie durch ihre relative Offenheit dem Feld gegenüber aus. Die Eigenverantwortung der Träger von Wirtschaftsmodellversuchen wird unterstrichen durch die Aufbringung eines Eigenanteils. Der Beteiligungsaspekt und der Aspekt der Gemeinnützigkeit solcher Fördervorhaben (aufgrund der Übernahme der finanziellen Hauptlast durch den Bund) stellen Grundvoraussetzungen für einen späteren Transfer dar. So haben Unternehmen und Bildungsanbieter auch ein wirtschaftliches Eigeninteresse am Transfer.

Im Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis, -forschung und -politik werden beispielhaft praktische Schritte zur Einleitung bildungspolitisch relevant erscheinender Neuerungen entwickelt, erprobt, evaluiert und für den Transfer bereitgestellt. Die erzielten Ergebnisse sollen nicht nur eine deutliche Fortentwicklung des Bestehenden und einen qualitativen Fortschritt der beruflichen Bildung beinhalten, sondern auch breites Interesse finden und zur Übertragung von Lösungen in ähnlich gelagerte Praxisfelder anregen. Forschungsfragen werden deshalb nicht allein aus der Wissenschaft abgeleitet. Sie bedürfen ebenso einer Begründung im Hinblick auf Entwicklungsbedarfe in relevanten Berufsfeldern und sind daher aus beiden Perspektiven zu reflektieren. Wechselseitiger Diskurs zwischen Forschung, Politik und Praxis ist ein konstitutiver Faktor von Modellversuchen. Dies korrespondiert mit der strategischen Ausrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), die mit dem Paradigma einer „Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation“ beschrieben ist.

Funktionen von Modellversuchen

Das Verständnis und die Funktion von Modellversuchen in der beruflichen Bildung haben sich im Laufe von vier Jahrzehnten allerdings gewandelt von der ursprünglichen Zielsetzung „als das zentrale Instrumentarium zur Entscheidungsfindung“ und Umsetzung bildungspolitischer Maßgaben auf der Ebene der Strukturentwicklung hin zur qualitativen Weiterentwicklung und Optimierung der Bildungspraxis im Rahmen gegebener Strukturen. Modellversuche zielen seither insbesondere auf bildungspraktische und wissenschaftliche Relevanz sowie auf Dissemination (vgl. RAUNER 2002, S. 5, 11; 2005).

Zunehmend setzen inzwischen aber auch übergreifende Trends und Programme einen Rahmen, in den sich die nationalen Modellprogramme einordnen. – So fand der Modellver-

2 Titel eines BMBF-geförderten Forschungsprojekts am WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN FÜR SOZIALFORSCHUNG (WZB): „Unbekanntes Terrain? Wissenstransfer in den Sozial- und Raumwissenschaften FKZ 03F016005E

suchs-Förderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2010–2013“ im Rahmen der „UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ statt; und der Förderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ wird im Rahmen des Nachfolge-Programms „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ durchgeführt. Ähnlich war das Modellprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung der betrieblichen Berufsausbildung“ Teil nationaler und europäischer bildungspolitischer Initiativen zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Qualitätsentwicklung gehör(t)en ein übergreifender Austausch bis in den europäischen Raum und eine Vernetzung mit weiteren Förderprogrammen. – Mit der Einbindung von Modellversuchen in transnationale Strategien des Bundes auf europäischer und internationaler Ebene eröffnen sich für den Wissenstransfer aus Modellversuchen neue Reichweiten und vielfältige Synergien. Bei den europäischen Partnern war/ist ein hohes Interesse an deutschen Ansätzen und Beispielen des Work-Based-Learning und an pädagogisch-didaktisch akzentuierten Zugängen zur Qualitätsentwicklung zu verzeichnen sowie an dem Setting einer Wissenschafts-Politik-Praxis-Kooperation selbst, das angesichts mehrseitig fundierter Resultate im Ausland sehr schnell positive Resonanz und Aufmerksamkeit erfährt. Indem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das BIBB hier eine Tradition vorzuweisen haben, die auch für andere Länder eine Relevanz hat, kommt den Modellversuchen im internationalen Raum eine Vorreiterfunktion zu.

Im Mittelpunkt stehen vor allem die pädagogisch-didaktische Mikro- und die betriebliche Mesoebene der Praxis zur Ausgestaltung weitgespannter und abstrakter bildungspolitischer Leitthemen, wie z. B. ‚Qualität‘, ‚Heterogenität‘ und ‚Nachhaltigkeit‘. Hier tragen Modellversuche en détail und beteiligungsorientiert zur Initiierung von individuellen und sozialen Lernprozessen sowie zur Veränderung der kulturellen und organisationalen Bedingungen beruflichen und betrieblichen Lernens bei. Verstärkt handelt es sich um ‚soziale Innovationen‘ – teils in Relation zu öko-/technischen Innovationen.

OPPEN charakterisiert ‚soziale Innovationen‘ als geteilte soziale Praktiken und Orientierungen (vgl. OPPEN 2014). Dies können neue Konzepte und Formen des Lernens, des Lehrens bzw. der Lernbegleitung sein, neue soziale Praktiken des Kommunizierens und Kooperierens, des Planens, Gestaltens und Organisierens oder auch neue Verbindungen von Arbeit, Reflexion und Lernen. Experimentell entdeckend und forschend reflexiv werden übertragbare Modelle entwickelt und erprobt, beispielsweise:

- ▶ neue Wege der Professionalisierung des Personals,
- ▶ transferfähige Inhalte, Methoden, Prozesse, Medien und Organisationsformen,
- ▶ die Integration neuer Zielgruppen,
- ▶ neue Planungs- und Prüfungsformen und/oder
- ▶ neue Bildungs- und Studiengänge bzw. Kombinationen von beiden.

REINHART: „Wenn wir solche Erzählungen als soziale Innovationen betrachten, dann besteht ihre Innovationskraft darin, der Gesellschaft Selbstthematization zu ermöglichen“ (REINHART 2016, S. 183). Mit der Ausweitung auf die soziale Dimension wird der einseitig technisch und ökonomisch verengte Innovationsbegriff angereichert und der Bedeutung „soziale(r) Innovation als analytische Kategorie“ (HOWALDT et al., 2014, S. 16) Rechnung getragen. Das – nach wie vor asymmetrische – Verhältnis zu technischen und wirtschaftlichen Innovationen, die sich ungleich rasanter entwickeln, bleibt jeweils zu bestimmen und ist keinesfalls nur als Anpassung zu verstehen. – RAMMERT plädiert für ein umfassendes sozialwissenschaftliches Innovationskonzept, da sich technische, ökonomische, ökologische, kulturelle, wissenschaftliche, soziale und politische Innovationen gegenseitig mehr oder weniger stark mit bedingen und da „es keine technischen Neuerungen ohne veränderte Umgangsweisen und institutionelle Einbettungen gibt“ – auch wenn materielle Neuerungen besser sichtbar sind. Er schlüsselt die soziale Dimension auf in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht und unterscheidet zwischen „Prozesse(n) auf der semantischer Ebene als Deutungen und Diskurse, auf der pragmatischen Ebene als Praktiken und Handlungen und auf der (...) Ebene der Institutionen und Regime. (...) Mit diesem „relational-referentiellen Innovationskonzept wird die Forschungsperspektive (...) geöffnet. Die ökonomischen Referenzen verlieren ihre monopolartige Stellung, da weitere gesellschaftliche Referenzen neben sie treten.“ Das Konzept ermöglicht „eine theoretisch und empirisch orientierte Einordnung“ von Innovationen (vgl. RAMMERT 1997 und 2010, S. 6 ff., S. 21 f.).

Multiperspektivität und Beteiligung als Grundlage

Während rein „makroskopische Wirkung“ zur Standardisierung tendiert (vgl. LATOUR 2011, S. 1), fördert die Verbindung des Sachverstandes aus Praxis, Wissenschaft und Politik eine reichhaltigere Beschreibung der „wirkliche(n) Komplexität“, die nach TARDE „in den Mikrophenomenen steckt“ (GILGENMANN 2010, S. 2); die Verschränkung der Blicke ermöglicht einen geringeren Illusionsgrad und damit eine größere konzeptionelle wie soziale Tragfähigkeit

- ▶ auf der Ebene der betrieblichen Berufsbildung und bei den ‚Providern‘,
- ▶ auf der Ebene der zuständigen Stellen, Sozialpartner, Verbände und der Bildungspolitik,
- ▶ auf der Ebene der Koordination und Gestaltung eines Programm und
- ▶ auf der Ebene der internen und externen Begleitforschung.

Eine lernorientierte Beteiligung gesellschaftlicher und betrieblicher Akteure an Prozessen der Gestaltung und Deutung von Aus- und Weiterbildungsprozessen stärkt die Erarbeitung bedarfsgerechter und übertragbarer Lösungen. Eine solche Passung und Stimmigkeit erhöht die Chancen für den Transfer der erzielten Ergebnisse: „Der Grad der Wissensnutzung hängt davon ab, ob das Wissen neben ‚epistemischer Robustheit‘ auch ‚soziale‘ (NOWOTNY 2003) beziehungsweise ‚politische Robustheit‘ (WEINGART/LENTSCH 2008) aufweist.

Wissensnutzung erfolgt in unterschiedlichen Abstufungen von Rezeption, Verstehen über Implementierung bis zu einem messbaren Nutzen für gesellschaftliche Gruppen“ (FROESE/SIMON 2016, S. 16). Ähnlich wie sich verschiedene Grade der Innovativität ausmachen lassen, sind auch auf der Seite der Rezeption graduelle Unterschiede feststellbar. Rammert differenziert „die passive Anpassung („accomodation“) (...) „die aktive Umschaffung („adaption“) (...) und die Neuschöpfung („adjustment“) (RAMMERT 2010, S. 14). BERGSMANN/SPIEL differenzieren die Verwendungsvielfalt weiter aus in instrumentelle, konzeptionelle, symbolische, prozessbezogene und aufoktroierte Formen der Verwendung von Wissen (vgl. BERGSMANN/SPIEL 2008). Die Taxonomien implizieren entsprechend unterschiedliche Möglichkeit einer Wahrnehmung und Analyse von Wirkungen von außen. So ist eine konzeptionelle Wissensnutzung, die einem besseren Verständnis zugutekommt, kaum direkt beobachtbar im Unterschied zu einer instrumentellen Verwendung, die leichter zu dokumentieren ist.

Bei der Entwicklung und Wissensschaffung wie beim Transfer geht es nicht um isolierte Einzellösungen, sondern um eine Kombination von Lösungen. Statt punktueller und partieller Lösungen werden in der Modellversuchsförderung integrierte Konzepte favorisiert. Das heißt, in Betrieben, Branchen, Regionen, auf Landes- und Bundesebene werden Bildungspersonal, Führungskräfte, Betriebsräte und Jugendvertretungen, Auszubildende, Institutionen, Sozialpartner und Verbände miteinander ins Gespräch gebracht. Betriebe und Kammern verankern Neuerungen in verbindlichen respektive rechtlichen Regelungen. Parallel werden Ausbilder/-innen, ausbildende Fachkräfte, Dozenten/Dozentinnen und Prüfer/Prüferinnen weitergebildet. Der Austausch unterschiedlicher Wissensformen, das Aufzeigen und Erkunden neuer Wege, Überzeugungsarbeit, Institutionalisierung und Professionalisierung müssen zusammenkommen, damit Neuerungen auf breiter Ebene gelingen und nachhaltig wirksam sein können.

Vom linearen zum zirkulären und responsiven Verständnis

Vorwissen – Noch-Nicht-Wissen – Vermeintliches Wissen

Selbst ein Prozess, der in ein bildungspolitisches Förderprogramm mündet, steht in einem Wirkungszusammenhang, in dem es keinen Punkt null gibt, sondern bereits im Vorfeld eine Bandbreite von multilokalen Wirkungen und Resonanzen. Ein solcher Prozess der Problem benennung hat verschiedene Ausgangspunkte und verläuft über mehrere Stufen, Stadien und Ebenen der Aushandlung, bis es zum Start eines Programms kommt. Beispielsweise erfährt die Politik über Statistiken, dass die Zahl der Ausbildungsabbrüche steigt. Auszubildende und Betriebe erleben es unmittelbar. Forschung greift die Thematik auf und bestätigt, dass es Qualitätsprobleme gibt, die angesichts des Fachkräftemangels dringend überwunden werden sollten. Von europäischer Seite wird ebenfalls die Qualität der Berufsbildung angemahnt als Voraussetzung für Anerkennung und Durchlässigkeit. Dies alles bewegt die Politik, zunächst den gesetzlichen Auftrag zur Qualitätssicherung zu novellieren mit Blick auf die Berufsbildungs-

ausschüsse, eine Vorstudie zu veranlassen und auf dieser Basis ein Programm aufzulegen. Daran anschließend erfolgen die Ausschreibung und Auswahl von Projekten. Trotz Zeitdruck in den Unternehmen kann betriebliche Bildungspraxis sich erst nach einer Spanne des Vorlaufs von bis zu fünf Jahren andocken und Veränderungen wissenschaftlich unterstützt angehen.

Projekte und Programme setzen auf bereits intern und extern vorhandenem Wissen auf, das in die Entwicklungs- und Forschungsprozesse einfließt – bspw. aus Vorprojekten, Wissen, das neu sortiert, erprobt, überprüft, modifiziert und integriert wird. Insofern als Wissenstransfer jedem Entwicklungs- und Forschungsprojekt bereits zugrunde liegt, sind Innovation sowie die Kombination, Erweiterung und Vertiefung bestehenden Wissens untrennbar miteinander verwoben. Dieses latenten Wissenstransfers sollte man sich stärker bewusst sein.

So sind – nach Angaben allein eines Trägers – Vorwissen und Erfahrung aus jahrzehntelangen Modellversuchen und Folgeprojekten eingeflossen in die Entwicklung des Curriculums zum Geprüften Berufspädagogen/zur Geprüften Berufspädagogin: berufspädagogische Konzepte aus den 1980er-Jahren zum künstlerischen Handeln in offenen Situationen, aus den 1990er und späteren Jahren zum erfahrungsgeliteten Lernen, zur Lernbegleitung und zu Qualitätszirkeln.³ – Die Kanäle der Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals sind von zentraler Bedeutung für den Wissenstransfer in die Berufsbildung und gerade im Hinblick auf den Professionalisierungsbedarf noch stärker auszubauen. Selbst die Anforderungen der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) bedürfen einer Übersetzung in den beruflichen Alltag: „Da geht es um Lernprozess-Begleitung, da geht es um Subjektwerdung, da geht es um Interkulturalität, und da geht es sogar um Aspekte der Inklusion.“⁴

Prozessmodell des Wissenstransfers

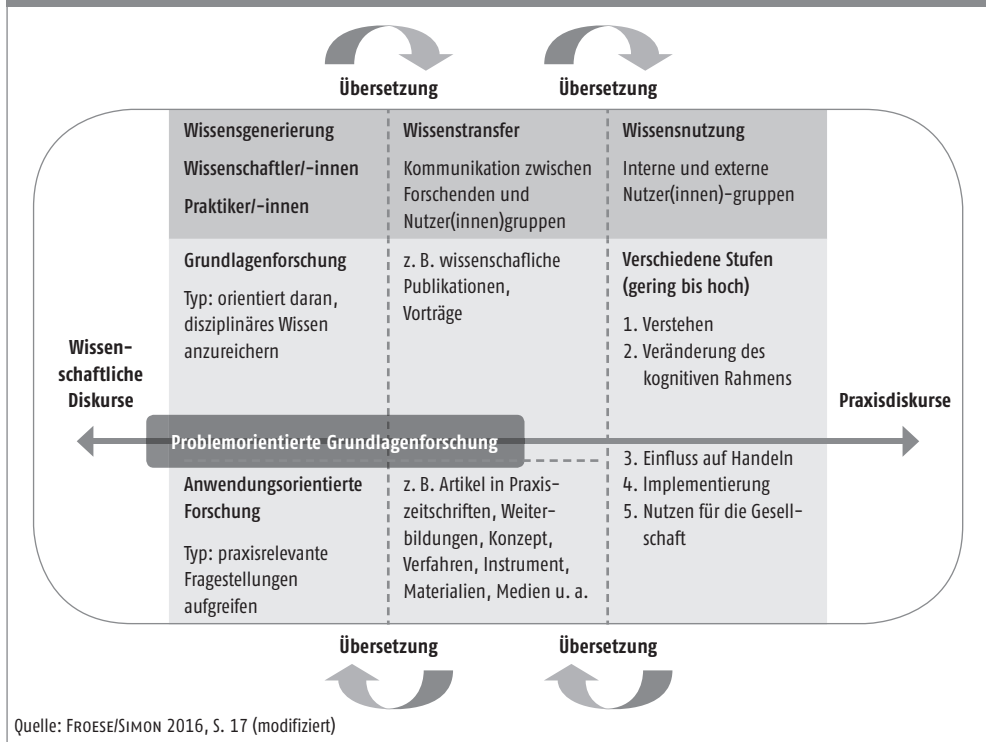
Wissensproduktion, Wissenstransfer und Wissensnutzung lassen sich nur schwer voneinander trennen – ähnlich wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eng miteinander verflochten sind. Vergleichbar stehen die Makro-, Meso- und Mikroebene eines Bildungssystems in dynamischer Wechselwirkung. So fungieren Akteure „oft in einer doppelgestaltigen Figur der Wissensbenutzer und Wissensproduzenten (...) Der Blick muss freigegeben werden auf die dem jeweiligen Wissen eigene Schöpfungsgeschichte, genauso wie die Wissenslandschaft komplex-mehrdeutig, als biotopes Nebeneinander statt als simples, lineares Modell der Wissensabfolge und des Transfers dargestellt und gedeutet werden muß“ (NOWOTNY 1999, S. 114 f.). – Gleichwohl handelt es sich auch bei dem zirkulären Modell analytisch um einen gestuften Prozess, dessen Über-Setzungs-Schritte von den Einzelnen kognitiv und motivational verarbeitet werden müssen. Dies gilt vor allem für die Übergänge vom Wissen zum Handeln und zur Akzeptanz neuen Wissens in beruflich-sozialen Communities bzw. Praxis-

3 Transkript der Gruppendiskussion I am 07.03.2016 im Kontext des BIBB-FORSCHUNGSPROJEKTS „WIRKUNGSANALYSE UND TRANSFERFÖRDERUNG“, S. 11–12

4 Transkript der Gruppendiskussion am 25.04.2016 II, S. 10, Zeile 1–3

gemeinschaften, für die Schwelle zur organisationalen Verankerung und zur systemischen Integration auf der Makroebene.

Abbildung 1: Prozessmodell des Wissenstransfers nach FROESE/SIMON



„Anstelle des linearen Modells tritt (...) ein dynamisches Modell der Wissensproduktion, in welchem Forschung (...) als Element der gesellschaftlichen Selbsterneuerung (...) mit den übrigen gesellschaftlichen Gestaltungskräften in Wechselbeziehung steht. (...) Ein systemisches Modell der Wissensproduktion schöpft seine Kreativität aus den Wechselbeziehungen der gesellschaftlichen Gestaltungskräfte“ (POHL/STOLL-KLEEMANN 2007, S. 11, 13). Bei dieser Gradwanderung müssen alle Seiten forschende Reflexion, Lernen und gestaltendes Handeln in ein jeweils auszubalancierendes Verhältnis bringen.

Hartmut ROSA definiert in seiner Studie zu „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ die Kategorie der Resonanz als „strikt relationalen Begriff“ als „eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt (...) Der lateinischen Wortbedeutung nach ist Resonanz zunächst eine akustische Erscheinung, denn ‚re-sonare‘ bedeutet widerhallen, ertönen“. Der Begriff beschreibe ihm zufolge „eine spezifische Beziehung zwischen zwei schwingungsfähigen Körpern, bei der die Schwingung des einen Körpers die

„Eigentätigkeit“ (beziehungsweise die Eigenschwingung) des anderen anregt. (...) Resonanz entsteht also nur, wenn durch die Schwingung des einen Körpers die Eigenfrequenz des anderen angeregt wird. (...) Als Kernmoment lässt sich daraus die Idee isolieren, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung in einem schwingungsfähigen Medium (oder Resonanzraum) wechselseitig so berühren, dass sie aufeinander antwortend, zugleich aber auch **mit eigener Stimme** sprechend, also zurück-tönend begriffen werden können. Resonanz ist daher (...) strikt zu unterscheiden von Formen der kausalistischen oder instrumentalistischen („linearen“) Wechselwirkung (im Sinne mechanischer Kopplung), in der die Berührung als erzwungene Beeinflussung eine starre, genau vorhersehbare Wirkung erzeugt. Eben deshalb darf Resonanz weder im wörtlichen noch im übertragenen Sinne mit Echo verwechselt werden: Dem Echo fehlt die eigene Stimme, es tritt gleichsam mechanistisch und ohne Varianz auf; im Echo wiederholt nur das je Eigene, nicht das Antwortende“ (ROSA 2016, S. 282, 285 f.). ROSAs Konzept von resonanter Wirkung „stellt sich den verdinglichenden Weltbegriffen des auf Berechnung, Fixierung, Beherrschung und Kontrolle gerichteten Rationalismus entgegen“ (ROSA 2016, S. 293). Allen Resonanzerfahrungen wohnt „ein Moment der Unverfügbarkeit“ inne: „Weil sie Erfahrungen der Antwort sind und **ein Antwortverhältnis** konstituieren (...) Resonanz wird dabei nicht nur durch innere Zustimmung im Sinne gelingender Verständigung erreicht, sondern auch dadurch, dass aktiver Widerspruch (im Prinzip) stets möglich ist“ (ROSA 2016, S. 295).

Wissenstransfer und Resonanz als wechselseitiger Austausch und Übergang

Der weitreichende Begriff ‚Wissenstransfer‘ beinhaltet die Vorstellung und Aufgabe eines mehrdirektionalen Brückenschlags und Kontextwechsels, dass

- ▶ wissenschaftliches Wissen in gesellschaftliche Praxis hineinwirkt und dort Nutzen stiftet,
- ▶ erprobtes reflektiertes Wissen aus der Praxis in ähnlich strukturierte Felder übergeht und dort schöpferisch ‚nachgeahmt‘ wird,
- ▶ methodisch fundierte empirische Befunde, neue Einsichten und Fragestellungen in weitere Forschungsarbeiten sowie in die Lehre an Hochschulen einfließen und
- ▶ wissenschafts- und erfahrungsbasierte Empfehlungen von der Politik aufgegriffen werden.

Je nach disziplinärer Perspektive und Blickwinkel wird Wissenstransfer unterschiedlich definiert:

- ▶ „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem bestimmten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (EULER 2005)
- ▶ als „konstitutiver Faktor“ für den „Übergang von Theorie zu Praxis“ (FROESE/SIMON 2016, S. 9)
- ▶ „Wissenstransfer wird wissenschaftspolitisch mit der Erwartung verbunden, dass Austausch und Zusammenwirken unterschiedlicher Wissensformen zum Entstehen von In-

novationen in Form neuer Leistungen und Produkte auf dem Markt beitragen“ (FROESE/SIMON 2016, S. 34).

Transfer ist ein komplexes mehrseitiges Unterfangen, das vielfältige Wirkrichtungen eröffnet, Ausfächerungen, in denen kumulierende direkte und indirekte Wirkungen, Synergien und Ausstrahlungseffekte erzielt und beobachtet werden. Um anzureißen, was dies bedeuten kann, sollen stichwortartig relevante Wirkungen aufgezählt werden:

(1) Transfer auf individueller und betrieblicher Ebene:

- ▶ Übertragung von Lern- in Arbeitssituationen, Anwendung und Variation des Gelernten in konkreten Situationen, um flexibles Wissen und Können aufzubauen
- ▶ von der Ausbildung in die Weiterbildung
- ▶ Verknüpfung von Berufsbildung und Personalentwicklung
- ▶ aus Teilbereichen in andere Fachabteilungen und eine Gesamtorganisation
- ▶ Verankerung und Verstetigung von Projektergebnissen in organisationalen Kontexten
- ▶ Verkopplung mit Organisationsentwicklung

(2) Transfer auf regionaler und übergreifender Ebene:

- ▶ von Betrieb zu Betrieb
- ▶ in weitere Berufe und Branchen
- ▶ in Kooperation mit Berufsschulen und Kammern
- ▶ Verankerung von Ergebnissen in Regularien
- ▶ Wanderungen bzw. Folgeaktivitäten des Personals in andere(n) Sektoren
- ▶ Anschlussfinanzierungen und Folgeprojekte

(3) Interner und externer Wissenstransfer auf Programmebene:

- ▶ von Projekt zu Projekt
- ▶ von Programm zu Programm, in weitere nationale Förderprogramme
- ▶ in andere Fachabteilungen und Einrichtungen
- ▶ in zentrale Gremien und an zuständige Stellen der Politik gerichtet
- ▶ in Verbände, Medien und (Fach-)Öffentlichkeit
- ▶ Wissenstransfer in den internationalen Raum

(4) Wissenstransfer in das Wissenschaftssystem:

- ▶ in die Lehre
- ▶ Vertiefung in Qualifizierungsarbeiten (Bachelor, Master, Dissertationen und Habilitationen)
- ▶ in Grundlagen- und Angewandte Forschung
- ▶ Einfluss auf Karriereverläufe

In einer Kooperation von Wissenschaft, Politik und Praxis, wie sie in Modellversuchen angestrebt wird, kann Wissenstransfer keine Einbahnstraße sein. In der Regel vermittelt Praxis ihr Wissen – nicht nur anfangs –, damit Wissenschaft Einblicke bekommt und sich ein Bild von der Ausgangslage, dem Bedarf, den Interessen und Sichten der beteiligten Akteure und Betriebe machen kann. Es sind hohe Dynamiken des wechselseitigen Verständigens und Verstehens notwendig, um in einen Dialog einzutreten. Das beidseitig aufgenommene und ermittelte Wissen geht in die gemeinsame Zielfindung, die Formulierung von Gestaltungs- und Forschungsfragen, das ko-kreative Entwerfen und Ausgestalten von Reformaktivitäten – in das Transfer- und das Forschungsdesign ein. Wechselseitige Lerneffekte ergeben sich in Schleifen des Experimentierens, wiederholten Reflektierens und der Zusammenarbeit der beteiligten Individuen, Organisationen und Disziplinen eines Settings sowie im Austausch mit Adressaten und Zielgruppen auf vielfältigen Ebenen.

Die Entwicklung von Transfer gilt insgesamt als ein hochgradig voraussetzungsreicher Gestaltungs-, Implementierungs- und Analyseprozess, bei dem inhaltliche, personale, organisationale und systemische Faktoren zusammenspielen müssen. Lern-, Innovations- und Transferprozesse vollziehen sich nicht geradlinig, sondern bewegen sich im Spannungsfeld zwischen individuellen, institutionellen und staatlich-strukturellen Ebenen des Handelns (vgl. KUTT 2001). Die Multiplikationswege sind komplex verschlungen, bisweilen erratisch und unterbrochen: „Zehn Jahre später taucht es an ganz anderer Stelle wieder auf, und jetzt gibt es eine Nachfrage: Ihr habt doch da was.“⁴⁵ Themen und Konzepte werden zu verschiedenen Zeitpunkten in anderen Projekten und Programmen erneut aufgegriffen wie z. B. in Jobstarter oder auf Länderebene. Natürlich sollte man dies nicht allein dem Zufall überlassen, sondern es – soweit möglich – von zentraler Stelle anregen.

Mit einem integrierten Entwicklungs- und Transferverlauf geht ein Prozess der *Kontextualisierung*, der *De-Kontextualisierung* und der *Re-Kontextualisierung* von Erkenntnis einher:

- ▶ *Kontextualisierung* erfolgt durch Wissensgenerierung und Modellerprobung in verschiedenen Ausgangsfeldern. Vorbedingung des Transfers sind hier die Explizierung und Aufbereitung sowie Mediatisierung von Neuerungen.
- ▶ *De-Kontextualisierung* beinhaltet die kommunikative und mediatisierte Weitergabe von Wissen und Modellen in Prozessen der Interaktion und Grenzüberschreitung, der Übersetzung und Überführung von Wissensbeständen, Praktiken und Orientierungen in andere Felder.
- ▶ *Re-Kontextualisierung* umfasst die Aufnahme, Akzeptanz, die Adaption und Integration von Wissen und Praktiken durch andere Nutzer/-innen. Eine Situierung in neuen Kontexten kann bedeuten: Bewahrung, Weiterführung, Modifikation, Variation und Verwandlung, Erweiterung, Aktualisierung, Neukombination und Verfremdung (vgl. BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013).

Der Transferprozess nach innen und außen ist ebenso forschungsrelevant wie der Entwicklungsprozess im Pilotfeld. Effekte und Wirkungen können jedoch nur bis zum Ende der Laufzeit eines Projekts und Programms von wissenschaftlichen Begleitungen beobachtet und analysiert werden. Die Erforschung mittel- und längerfristiger Wirkungen, die erst nach dem Abschluss der Modellprojekte eines Programms auftreten, ist in dieser Konstruktion der Begleitforschung nicht möglich. Begleit- und Wirkungsforschung greifen zwar ineinander; doch zeitlich geht Wirkungsforschung weit über Begleitforschung hinaus, wird aber nur selten budgetiert bzw. wenn doch, dann wird sie meist ex post und extern vergeben (vgl. PAHL/BRANDT 2005, S. 94 f.).

Generalisierung und Bündelung zur Weitergabe von Wissen

In Programmen bedarf es in einem weiteren Schritt einer übergreifenden Zusammenführung und Integration der unterschiedlichen Wissensarten sowie einer „moderaten Generalisierung“ (MAYRING 2007, S. 5) der Einzelergebnisse, damit verbindende Elemente, Vorgehensweisen und Besonderheiten nach innen und außen deutlich werden und das Programm Konturen gewinnt. Dies setzt eine Akkumulation und Auswahl erprobter Konzepte, Verfahren, Modelle und Instrumente ebenso voraus wie eine theoretische Einbindung von Veränderungen in Zusammenhänge bzw. eine Systematisierung von Befunden etwa zu einem Grundgerüst. Zudem ist es möglich, zu Verallgemeinerungen mittlerer Reichweite zu gelangen, etwa indem man zentrale Gestaltungsprinzipien herausfiltert und benennt.

Nach GUBA/LINCOLN ist „Übertragbarkeit“ parallel zu sehen zu externer Validität und Verallgemeinerbarkeit. Dem konstruktivistischen Paradigma gemäß ist die Ähnlichkeit zwischen aussendendem und empfangendem Kontext empirisch auszuloten. Übertragbarkeit wird insofern als relative – nicht als absolute – Kategorie verstanden (GUBA/LINCOLN 1989, S. 241).

Aufgabe einer gestaltungs- und transferorientierten Forschung ist es, einen ‚Gegenstand‘ nicht nur von außen in Bezug auf die Formen und Inhalte der Selbstbeschreibung durch die beteiligten Akteure zu beobachten, abzufragen und zu analysieren, sondern auch Deutungsangebote zu vermitteln und die Reflexionsleistung auf ein höherstufiges Niveau zu heben, indem sie sich ‚aufklärend und mitgestaltend‘ (vgl. FROESE/MEVISSSEN 2016, S. 48) involviert in Prozesse der Veränderung und des Wissenstransfers.

Aus der Perspektive disziplinärer Wissenschaft existieren zwar vielfach noch ein Spannungsverhältnis und eine Grenzziehung zwischen Erkenntnisgewinnung, Mitgestaltung/Einmischung und Wissenstransfer als sich ausschließende Pole, die sich gegenüberstehen. Ein transdisziplinäres Selbstverständnis, eine entsprechende Haltung und Beteiligung an kooperativen Arbeitsformen und am Diskurs um Praxisveränderung und Wissenstransfer können jedoch zu einer „Ressource im Forschungsprozess“ werden, indem praktische, empirische und analytische Erträge im Hinblick auf einen Beitrag zu einer systematisch reflexiven Theorie-debatte ausgelotet werden (SCHÄFFTER 2001, S. 42 f.). Eine produktive „Bearbeitung der Differenz des Wissens“ und pluraler Sichten erfolgt im Medium des Übersetzens, der Kenntnis-

nahme und Vermittlung unterschiedlicher Logiken, Sinnhorizonte und Wissensformen. Das gegenseitige Bemühen um Beschreibung und Erklärung umfasst Theorie- und Fallverstehen gleichermaßen und ermöglicht Anschlussfähigkeit nach allen Seiten. „Die Strukturdifferenz zwischen dem praxisgebundenen Wissen und dem disziplinären Wissen wird auch als ‚Doppelte Hermeneutik‘ sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens bezeichnet“ (GIDDENS 1976; vgl. SCHICKE 2011, S. 25, 49, 51, 93, 115).

Herausforderungen und Nicht-Wissen im Zusammenhang mit pädagogischer Wirkungsforschung

„Besonderes Merkmal des Programmtyps ‚Modellversuch‘ ist seine große Plastizität im Hinblick auf unterschiedliche ‚Kontexte‘. Darin unterscheidet er sich von standardisierten Programmen mit einheitlichen Vorgaben und Aufgabenstellungen. Die variablen regionalen, arbeitsmarktbezogenen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kontexte, in die Modellversuchsprogramme eingebettet sind, können in der Planungs-, Konzept- und der Implementierungsphase der Projekte berücksichtigt werden.“ Daher wird responsiv, „nicht nur nach Plan, sondern situativ und emergent gehandelt und interveniert. (...) Zu ergänzen ist, dass neben dem ‚Kontext‘ weitere Programmdimensionen, wie ‚Income‘, ‚Input‘ und ‚Struktur‘ die Wirksamkeit und Effektivität von Modellversuchen begrenzen oder befördern können“. Die Plastizität von Modellversuchen legt es nahe, diese, in Anlehnung an die *Responsive Organisation* (WILLKE 1999, S. 200) als *kontext-responsiven* Programmtyp zu beschreiben. Dies impliziert, dass Wirkungen aufgrund der Komplexität und Eigendynamik von Kontexten kontingent sind“ (HUPFER 2007, S. 28).

Ursprünglich stammt das Konzept des Wissenstransfers aus der Innovationsforschung und ist für die „Natur- und Ingenieurwissenschaften vergleichsweise gut untersucht (...)“. Demgegenüber erscheinen die „Sozialwissenschaften in hohem Maße fragmentiert (WHITLEY 1984) und Transferleistungen schwer erfassbar (WISSENSCHAFTSRAT 2008) (...) Diese sind nur in geringem Maße standardisiert, quantifizierbar und nur mit hohem Aufwand überhaupt festzuhalten. (...) Ein großer Teil des Prozesses entzieht sich direkter Analysierbarkeit und Reflexion (MUSSELIN 2007)“ (FROESE/SIMON 2016, S. 10–13). Es handelt sich insbesondere um die informellen Lern- und Vernetzungsleistungen, die stattfinden, aber von außen kaum wahrnehmbar sind. Dafür müsste man all die unterschiedlichen Bahnen kennen und rekonstruieren, in die das Wissen ‚fließt‘. Bestimmte Einflüsse auf Wissenschaft und Politik zum Beispiel lassen sich ebenso wenig direkt nachfragen oder beobachten. Für pädagogische und soziale Innovationen kennzeichnend ist, dass sie mehr oder weniger stark situations- und kontext- sowie personen- bzw. zielgruppenbezogen sind.

„Als sich durchziehender Tenor der Literatur zu Transfer und Wirkung kann konstatiert werden: eine generell unbefriedigende Datenlage und hoher Forschungsbedarf, wenig

belastbare Aussagen vor allem zur Wirksamkeit auf der Mikroebene, fehlende Längsschnittuntersuchungen sowie Forschungslücken zum Verhältnis von Innovationsgrad, Zeitfaktor, Wechselwirkungen und Rahmenbedingungen. (...) Das Transferierte durchläuft vielfältige Amalgamierungsprozesse, sodass es nur schwer zurückführbar ist. Die Zuordnungslücke vergrößert sich in dem Maße, in dem Neues in Praxis, Politik und Wissenschaft einfließt und zum Allgemeingut wird. Als Verfremdetes ist es – insbesondere für Außenstehende – nicht mehr wiederzuerkennen. Zudem verflüchtigt sich mit der Zeit der Reiz des Neuen. Daher erschwert paradoxerweise gerade die Integration des Neuen in das Bestehende einen wissenschaftlichen Nachweis von Transferprozessen und Wirkungen“ (SCHEMME 2016, S. 3, 14). Ungeachtet des Bedeutungszuwachses von Wissenstransfer und Wirkungsforschung bleiben notwendigerweise Fragen offen, was die Untersuchung von Resonanzphänomenen und Wirkungen angeht.

Erwartungen der Bildungspolitik an Wissenstransfer

„Obwohl das lineare Modell innerhalb der Innovationsforschung mehrheitlich als überholt gilt, ist es nicht gelungen, seine Bedeutung auch in öffentlich-politischen Diskursen zu marginalisieren“ (REINHART 2016, S. 162).

Während die Bildungspolitik „rasch und öffentlich sichtbare Erfolge“ sowie Wirkungen auf möglichst alle 328 Berufe im dualen System erwartet, erweist sich der Transfer „evolutionäre(r) Innovationen“ in Bildungskontexten als hochgradig voraussetzungsreich (vgl. REINMANN 2005, S. 56; vgl. DGFE-VORSTAND 2013, S. 94). Transfer erfordert Zeit und einen langen Atem. Zudem unterliegen Bildungsprozesse vielfältigen intervenierenden Faktoren, auf die die Akteure nur begrenzt bzw. gar keinen Einfluss haben. „John HATTIE identifiziert auf der Grundlage seiner Auswertung von mehr als 900 Metaanalysen insgesamt 150 Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden, die mit unterschiedlicher Effektstärke das Lernen beeinflussen“ (EULER 2014, S. 103). – Gleichwohl bleibt im Einzelfall zu unterscheiden zwischen schulischem Lernen und arbeitsbezogenem Lernen im betrieblichen Kontext, der nicht minder komplex ist.

Erzielte Effekte, relevante Transferleistungen und nachhaltige Wirkungen sind aufgrund ihres Facettenreichtums von Außenstehenden kaum zu überschauen und differenziert wahrzunehmen. Nicht selten werden sie daher eher unterschätzt, verkannt oder pauschal in Abrede gestellt, getreu dem Motto: „Wir sehen immer nur die Spitze des Eisbergs“. Andererseits tragen auch überhöhte Erwartungen und das Transfer-Postulat selbst, der „verordnete Charakter zu einer Diskrepanz zwischen Transferrhetorik und Transferrealität“ bei. Angesichts von Erkenntnislücken, häufig verborgenen Transferleistungen und Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit bleibt die genaue Wahrnehmung und Rekonstruktion von Wissenstransfers eine Herausforderung (vgl. BEHR/S/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, S. 266, 273, 274).

Aus Forschungssicht heißt es: „Die pädagogisch-didaktische Bedeutung dieser Modellversuche ist unstrittig. Die Bildungsverwaltungen haben an diesen Innovationen jedoch eher ein allgemeines und die Bildungspolitik naturgemäß ein geringes Interesse. Innovationen auf der Mikroebene, auf der Ebene der Bildungsprozesse (...) geraten selten in den Horizont der Bildungspolitik“ (RAUNER 2002, S. 23, 27 f.). Dies gilt in ähnlicher Weise für Prozesse der Organisationsentwicklung, da vergleichbare systemische Prozesse bei Transfernehmern nur über längere Zeiträume und mit hohem Aufwand etabliert werden können (RAUNER 2002, S. 23, 27 f.). – Auf der Basis von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Befunden werden dennoch gemeinsam geteilte Empfehlungen an die Adresse der Bildungspolitik formuliert, die zur Weiterentwicklung von Strukturen des Bildungswesens beitragen können. In Kooperation von wissenschaftlicher Begleitung und BIBB wurden zum Abschluss der letzten Modellprogramme Policy-Papers mit Handlungsperspektiven und Empfehlungen für die Bildungspolitik erarbeitet. Die Schlussfolgerungen werden regelmäßig in die Fachabteilungen und Gremien des BIBB eingebracht und dort erörtert.

Praxiswirksamkeit zwischen Chancen und Grenzen – diskursrelevante Aspekte

Die Bereitstellung von Ideen, Informations- und Wissensangeboten über Medien und Datenbanken muss ergänzt werden durch flankierende Kommunikationsangebote. Bewährt hat sich ein gestuftes Vorgehen entsprechend den unterschiedlichen Interessen der Adressaten:

- ▶ Streuung, Dissemination und Diffusion von Informationen
- ▶ Seminarangebote
- ▶ Beratung und Unterstützung bei der Einführung.

So wurde Mitte der 1990er-Jahre auswärtigen Besuchern im Werk Gaggenau der damaligen Mercedes Benz AG das Erleben von Lerninseln im Rahmen von Impulswerkstätten angeboten. Bald hieß es, dass sich 4.000 Besucher vor Ort ein Bild von den Lernorten mitten im Arbeitsprozess gemacht hätten. In der Folge ist bundesweit eine Vielzahl von Lerninseln, Lernstationen und Qualifizierungsstützpunkten in Betrieben entstanden, obwohl nur ein Bruchteil der existierenden Lerninseln über Modellversuchsmittel gefördert wurde (siehe DEHNBOSTEL et al. 2001).

Neben attraktiven Beispielen, die zum richtigen Zeitpunkt in authentischer Darstellung angeboten werden und eigene Erfahrung ermöglichen, wird die Einbettung eines Vorhabens in die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung als notwendig erachtet. Schon von Beginn an sollte ferner der Nutzen für die Adressaten im Verhältnis zum Aufwand erkennbar sein – sowohl in monetärer als auch in nicht-materieller Hinsicht.

Zudem ist zu differenzieren zwischen dem Transfer von Teilelementen und dem Transfer von Gesamtkonzepten, erst recht, wenn es sich um anspruchsvolle Zielsetzungen handelt.

So ‚verkaufen‘ sich Gesamtpakete recht schwierig, während an maßgeschneiderten Konzepten und handhabbaren ‚Bausteinen‘ eher Interesse besteht. Teilweise ergibt sich das Dilemma: Einerseits werden verallgemeinerte Transferangebote von Adressaten wenig angenommen, wenn diese konkrete betriebs- und berufsspezifische Lösungen erwarten. Andererseits erschwert ein zu hoher Spezifizierungs- und Differenzierungsgrad wiederum den Transfer in die Breite. Diese Paradoxie ist nicht zu lösen im Sinne einer Eindeutigkeit. Kritisch wird es indes, wenn die Reduktion der Komplexität wissenschaftlichen Wissens zu einer Banalisierung führt oder wenn Instrumente und Checklisten allzu starr angewandt werden. Instrumente bieten vorstrukturiertes Wissen; sie regen zur Kommunikation und Reflexion über bestimmte Themen an und unterstützen so die Wertigkeit von Berufsbildung in der Wirtschaft. Wichtig dabei ist die Botschaft, „dass man sich (...) Hilfe holen“, Vorlagen eigenständig nutzen kann und „dass die Betriebe selber Instrumente entwickeln können.“⁶ NICKOLAUS et al. unterstreichen: „Das Ausmaß der Adaptionenotwendigkeit kann in Abhängigkeit der Gemeinsamkeiten/Differenzen von Entwicklungs- und Transferkontexten variieren“ (NICKOLAUS et al. 2006, S. 11).

Übertragbar und generalisierbar sind methodische und didaktische Gestaltungsprinzipien, inhaltliche Konzepte und einzelne Elemente, wie z. B. Verfahren, Instrumente und Organisationsformen. Nicht Nachahmung des Vorbildhaften – sondern eigene von den jeweiligen Kontexten her modifizierte Anwendungen sind das Ziel. Denn kontextspezifisch erzeugtes Wissen wird für Dritte zur Information, muss daher neu verstanden und mit Leben gefüllt werden. Dies setzt wiederum personale, soziale und organisationale Lernprozesse voraus. Ein solcher Prozess der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung von Wissen erweist sich als unumgänglich. Transfer hat eine adaptive und eine kreative Seite und erfolgt nicht auf einmal, sondern die Kompetenz zur Modifikation vorgefundener Konzepte wächst mit der Erfahrung und deren Reflexion und damit auch die Nachfrage. Wissenstransfer, Wissensnutzung und Wissensproduktion sind Ausdruck lernender Systeme, die sich dynamisch weiterentwickeln und in die Zukunft weisen.

Die Erfahrung macht zudem deutlich, dass es notwendig ist, Transferkonzepte und Transfererwartungen zu präzisieren und zu differenzieren. Erfahrungsgemäß sind Kontexte und Rahmenbedingungen ebenso wenig zu übertragen wie individuelle Bewusstseinslagen, Prozessqualitäten oder ein erzielter Konsens. Wie z. B. ist die Übertragung von Handlungskompetenzen vorstellbar? Wie der Transfer von Lern- und Dialogkultur? Daher ist hinsichtlich der Reichweite und Tiefe eines Transfers genauer zu unterscheiden zwischen einer reinen Verbreitung von Informationen, Modulen und Materialien und der Zielsetzung, Bewusstseins- oder gar Verhaltensänderungen in einer Tiefendimension zumal in einem Mehrebenensystem zu bewirken. Hilfreich erscheint in diesem Zusammenhang die Unterscheidung in output und outcome. Unter output werden Leistungen und materialisierte Produkte im engeren Sinne ge-

fasst, während outcome sich auf die Prozesswirkungen, Verhaltensänderungen und den Zuwachs an Kompetenzen bezieht.

Trotz zahlreicher gelungener Beispiele für den Transfer von Modellversuchsergebnissen stehen die Akteure in Praxis und Forschung in einem Spannungsfeld von Erfolgswang einerseits und Grenzerleben andererseits. Um nur einige typische Hindernisse anzudeuten:

- ▶ Grenzen können wirtschaftsstrukturell bedingt sein
- ▶ Blockaden durch formal-rechtliche administrative Bestimmungen
- ▶ konkurrierende Entwicklungen in Regionen
- ▶ die Haltung des Not-invented-here
- ▶ Pfadabhängigkeiten
- ▶ Wissensverluste durch Personalwechsel auf allen Ebenen
- ▶ Qualifikationsmängel von Einzelnen, bspw. Mangel an komplexem und langfristigem Denken, der Einsicht und Bereitschaft versperrt
- ▶ Ressentiments gegenüber neuen Lernformen und Methoden oder Zielgruppen
- ▶ die begrenzte Haltbarkeit von Produkten insbesondere in Bereichen mit schnellem Wandel, die eine nachhaltige Wirksamkeit einschränkt.

„Die begrenzte Planbarkeit, Varianz und Kontingenz von Wirkungen ist keine Schwäche von Modellversuchen – etwa im Unterschied zu standardisierten Programmen. Auch letztere wirken je nach regionalen, kulturellen, ökonomischen, politischen Kontexten unterschiedlich, also nicht wie geplant. Die Erwartung „standardisierter“ Wirkungen kann jedoch dazu führen, dass Varianzen und Disparitäten als unerwünschte Störfaktoren wahrgenommen werden, die dann im Nachhinein analysiert und begründet werden müssen (z. B. im Rahmen nachgeschalteter Ex-Post Evaluationen)“ (HUPFER 2007, S. 29).

Die fünf Schritte zur Nachhaltigkeit

Gesagt ist nicht gehört.

Gehört ist nicht verstanden.

Verstanden ist nicht einverstanden.

Einverstanden ist nicht angewandt.

Angewandt ist nicht beibehalten.

(Konrad LORENZ)

MEUSBURGER identifiziert mehrere Filter, die Wissen auf dem Weg vom Sender zum Empfänger zu überwinden hat: „Kritische Punkte sind zum Beispiel das Vorwissen oder die Fähigkeit des Empfängers, die Bedeutung einer Information zu verstehen; dessen Bereitschaft, eine Information auch dann zu akzeptieren, wenn sie seine bisherige Forschung infrage stellt“ (MEUSBURGER 2016, S. 279). Dies gilt verstärkt für besonders kreative Ansätze, die andere Sichten und Praxen infrage stellen.

Da in sozialen Systemen ein linearer Transfer nicht erwartet werden kann und angesichts der prinzipiell begrenzten Erfassbarkeit von Wirkungen des individuellen, sozialen und organisationalen Lernens, ist von einer eher indirekten Wirksamkeit auszugehen, deren Ablauf kaum wahrnehmbar ist, nur ihre Folgen. Insofern besteht „der Eindruck, dass aufgrund der Komplexität Wirkungen und Effekte nur exemplarisch, kaum systematisch und vollständig erfasst werden können“ (SCHEMME 2016, S. 20).

„Wenn man Modellprogramme als „exemplarische Feldexperimente“ versteht, in deren Rahmen neue Strategien, Ansätze, Konzepte erprobt und entwickelt werden können und stellvertretend für den jeweiligen Bereich Erfahrungen, insbesondere in innovativen Ansätzen gesammelt werden sollen, um daraus Anregungen zur Weiterentwicklung fachlicher Praxis zu gewinnen, kann man nicht zugleich weitreichende Erwartungen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit hegen“ (HAUBRICH/LÜDERS/STRUHKAMP 2005, S. 6).

Wie etwa soll z. B. ein einzelnes Leuchtturmprojekt zum Thema Gender-Mainstreaming gegen jahrhundertealte Widerstände eine bundesweite Breitenwirkung auslösen? Und wo landen mit Ergebnissen, wenn in der betrieblichen Weiterbildung kaum tragfähige Strukturen vorhanden sind? Modellversuche können nur einen Teilbeitrag zu einer Gesamtstrategie liefern, nicht aber die Verbesserungen unzureichender Rahmenbedingungen ersetzen. Die Erfahrung zeigt: Dort wo tragfähige Strukturen und ein politischer Wille vorhanden sind, werden Modellversuchsergebnisse aufgenommen und diffundieren in die Alltagspraxis der beruflichen und betrieblichen Bildung – wo dies nicht der Fall ist, da besteht die Gefahr, dass sie ins Leere laufen.

„Beschränkt man sich auf den Kontext der unmittelbaren Konstitutionsbedingungen und -zusammenhänge von Projekten und Programmen (Innensicht), werden unter Umständen einflussreiche Kontexte auf der Meso- und Makroebene ausgeblendet. Dies erhöht das Risiko von Zurechnungsfehlern, das heißt, dass Wirkungen dem Programm zugerechnet werden, obwohl sie durch andere Kontextfaktoren angestoßen worden sind“ (HUPFER 2007, S. 23).

Strategien der Transferförderung in Modellprogrammen

In der Phase der Planung und Vorbereitung

Den Modellversuchen in der außerschulischen Berufsbildung ist es immanent, dass bereits in der Initiierungs-, Planungs- und Vorbereitungsphase eines Programms konsequent an bisherigen Kenntnisständen angeknüpft wird. Im Auftrag und in Kooperation von BMBF und BIBB werden bereits im Vorfeld Problemanalysen und Vorstudien zur Fundierung von Modellinitiativen erstellt, um komplexe und differenzierte Bedarfslagen zu erhellen und den jeweils erreichten Forschungsstand von Beginn an zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Studie(n)

werden den Antragstellern bei Ausschreibung zugänglich gemacht, und es wird ihnen Hilfeleistung respektive Beratung im Antragsverfahren angeboten. – Zum Teil veranlassen die Träger ihrerseits branchenbezogene Voruntersuchungen in Kooperation mit Universitäten oder bauen auf eigenen Vorarbeiten auf. – Weiter ausgebaut werden sollte der Rückgriff auf frühere Modellversuchsergebnisse bei der Erstellung von Vorstudien. Hierauf wird ‚aus arbeitsökonomischen Gründen‘ – wie es heißt – nicht selten verzichtet.

Im Antragsprozess sind eine theoriebasierte und empirisch gestützte Begründung der Problemstellung, zu erwartende Ergebnisse, Erfolgsaussichten sowie Nutzenziele anzugeben. Ein Nutzenkonzept ist vorzulegen mit Kriterien, an denen sich die Projekte orientieren wollen. Dies beinhaltet auch eine Einschätzung der prinzipiellen Übertragbarkeit und Praktikabilität des Neuen unter „Normalbedingungen“ – wohl wissend, dass solche Darlegungen notwendig spekulativen Charakter haben in einem relativ ergebnisoffenen Geschehen, das von Aushandlungen und einer Vielzahl kaum antizipier- und planbarer interner und externer Einflussfaktoren geprägt ist. Modellversuche finden ja mitten in der Arbeits- und Berufsbildungswirklichkeit statt. Es ist also lediglich die Förderung der entwicklungsbedingten Mehrkosten, die auf Dauer wegfällt.

Vom BIBB wird die Notwendigkeit einer Verzahnung von Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung vertreten, um Bildungsinnovationen in Betrieben möglichst längerfristig zu verankern und zu verbreitern. Daher wird – neben dem Kriterium der überregionalen Übertragbarkeit – auf die Vereinbarkeit von Modellversuchsansatz und Organisationszielen Wert gelegt. Neben der institutionellen Absicherung des Transfers und der Berücksichtigung einer angemessenen Ausstattung der Akteure wird bei der Entscheidungsfindung auch auf eine hinreichende berufs- bzw. erwachsenenpädagogische Expertise aufseiten der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung geachtet.

Ausgehend von einer zentralen Vorstudie und den jeweiligen Problemlagen ist eine Aus Schärfung der Programmprofile durch die Formulierung von Programmzielen, denen die Projektziele zugeordnet werden, wichtig für das weitere pragmatische Vorgehen.

In der Realisierungsphase

Im Übergang zur Gestaltung und Implementierung der allgemein gefassten Leitziele in spezifische Kontexte bedarf es einer konkretisierten und präzisierten Interpretation der Ziele auf Projekt- und Programmebene. In dieser Phase führen die Projekte – als eine Maßnahme – eine Reihe von Workshops mit potenziellen Rezipienten durch, bauen möglichst frühzeitig strategische Netzwerke auf und pflegen sie, über die Partnerbetriebe und künftige Rezipienten in das Modellversuchsgeschehen einbezogen werden.

Im Rahmen von begleitenden Arbeitsforen, die als Bindeglied, Bildungsformat und als Forschungsinstrument des BIBB fungieren, findet der übergreifende Diskurs aller Beteiligten auf Programmebene statt (vgl. SCHEMME 2015). Mit den Arbeitsforen werden intermediäre

Räume des wechselseitigen fachlichen Austauschs von Wissenschaft und Praxis zu Querschnittsthemen, die alle Projekte betreffen, vom BIBB bereitgestellt. Indem fallspezifisches lokales Wissen und unmittelbare Erfahrung auf allgemeines Wissen treffen und beide sich auf eine Ebene der Meta-Reflexion begeben, entsteht ein produktiver Prozess des wechselseitigen Lernens und gemeinsamen Reflektierens.

Eine übergreifende Verständigung im Sinne einer „Verortung der Projektarbeit im Programm und eine Reflexion der eigenen Aktivitäten vor diesem Hintergrund“ (HAUBRICH 2009, S. 223) sind für betriebliche Projekte keinesfalls selbstverständlich. Nicht alle Akteure verfügen über Erfahrungen mit innovativen Praktiken und müssen mit den Transfer-Anforderungen eines Modellprogramms erst vertraut gemacht werden. Unterschiedliche Erfahrungshintergründe potenzieren sich auf allen Ebenen, wenn z. B. befristet eingestellte Nachwuchskräfte ohne entsprechende Einarbeitung eingesetzt werden und nach kurzer Zeit wieder fluktuieren. Teils verfügen angehende Wissenschaftler/-innen über recht wenig Praxiserfahrung – Praktiker/-innen wiederum sind nicht geübt im wissenschaftlichen Diskurs. In diesem Zusammenhang eröffnen die Arbeitsforen einen „Übungs- und Erfahrungsraum“ (DAUSIEN 2007, Abs. 14) und bieten gute Voraussetzungen dafür, Wissen zu kommunizieren, zu erweitern und zu vertiefen, Erfahrungs- und Wissensunterschiede auszugleichen, Problemlagen umfassend zu reflektieren, Denkanstöße zu vermitteln und neue Lösungsideen zu kreieren.

Die Arbeitsforen zielen darauf ab, den gemeinsamen Kern im Zusammenhang mit Innovation und Transfer transparent zu machen. Besonderer Wert liegt darauf, dass neben den Projektleitungen auch Vertreter/-innen aus der betrieblichen Praxis zugegen sind, um Perspektivenvielfalt und Interessenpluralität zu gewährleisten und mit den Praktikerinnen und Praktikern Themen zu diskutieren, die für die einzelbetriebliche Reform der beruflichen Bildung oder für größere Reformen relevant sind. Von Beginn an findet deshalb hier ein *programminterner Transfer* zwischen den Projekten statt, zum anderen werden Fragen der Verstetigung und Verbreitung der Ergebnisse in Praxis, Wissenschaft und Politik erörtert. So wurden im Modellprogramm „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ u. a. folgende Themen in den Mittelpunkt von zwei Veranstaltungen gestellt und eingehend erarbeitet:

- ▶ *Effekte und Wirkungen*: Wirkungsarten, Wirkrichtungen, Wirkungsmechanismen und -zusammenhänge, Einflussfaktoren, Wirkungsbeobachtung, Indikatoren und Kriterien der Erfassung von Wirkungen, Möglichkeiten der Beeinflussung von Wirkungen
- ▶ *Nachhaltigkeit und Transfer*: Verständnis, Potenziale, Strategien und Aktivitäten des Transfers auf Projekt- und Programmebene.

Mit der inhaltlichen Arbeit in den Foren geht ein sozialer Verständigungsprozess einher, der die Integration der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene fördert und die Grundlage für gemeinsame Aktivitäten nach außen bildet.

Im Hinblick auf die In-Wert-Setzung von Ergebnissen

Dem BIBB obliegt die Zusammenführung und Vermittlung von übergreifenden Ergebnissen, weiterführenden Fragestellungen und Impulsen sowie ihre dauerhafte Verbreitung im Rahmen seiner flankierenden und kontinuierlichen Öffentlichkeitsarbeit (Publikationen, Erstellung/Pflege von zentralen Datenbanken, Vorträge, Anfragen etc.). Die Begegnung, die Reflexion und der Vertrauensaufbau in den Arbeitsforen ermöglichen die Erarbeitung einer abgestimmten Strategie für gemeinsame Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit. Parallel werden die Transferpotenziale der einzelnen Produkte eingeschätzt, Möglichkeiten, Ziele und Zuständigkeiten einer Verstetigung und systematischen Verbreitung im Sinne des internen wie des externen Transfers mit jedem einzelnen Projekt abgeklärt.

Ein gelingender Transfer setzt eine Transparenz und ein Verfügbarmachen des Vorhandenen voraus. Bewährte Strategien und Formate des Wissenstransfers in Wort und Schrift sind:

- ▶ Identifikation und Aufbereitung transferfähiger Ergebnisse,
- ▶ aussagefähige Dokumentation und offene Informationspolitik,
- ▶ adressatengerechte Publikationen über unterschiedliche Medien,
- ▶ frühzeitige Einbindung von Multiplikatoren und Machtpromotoren,
- ▶ gezielte Informations- und Beratungsleistungen bei Adaptionaktivitäten,
- ▶ Professionalisierung des Bildungspersonals, das eine Schlüsselrolle einnimmt,
- ▶ institutionelle Verstetigung und Verankerung von Neuerungen in Form von Routinen, Regularien und Strukturen, in Leitlinien, Standards und Curricula sowie in Programmen,
- ▶ Vernetzungsleistungen – Aufbau bzw. Pflege von strategischen Netzen und
- ▶ öffentlichkeitswirksame Kommunikation und Veranstaltungen zur Aktivierung der Nachfrage.

In Prozessen der Übertragung können erneut Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Einflussfaktoren beim Transfer von Wissen förderlich oder hinderlich sind, wo Umsetzungsbarrieren bestehen und wie Transfer verbessert und unterstützt werden kann. So fließt Wissen auch wieder zurück „seitens des ‚Transfer-Nehmers‘, der dann wiederum zum Transfer-Geber‘ wird“.⁷

Mittel- und längerfristige Folgeaktivitäten und Auswirkungen

Die Ergebnisse aus dem Programm „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ stoßen nach Auskunft der Modellversuchsträger und eigener Beobachtung auf ein enormes Informationsinteresse. Vorliegende Zugriffszahlen auf Internetseiten und einzelne Downloads

⁷ Transkript der Gruppendiskussion am 07.03.2016 I, S. 15, Zeile 16–17

sowie die Auflagenhöhe von Broschüren in Deutsch und Englisch indizieren ein breites Interesse in der Fachöffentlichkeit – bis in den europäischen Raum hinein.⁸ Die Transferaktivitäten dauern – vier Jahre nach dem Laufzeitende – noch an und sind prinzipiell unabgeschlossen ebenso wie die Entwicklungsaktivitäten. Resonanzen werden nicht nur bei kleinen und mittleren Betrieben und in weiteren Branchen wie dem Hotel- und Gaststätten-Gewerbe verzeichnet, sondern längst interessieren sich auch Verbände, große Player bzw. Ketten (wie z. B. dm-Märkte, AOK-Stellen, Airbus und MacDonalds) für die Ergebnisse aus dem Förder-schwerpunkt.

Fazit

Die Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung zählen zu den komplexen, innovativ und systemisch orientierten Förderprogrammen. Gerade kleine und mittlere Unternehmen (KMU) benötigen auch weiterhin Impulse von außen zur Sicherung einer hochwertigen Berufs(aus)bildung. Die Wirksamkeit und Wertschätzung, die das Förderinstrument Modellversuche aufgrund der breiten Einbindung von Akteuren und Institutionen bei der Gestaltung und Einführung von Neuerungen im In- und Ausland erfährt, und der darin enthaltene Beitrag zur Erhöhung der Wertigkeit der Berufsbildung in Unternehmen sollten nicht länger unterschätzt, sondern differenziert und realistisch wahrgenommen werden. Trotz anhaltender Transferpraxis von Trägern bis weit nach dem Auslaufen von Projekten zeigt die Erfahrung: Für den Transfer von Bildungsinnovationen und didaktischen Materialien – gerade in KMU – werden weiterhin professionelle Unterstützung, Rückenwind von übergeordneten Stellen in Politik und Wirtschaft und ausreichende Ressourcen benötigt. Das heißt, die Sensibilisierung und konstruktive Auseinandersetzung mit vorliegenden Erkenntnissen sollte alle Beteiligten – auch die Politik – erreichen und wahrgenommen werden.

8 So erfolgten – nach Angaben des Team Internet im BIBB – auf die Seite des Leitfadens „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ in 2015 12.732 und in 2016 bis zum 09.06. 1.734 Zugriffe. Die Anzahl der Downloads beträgt 2.556 seit dem 03.12.2014. – Die englische Version „Compendium Quality of Company Vocational Education and Training“ erfuhr in 2015 822 und bis Anfang Juni 2016 nochmals 106 Zugriffe. Von der deutschen Ausgabe wurden in zwei Auflagen insgesamt 7.500 Exemplare gedruckt und verteilt. Von der englischen Ausgabe wurden 4.000 Stück gedruckt, die verteilt werden. – Darüber hinaus wurde auf die bei DEQA-VET eingestellten Instrumente 1.782 Mal zugegriffen, und es erfolgten 467 Downloads. – Durch einen kürzlich erfolgten Relaunch der Plattform foraus.de können derzeit keine Zugriffsstatistiken aus dem alten WEB-Auftritt ausgelesen werden.

Literatur

- BEHRS, Jan; GITTEL, Benjamin; KLAUSNITZER, Ralf: Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis. Frankfurt a.M. 2013.
- BERGSMANN, Evelyn; SPIEL, Christiane: Präsentation im Rahmen der DeGEVAL-Jahrestagung an der Universität Wien 2008.
- BUNDESREGIERUNG Koalitionsvertrag. Berlin 2013.
- DAUSIEN, Bettina: Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. 2007. – URL: FQS <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann; SCHEMME, Dorothea: Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Hintergründe – Konzeption – Praxis – Handlungsanleitung. BIBB (Hrsg.). Bonn 2001.
- DGFE-Vorstand: Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Heft 46, Jg. 24, Berlin 2013.
- EULER, Dieter: Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart 2014, S. 97–112.
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 1, S. 43–57.
- FEINDT, Peter; FREYER, Bernhard; KROPP, Cordula; WAGNER, Jost: Neue Formen des Dialogs von Wissenschaft und Politik im Agrarbereich: Wo werden sie gebraucht und wie sollten sie aussehen? In: KROPP, Cordula; SCHILLER, F.; WAGNER, Jost: Die Zukunft der Wissenskommunikation – Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin 2007.
- FRANZEN, Martina; HARTSTEIN, Judith; PRIESTER, Stefan: Der vermessene Nutzen der Forschung. Impact als neuer Faktor im britischen Evaluationssystem. In: WZB-Mitteilungen 152, Juni 2016, S. 34–37.
- FROESE, Anna; SIMON, Dagmar: Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung. In: FROESE, Anna; SIMON, Dagmar; BÖTTCHER, Julia (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld 2016, S. 9–30.
- FROESE, Anna; MEVISSSEN, Nathalie: Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften: Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren. In: FROESE, Anna; SIMON, Dagmar; BÖTTCHER, Julia (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld 2016, S. 31–62.
- FROESE, Anna; MEVISSSEN, Nathalie: Wissenstransfer als (un)bekanntes Terrain in den Sozialwissenschaften. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Abschlusskonferenz „Zwischen den Welten“. Berlin 05.12.2013.
- GIDDENS, Anthony: New Roles of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociology. London 1976.
- GILGENMANN, Klaus: Gabriel Tarde oder die Erfindung und Nachahmung eines Klassikers. In: Soziologische Revue, 33 (3) 2010 (S. 261–286).
- GRANDE, Edgar; JANSEN, Dorothea; JARREN, Ortfried; RIP, Arie; SCHIMANK, Uwe; WEINGART, Peter (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Mediatisierung. Bielefeld 1999.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S.: Fourth Generation Evaluation. Newsbury Park/London 1989.
- HATTIE, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.

- HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Münster 2009.
- HAUBRICH, Karin; LÜDERS Christian; STRUHKAMP, Gerlinde: Möglichkeiten und Grenzen für Evaluationen von Modellprogrammen angesichts der Frage nach ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. In: entimon-Newsletter 15 (2005) 4, S. XXX
- HEITMEYER, Wilhelm. Siehe: REITER, Stefanie; SCHMIDT, Stefan; STROBL, Rainer: Evaluation und politische Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse. Gemeinsame Frühjahrstagung des Forschungsinstitutes für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) und des Arbeitskreises Soziale Dienstleistungen in der DEGEVAL (Gesellschaft für Evaluation). Dokumentation. Düsseldorf 2016. – URL: <http://www.degeval.de/arbeitskreise/soziale-dienstleistungen/bisherige-aktivitaeten/>
- HOWALDT, Jürgen; KOPP, Ralf; SCHWARZ, Michael: Zur Theorie sozialer Innovationen: Tardes vernachlässigter Beitrag zur Entwicklung einer soziologischen Innovationstheorie. Weinheim und Basel 2014.
- HORIZON 2020. Forschungsrahmenprogramm der EU. – URL: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/societal-challenges> – Siehe auch: Programme wie: Responsible Research and Innovation (RRI)
- HUPFFER, Barbara: Wirkungsorientierte Programmevaluation. In: AK Dokumentation und Reflexion Nr. IV: Ergebnisse, Wirkungen, Nicht-intendierte Wirkungen in unserem Wirkungszusammenhang. Teil I. BIBB 2007. 114 S. 15–51 (unv.).
- KUTT, Konrad: Den Transfer gestalten. Aber wie? Für eine bessere Umsetzung von Modellversuchsergebnissen durch ein „Management des Transfers“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001) 1, S. 19–22.
- LATOUR, Bruno: Gabriel Tarde und das Ende des Sozialen. In: JOYCE, Patrick: The Social and its Problems. Routledge, London 2011.
- MATTIES, Hildegard; REHBEIN, Stella: Ignorieren – Anpassen – Widersetzen: Wie Wissenschaftler_innen auf die Anrufungen der neuen Governance antworten. In: Feministische Studien 1/2016, S. 23–38.
- MAYRING, Philipp: Generalisierung in qualitativer Forschung. Volume 8, No. 3, Art. 26 – September 2007. – URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/o7-3-26-d>
- MEUSBURGER, Peter: Zur Bedeutung und Wirkung von Wissensmilieus. In: FROESE, Anna; SIMON, Dagmar; BÖTTCHER, Julia (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld 2016, S. 263–306.
- NICKOLAUS, Reinhold; ZIEGLER, Birgit; ABEL, Marcus; ECCARD, Carmen; AHEIMER, Renate: Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme. Expertise I zum Transferforschungsprogramm. In: NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler 2006.
- NOWOTNY, Helga: Es ist so. Es könnte auch anders sein. Frankfurt a.M. 1999.
- OPPEN, Maria: Laboratorien für Soziale Innovationen – Re-Design von Systemen und Praktiken zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen. In: BOGUMIL, Jörg; WIECHMANN, Elke: Arbeitsbeziehungen und Demokratie im Wandel. Festschrift für Leo Kißler, Baden-Baden 2014, S. 158–184.
- PAHL, Jörg; BRANDT, Michael: Wirkungsforschung im Rahmen von Modellversuchen – Defizite, Ansätze, Perspektiven. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn 2005, S. 88–106.

- RAMMERT, Werner: Die Innovationen der Gesellschaft, Technical University Technology Studies Working Papers. TUTS-WP-2-2010.
- RAMMERT, Werner: Innovation im Netz. Neue Zeiten für technische Innovationen: heterogen verteilt und interaktiv vernetzt. In: Soziale Welt 48 (1997) 4, S. 397–416.
- RAUNER, Felix: Transfer von Modellversuchsergebnissen – eine Modellversuchstypologie. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschaftsmodellversuche. Bonn 2005, S. 216–234.
- RAUNER, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. Universität Bremen (Hrsg.). Forschungsberichte 03/2002. Dezember 2002.
- REINHART, Martin: Rätsel und Paranoia als Methode – Vorschläge zu einer Innovationsforschung der Sozialwissenschaften. In: FROESE, Anna; SIMON, Dagmar; BÖTTCHER, Julia (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld 2016, S. 159–191.
- REINMANN, Gabi: Innovation ohne Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 1, S. 52–69
- SCHÄFFTER, Ortfried: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung, Bonn/Frankfurt 1992.
- SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25, Baltmannsweiler 2001.
- SCHEMME, Dorothea: Zwischenbericht zum BIBB-Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“. Bonn 2016.
- SCHEMME, Dorothea: Qualität im Ausbildungs- und Forschungsprozess als gemeinsame Aufgabe und soziales Konstrukt der Beteiligten. In: SCHEMME, Dorothea; PFAFFE, Peter (Hrsg.): Teiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben. Bonn 2016, S. 5–25.
- SCHICKE, Hildegard: Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – theoretisches Konstrukt – narrative Methodologie – Interpretation. Opladen u. a. 2011.
- SCHWAN, Gesine: Impulsvortrag zur Forschungswende Jahrestagung anlässlich des BMUB/UBA Projektabschlusses. Berlin 2016 (Zivilgesellschaftliche Plattform Forschungswende, Dokumentation 14.06.2016).
- SIMON, Dagmar; LENTZ, Sebastian: Transfer! Welcher Transfer? Disziplinäre Selbstverständnisse zum Wissenstransfer in den Sozial- und Raumwissenschaften. In: FROESE, Anna; SIMON, Dagmar; BÖTTCHER, Julia (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld 2016, S. 65–97.
- SIMON, Dagmar: Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Ein zu vermessendes Verhältnis? Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Abschlusskonferenz „Zwischen den Welten“ Berlin. 05./06.12.2013.
- STOLL-KLEEMANN, Susanne; POHL, Christian (Hrsg.): Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. München 2007.
- THIEL, Thomas: Leerstelle Lehre. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 25.05.2016, S. N 4.
- WILLKE, Helmut: Systemtheorie II Interventionstheorie, Stuttgart 1999.
- WISSENSCHAFTSRAT: Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier 2015.

Erwartungen an Transfer – Diskussionslinien

Michael Ehrke

► Ansprüche an einen gelingenden Transfer aus Sicht von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis

Prof. Dr. Michael Ehrke †, Professor an der Leuphana Universität, Lüneburg, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Nach einer Berufsausbildung im Dualen System und Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der TU und der FU Berlin als Universitätsassistent, in der gestaltenden Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung tätig. Über 20 Jahre war Michael Ehrke als Bildungsexperte beim IG-Metall-Vorstand. Er engagierte sich über Jahrzehnte in den Spitzengremien der Berufsbildung und der Arbeitsverwaltung für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. Eine Vielzahl von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten hat er als wissenschaftliche Begleitung und kritischer Begleiter inhaltlich-konzeptionell und methodisch beeinflusst. Er verstarb im Sommer 2012.

Michael Ehrke nahm als Bürger, Wissenschaftler und Gewerkschafter auf dem Hintergrund seines umfassenden Wissens, seiner Vorstellungen von Zukunft und jahrzehntelanger Erfahrung immer wieder kritisch Stellung zu Fragen der beruflichen Bildung. Sein unermüdliches Engagement zielte auf die Verankerung und Weiterentwicklung der Berufsbildung in Gesellschaft und betrieblicher Praxis. Michael Ehrke begnügte sich nicht mit Kritik, sondern setzte konzeptionelle Impulse und beteiligte sich mit an der Gestaltung des Berufsbildungssystems auf allen Ebenen. Ein besonderes Anliegen war die Generierung und der Transfer von Bildungsinnovationen. Seinen auf der BIBB-/Transfer plus-Transfertagung gehaltenen Vortrag konnte er noch redigieren.

Wir sprechen in dieser zweiten Forschungswerkstatt schwerpunktmäßig über den Transfer von Bildungsinnovationen. Wenn man zurückblickt in der Bildungs- und Arbeitspolitik, wird deutlich, dass wir in Diskussion und Praxis schon einmal weiter waren. Die geistig-moralische Wende der 80er-Jahre hat all das kaputt gemacht, was in den 70er-Jahren im Hinblick auf Reformbereitschaft und Reformarbeit geleistet wurde. Ich meine die „erste Bildungsreformbewegung“ und das Programm zur „Humanisierung der Arbeit“, das eine ganze Welle von Projekten zur Überwindung des Taylorismus ausgelöst hatte. Modellversuche und Entwicklungsprojekte wurden verstanden als ein Hebel zur Umsetzung von gesellschaftlichen Reformen. Modellversuche in der Berufsbildung galten als zentrales Instrument einzelbetrieblicher

Bildungsreformen. Tatsächlich wären die Entwicklungen der letzten 30 Jahre in der Berufsbildung – angefangen von den Sechsertischen in den Lehrwerkstätten der Industrie über die Leittexte bis zu den Lerninseln und dem Konzept beruflicher Handlungsfähigkeit – ohne Modellversuche kaum denkbar. Dahinter stand ein ernsthaftes Interesse an posttayloristischen Arbeitsverhältnissen und an einer Aufwertung der Berufsbildung im Sinne der Gleichwertigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung. Innovationen und der Transfer von Innovationen, speziell Bildungsinnovationen und Innovationen im Kontext der Gestaltung von Arbeit wachsen nur auf dem gesellschaftlichen Hintergrund eines ernsthaften Reformwillens und nicht auf dem Boden symbolischer Politik.

Ein großes Problem, das unsere Diskussion so schwierig macht, besteht meines Erachtens darin, dass wir uns in einer gesellschaftlichen Phase befinden, in der es kein tiefgreifendes Reforminteresse und keine ernsthafte Reformpolitik gibt. Reform ist ein Wort geworden, mit dem man heute Menschen erschrecken kann. In den 70er-Jahren haben demgegenüber die Leute aufgehört, wenn der Begriff „Reform“ auftauchte, und haben gesagt: Es geht vorwärts, und es wandelt sich alles zum Besseren. Das glaubt heute niemand mehr, wenn er das Wort „Reform“ hört. „Reform“ ist inhaltsleer geworden und kann in jede Richtung verwendet werden. Wenn eine grundlegende Reformbereitschaft fehlt und der Reformbegriff in der Gesellschaft und in der Politik verschwimmt oder sogar missbraucht wird, dann haben es Innovateure folgerichtig sehr schwer.

Dies tangiert auch traditionelle Reforminstitutionen, wie die Gewerkschaften es sind. Arbeits- und bildungspolitische Innovationsabteilungen, bei der IG Metall gab es z. B. früher die Technologieabteilung, sind zwischenzeitlich abgeschafft. Man konzentriert sich stärker auf das „Kerngeschäft“. Erleichtert wird dieser Schwenk, weil Innovationsprogramme wie „Humanisierung der Arbeit“ oder „Arbeit und Technik“, an denen die Gewerkschaften sehr stark partizipierten, nicht mehr existieren. Der Verlust ist spürbar, die Gewerkschaften haben sich zunehmend aus der arbeitspolitischen Reformdebatte abgemeldet. Kein Wunder, dass sich in den 90er-Jahren Positionen der „Rückkehr zum Taylorismus“ (*Roland Springer*) fast unwiderrprochen ausbreiten konnten.

Innovationspolitik und entsprechende Arbeitsbereiche in der Gewerkschaft sind eben keine Luxusaktivitäten, sie sind für die gesellschaftliche und betriebliche Arbeit von Gewerkschaften essentiell. Seit einigen Jahren beginnt sich vorsichtig wieder die Einstellung dazu zu ändern. Das hat u. a. mit der Frage zu tun: Wovon werden wir in Zukunft leben, wie und wo kann Beschäftigungsaufwuchs erreicht werden? Das betrifft dann auch die Berufsbildung, denn Beschäftigung gibt es ja nur mit Qualifikation. Also: Mit welchen Qualifikationen und Kompetenzen kann künftig Beschäftigung aufgebaut und gesichert werden?

Mittlerweile setzt sich die Erkenntnis durch, dass wir in Deutschland in Anbetracht der Globalisierung und des internationalen Wettbewerbs ohne Innovation und Qualität überhaupt keine wirtschaftliche Zukunft haben. Hierüber zeichnet sich ein Konsens ab, auch wenn viele betriebliche Strategien noch anders aussehen. Neuerdings wirkt auch die Debatte über

den demografischen Wandel verstärkend. Damit nimmt der Stellenwert von Innovationspolitik und in dem Zusammenhang auch von Forschungspolitik ebenso wie das Interesse an Bildungsreformen wieder zu.

Seit einigen Jahren beteiligen sich die Gewerkschaften wieder intensiver an Projekten und beschäftigen sich vermehrt mit Arbeitspolitik, aber auch mit Innovationspolitik. Mit Kampagnen wie „Gute Arbeit“ oder „Besser statt billiger“ wird versucht, sozialverträgliche und auf nachhaltiges Wirtschaften ausgerichtete Innovationspolitik zu etablieren. Dabei wollen und müssen wir noch manches lernen und Erfahrungen sammeln. Am Beispiel des Modellversuchs „Transfer plus“, der von der IG Metall initiiert wurde, versuchen wir in die Innovationsthematiken und -problematiken tiefer einzusteigen. Ein solches Projekt gibt die Möglichkeit, ganz genau zu verstehen, wo die Innovationsbarrieren liegen, wie Innovationsarbeit gestaltet und wie Innovationshandeln verbessert werden kann. Das ist für uns über diesen Modellversuch hinaus eine ernsthafte Aufgabe für die kommenden Jahre. Die IG Metall ist zusammen mit dem Institut für Sozialforschung München und anderen wissenschaftlichen Instituten zurzeit auch in anderen Projekten unterwegs, um sich dem Thema Innovationsfähigkeit von Gesellschaft und Unternehmen sowie dem Innovationshandeln in Betrieben wieder stärker zu nähern.

Ich war dem Bundesinstitut für Berufsbildung und den Modellversuchen seit Beginn der 80er-Jahre über verschiedene Funktionen inhaltlich-konzeptionell und bildungspolitisch verbunden und mit der Thematik von Beginn an konfrontiert. Vor diesem Hintergrund sollen die folgenden Anmerkungen das Problem Innovation und Transfer be- und ausleuchten.

Transfer als legitimatorisches Anhängsel der F&E-Förderpolitik

Als Erstes möchte ich kritisch zugespitzt hervorheben: In der Forschungspolitik, in der Förderpolitik, in den Förderprogrammen ist immer wieder ein typischer Konstruktionsfehler in Sachen Transfer festzustellen: Transfer im Sinne der Förderpolitik wird zum Abfallprodukt von Innovationsprojekten, um die staatliche Förderung zu rechtfertigen. Den heute von Antragstellern abverlangten „Verwertungsplänen“, so scheint es, liegt eher ein juristisches Kalkül zugrunde, um die Förderquote und die staatliche Subvention mit der Begründung der Übertragung in die Breite zu rechtfertigen bzw. um dem Subventionsverbot der EU zu entsprechen. Deshalb müssen auch sogenannte „Geschäftsmodelle“ nachgewiesen werden. Es sind Verwertungspläne vorzulegen für etwas, was man noch nicht kennt, weil man es noch gar nicht entwickelt hat. Das ist ein Problem, und alle Antragsteller kauen am Federhalter und überlegen, was sie sich da Geschwollenes ausdenken sollen. Die zu erarbeitenden und zu erprobenden Innovationen müssten von den Projektantragstellern dabei als fertig und abgeschlossen durchdacht sein, obwohl sie eigentlich mit der Innovationsarbeit noch gar nicht angefangen haben. Das ist eine ungute Entwicklung und gleichzeitig ein Konstruktionsfehler in der Sache. Der Verwertungsplan, der Begriff selbst ist schon abstrus, weil er Transfer zum Legitimationsargument und Ab-

fallprodukt von Forschung und Entwicklung macht. Er mag für Technikprojekte, bei denen es um neue marktfähige Produkte geht, als ökonomische Vorausschau möglicherweise seine Berechtigung haben. Bildungsinnovationen entstehen in komplexen organisationalen Kontexten und sind im Entstehungsprozess und im Prozess der Verbreitung von der Sondersituation „Modellversuch“ im Alltag mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert. „Transfer plus“ hat dies ja bei verschiedenen Gelegenheiten dargestellt. Die Frage in einem Projektantrag müsste sinnvollerweise lauten: Mit welchen Schwierigkeiten ist bei der Entwicklung und Anwendung zu rechnen, und wie soll mit diesen Schwierigkeiten umgegangen werden ?

Es gibt noch einen anderen Aspekt. Gibt es tatsächlich ein strukturelles Interesse der Politik am Transfer von Projektergebnissen? Ich zweifle daran immer wieder. Es passt einfach nicht zum aktuellen Politikbetrieb, wie viele Beispiele aus anderen Innovationsfeldern außerhalb der Bildungsinnovationsarbeit und -forschung zeigen. Politik lebt von Kurzfristigkeit. Genauer betrachtet besteht die Choreografie meinem Eindruck nach in folgender Vorgehensweise: ein Programm herausbringen, die Mittelsumme verausgaben, Pressemeldungen verfassen, Pressekonferenz abhalten, Fototermine durchführen, eine schöne Broschüre erstellen. Dann vielleicht noch ein Highlight aus diesem Programm; Veranstaltung durchführen, irgendetwas zeigen, Internetportal und so weiter. Danke, das war's. Nächstes Programm. Wir brauchen was Neues. Dieselbe Maschinerie läuft wie gehabt wieder ab.

Das hängt mit den Politikern und Politikerinnen zusammen, wie sie die Welt sehen und wie sie sich platzieren wollen. Und die Ministerien sind ja dann nur noch Transmissionsriemen der politischen Selbstdarstellung der auf der offiziellen Bühne handelnden Personen. Also da bedingen sich zwei Dinge gegenseitig, sodass der Druck nicht so richtig entsteht, an diesem defizitären Transfermodell etwas zu ändern. An dieser Stelle ist anzusetzen. Es muss eine breite Diskussion initiiert und eine Pressure-Group entwickelt werden, um die Oberflächlichkeit dieser Transferpolitik infrage zu stellen. Das wäre eine Aufgabe.

Im Kleinen gibt es viele Versuche, dem Thema Transfer eine andere, substantiellere Bedeutung zu geben. Das ist eher ein „subversives“ Vorgehen von inhaltlich Engagierten, ein Handeln auf eigene Rechnung von „Überzeugungstätern“. Da gibt es gute Ansätze. Wir brauchen diese guten Ansätze als eine offizielle Strategie. Das Thema „Transfer und Innovationsumsetzung“ muss im Sinne von Nachhaltigkeit und nicht im Sinne von Mainstream viel ernster und viel gründlicher bearbeitet werden. Ein wichtiger Punkt dabei ist, dass man mal ehrlich zugibt und anerkennt, dass die Aufgabe des Innovationstransfers – das ist ja heute auch schon mehrfach gesagt worden – nicht einem einzelnen Entwicklungsprojekt aufgebürdet werden kann. Der obligatorische Punkt „Transfer“ in der Arbeitsplanung von Projekten, wie er heute standardmäßig bei Projektanträgen verlangt wird, das ist einfach ein Stück Betrug. Man muss zugeben und einsehen, dass die Leute, die eine Innovation entwickeln, die eine neue Lösung gefunden haben, damit voll beschäftigt sind. Diese Arbeit ist schwierig genug. Um dann die Ergebnisse in die breite Anwendung zu bringen, sind wahrscheinlich andere Aufwände, Zeiträume und auch Kompetenzen erforderlich, wenn dies professionell und zielführend gemacht werden soll.

Heute sprach jemand von „internem Transfer“. Damit ist die Aufgabe gemeint, in seiner eigenen Organisation z. B. die Bildungsinnovation, die ein betrieblicher Modellversuch erbracht hat, umzusetzen und zu verstetigen, bevor man andere „katholisch“ machen will. Das ist etwas, von dem Außenstehende oft nichts mitbekommen, obwohl auch der interne Transfer genauso harte Arbeit sein kann wie der externe Transfer. Jeder, der in Betrieben schon einmal an Innovationsprojekten mitgewirkt hat, weiß, wie kompliziert es ist, eine Innovation zu implementieren, nachhaltig zu gestalten, sodass auch nach dem Projektende auf Dauer etwas von der neuen Praxis bestehen bleibt. Allein so ein kleiner Aspekt wie der häufige Wechsel der Ansprechpartner in den Fachbereichen bzw. Abteilungen kann die Sache sehr kompliziert machen. Das ist viel Arbeit. Die Innovation selbst ist aber auch viel Arbeit. Und wenn dann ein erfolgreicher externer Transfer verlangt wird, dann ist dies schon vom Ansatz her eine Überforderung vieler ansonsten sehr innovativer und guter Projekte. Das kann nicht ernst gemeint sein. Wir müssen also zu anderen Modellen kommen. Wie sie im Prinzip schon aus anderen Bereichen bekannt sind, wie sie z. B. die Innovationsforschung vorschlägt.

Für einen Paradigmenwechsel beim Innovationstransfer

Notwendig wäre, dass es reine Transferprogramme gibt, dass es eine eigenständige und geförderte Transferforschung gibt, die sich nur mit dieser Aufgabe beschäftigt: Wie kommt eine Innovation bei einem potentiellen Anwender an? Eine Innovation ist ja nach dem heutigen Verständnis der Innovationsforschung erst dann eine Innovation, wenn sie in der Anwendung etabliert ist. Die Innovation als Modell oder Prototyp deckt den Innovationsanspruch noch nicht vollständig ab. Dieser Prozess der Realisation ist ein eigenständiger Prozess mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und Spielregeln. Das haben Verschiedene hier mit ihren Beiträgen heute schon ausgeführt, und zwar mit den unterschiedlichsten Theorieansätzen.

Ich gehe davon aus, dass jede Innovation ein sozialer Prozess ist, eine soziale Aushandlung. Transfer in diesem Sinne erschöpft sich nicht darin, potentiellen Abnehmern ein Angebot zu machen. Transfer bedeutet auch nicht, mögliche Anwender zu überreden, etwas zu machen, was wir als Innovateure gerne hätten, dass sie es machen. Gerade im Bildungsbereich funktioniert dieser Ansatz der Oktroyierung von Innovationen, wie die Erfahrung lehrt, nicht. Zurückblickend auf die erste Bildungsreformbewegung der Willy-Brandt-Ära, wo es um geistige Emanzipation, Beteiligung, gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung ging, war das mit diesen Bildungszielen verfolgte Anliegen, dass die Leute mehr zum Nachdenken kommen, ihre Interessen formulieren, eigene sowie kollektive Ansprüche entwickeln und mitgestaltend aktiv werden. Sie sind dann eben nicht mehr nur ausführendes Organ von vermeintlich richtigen Entscheidungen anderer, wie so mancher im Management das heute noch gerne hätte.

Wenn man diese Bildungsziele akzeptiert und diese „Denke“ überträgt auf das Transferproblem von Innovationen in die Praxis, dann kommen wir zu einem sozialen Aushand-

lungsprozess. Dann redet man auf Augenhöhe miteinander. Das verlangt eine andere Herangehensweise, als es die Vorstellungen von Transfer heute oft beinhalten. Transfer ist in diesem Sinne ein komplexer und komplizierter sozialer Prozess. Der muss er- und beforscht werden. Dafür muss es öffentliche Mittel geben. Es muss Projekte geben, ich nenne sie einfach mal „Metaprojekte“, die sich nur damit befassen, was aus guten Ergebnissen in der Praxis gemacht werden kann und wie gute Ergebnisse breiter umgesetzt werden können. Allerdings ist nicht zu verhehlen, dass solche Metaprojekte dem Risiko ausgesetzt sind, zu sehr abzuheben und als reines Marketing sich von den konkreten Innovationen zu weit zu entfernen. Dagegen kann man aber sicher etwas tun.

Aus der Innovationsforschung höre ich, dass der Transferbegriff als solcher zu schmal ausgelegt sei. Es ginge eigentlich um „Transformation“. Eine Innovation könne in der Praxis nur greifen, wenn sie auf diese Praxis hin transformiert werde. Solche Transformationsprozesse sind eigenständige Prozesse, die eigene Vorgehensmodelle voraussetzen. Der Erfolg stellt sich nicht dadurch ein, dass über eine Innovation gut informiert wird, und auch nicht dadurch, dass diese Innovation evtl. kostenfrei zur Verfügung gestellt wird. Was richtig bleibt und was von einzelnen Projekten oder Modellversuchen weiterhin immer verlangt werden soll, ist, dass sie über den Tellerrand hinaus denken und sich nicht selbstverliebt mit ihren eigenen Ideen beschäftigen; dass sie im Blick haben, was andere mit ihren Projektergebnissen in ihrem Alltag anfangen könnten. Also nicht forschen im Elfenbeinturm, was Modellversuche in der Berufsbildung ohnehin nie gemacht haben. Trotzdem bleibt der konkrete Übertragungsprozess, dieser Transformationsprozess in andere Praxisbereiche noch mal ein eigenständiger Prozess mit eigenständigen Umsetzungsmodellen. Das sollte endlich Thema einer transferorientierten Förderpolitik werden. Und das gilt im Übrigen nicht nur für die Berufsbildungsprojekte, die vom BMBF oder vom BIBB betreut werden. Auch in anderen Forschungsfeldern wird derzeit verstärkt darüber diskutiert, warum der Anspruch auf Innovationstransfer bisher so wenig erfolgreich war. So hat man z. B. in der Technologieforschung herausgefunden, dass bei den Transferveranstaltungen der verschiedenen Förderprogramme zwar immer eine gute Beteiligung erreicht wurde, letztlich aber immer dieselben Betriebe teilnehmen. In der Transferkommunikation hat sich mit der Zeit eine relativ abgeschottete community herausgebildet von ca. 300 Betrieben. Über diesen Kreis kommen die Transferbemühungen nicht hinaus.

Ein breites Engagement für Innovation und Innovationstransfer: nötig und machbar

Das Argument: „Der Transfer funktioniert nicht“ musste immer wieder dafür herhalten, Projekte zu diskreditieren. Auch bei der vorübergehenden Einstellung der BIBB-Modellversuche spielte dies eine Rolle. Der Transfer funktioniert nicht nur bei den Modellversuchen in der beruflichen Bildung suboptimal, er funktioniert in fast keinem Forschungsbereich in Deutschland zufriedenstellend. Das gilt für viele anspruchsvolle und teure Forschungsfelder, in die

das BMBF viel Geld investiert. Überall stößt man auf dieselbe Diskussion. Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Es handelt sich um ein allgemeineres forschungspolitisches und gesellschaftliches Problem. Ein Problem, das letztlich von der Politik verantwortet wird, allerdings nicht nur auf die Politik oder die Arbeitgeber abgeschoben werden kann, sondern bei dem sich auch Wissenschaft und Gewerkschaften selber rühren müssen. Sicher ist: Würde sich die IG Metall als eine durchaus bedeutende gesellschaftliche Kraft noch stärker dafür einsetzen, damit betriebliche Innovationsarbeit vorankommt, dann würden wir auch was bewegen können. Insofern müssen wir unsere eigene Politik selbstkritisch hinterfragen, Schlüsse und entsprechende Konsequenzen ziehen. Ich bin zuversichtlich, dass es mit Kampagnen wie „Gute Arbeit“ oder „Besser statt billiger“ zu einem Meinungswechsel in den Gewerkschaften kommt. Das Interesse vieler betrieblicher Akteure an diesem Thema ist durchaus vorhanden. Unser aktuelles Engagement in einer Reihe von Modellversuchen wie Transfer Plus oder Projekten wie Kompetenz&Innovation aus dem Förderprogramm Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln im Förderschwerpunkt „Innovationsstrategien jenseits traditionellen Managements“ und anderen Aktivitäten verdeutlicht, dass wir wieder mehr als bisher bereit sind, uns den inhaltlichen Herausforderungen von Arbeit, Technik und Bildung zu stellen und unser politisches Gewicht für zukunftsfähiges Wirtschaften, Arbeiten und Lernen mit in die Waagschale zu werfen.

Wir sind an der Forschungsunion beteiligt. Wir sind in diversen Forschungsprogrammen beratend tätig. Wir beteiligen uns, obwohl die Gewerkschaften meist nur am Katzentisch sitzen dürfen. Es ist nicht mehr so wie in den 70er-Jahren, dass man uns um unsere Meinung bittet und uns an Entscheidungen beteiligt, in der heutigen politischen Wetterlage hat die Beteiligung der Gewerkschaften meist bloßen legitimatorischen Charakter. Damit wollen wir uns allerdings nicht abfinden. Wir bemühen uns um eine strategische Aufstellung. So hat die IG Metall soeben auf Vorstandsebene eine neue Arbeitseinheit mit dem Titel: Arbeit und Innovation errichtet. Wir führen zudem die genannten Kampagnen durch und bringen die Debatte an die Basis in den Betrieben. Wir können auch gar nicht anders als in qualitative Themen der Entwicklung von Arbeit und Bildung stärker einzusteigen. Wir werden in diesem Jahr unsere Bundesausbildertagung unter das Motto stellen: Berufsbildung als Innovationsmotor. Wir sind uns unserer traditionellen Rolle als Gestalter des Berufsbildungssystems bewusst und wollen sie offensiver wahrnehmen. Ich bin mir sicher: Das Thema Arbeit und Bildung wird jenseits der Tagungsrhetorik insgesamt noch mehr Konjunktur bekommen. Allein schon wegen der Diskussion über die demografische Fachkräftelücke. Ich merke das auch im Arbeitgeberlager: Es gibt auch dort durchaus Interessen an Innovation und Qualität. Dass sie rein ökonomisch getrieben sind, sollte uns zunächst nicht stören. Wenn wir uns mit der Arbeitgeberseite darüber verständigen und einig werden könnten, dass die Innovationsfähigkeit der Betriebe und der Belegschaften generell erhöht werden muss, dann liegen wir richtig, egal ob dies mit der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, mit dem demografischen Wandel oder demokratiethoretisch begründet wird.

Die Aufgeschlossenheit für Bildungsinnovationen ist in einigen Branchen, wie z. B. dem Maschinenbau, deutlich zu spüren. Deshalb arbeiten wir mit dem VDMA bereits in mehreren Projekten zusammen. Derzeit kommt immerhin noch jede zweite Maschine auf der Welt aus Deutschland. Viele fragen sich, nicht nur wegen der aktuellen Finanzkrise, wie lange das noch so sein wird. Und wer darüber nachdenkt, dem dämmert schnell, dass dafür zukünftig ein anderes Level von Innovationsfähigkeit und Innovationstätigkeit in den Betrieben erzeugt werden muss. Innovation kann nicht der Sonderfall sein, sondern muss der Normalfall werden. Und zu diesem Normalfall kommt man nicht, ohne die Menschen entsprechend zu befähigen und zu beteiligen.

Innovationskompetenz als Ausbildungsziel

Vor diesem Hintergrund benötigen wir das Lernziel Innovation als ein verbindliches Ausbildungsziel schon in der Berufsausbildung. Wir haben sehr viele schöne Projekte auf diesem Gebiet gehabt. Modellversuche haben dazu mit Sicherheit einen Beitrag geleistet. Ich erinnere an den Ansatz der innovatorischen Qualifikationen in dem „Peiner Projekt“. Und das ist ja schon mehr als zwanzig Jahre her. So lange suchen wir schon nach Lösungen.

Ein Begriff, der in dieselbe Richtung weist, ist „Gestaltungsfähigkeit“. Gemeint ist eine entwickelte Handlungskompetenz; nicht nur als Terminus technicus – Berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne der Fähigkeit, eine berufliche Aufgabe korrekt auszuführen, sondern wirklich mit der Stoßrichtung Veränderungsfähigkeit. Dies in unserem Berufsbildungssystem zu verankern ist eine Herausforderung bei der Modernisierung der Berufsbilder. Das wurde bisher noch nicht zufriedenstellend geleistet. Z. B. haben wir bei der Neuordnung der Industriekaufleute versucht, Innovation als Ausbildungsthema zu operationalisieren und in die Ausbildungsordnung zu integrieren. Aber es ist noch nicht das Richtige dabei herausgekommen. Es fehlen noch die praxistauglichen Ansätze und die Standards, wie wir solch ein Lernziel für die Aus- und Weiterbildung umsetzen können. Hierzu wären weitere Modellversuche erforderlich.

Für Innovationskompetenzen gibt es nicht nur in der dualen Berufsausbildung, sondern auch im Ingenieurstudium Nachholbedarf. Ich bin immer wieder sehr verwundert darüber, wenn ich Ingenieurstudenten und -studentinnen befrage, was für sie persönlich ausschlaggebend war, den Ingenieurberuf zu ergreifen. Es gibt viele, die glauben: Da bin ich in einem Beruf, wo etwas Neues, Spannendes und Epochenmachendes entwickelt wird. Im Studium und in Praktika wird ihnen diese Vorstellung gründlich ausgetrieben: Da wird erst mal gar nichts Neues gemacht. Mancher Stoff ist sogar völlig veraltet. Studierende sagen zu mir: Können Sie dem Herrn Prof. X. nicht mal erklären, dass es schon neuere Lehrbücher gibt? Wenn ich das hier zitiere, klingt das vielleicht erst mal böse, aber es ist nicht so gemeint, und es ist nicht erfunden. Das Leitbild der Ingenieurausbildung ist vielerorts noch der Mensch mit dem Formelbuch unter dem Arm und dem spitzen Bleistift hinter dem Ohr, nicht aber der Neuerer, Erfinder oder Innovator, der sich als Teamworker versteht.

Alle hier kennen sicherlich das Buch von Weizsäcker/Lovins: Faktor Vier. Ihr großes Thema ist die Ressourceneffizienz, was übrigens momentan auch vom Umweltministerium und im Rahmen europäischer Initiativen getriggert wird. Die beiden Autoren sagen ganz richtig in ihrem Buch: Die Effizienzrevolution, die sie als dritte industrielle Revolution bezeichnen, ist die kommende Herausforderung und zugleich große Chance der Ingenieure, denn sie basiert auf Ingenieurleistungen. Diejenigen Länder, die ausreichend viele Ingenieure auf dieses Ziel hin ausgebildet haben, werden einen Vorsprung in der Effizienzrevolution gewinnen. Ich füge hinzu: Und die Länder, die die richtigen Facharbeiter haben, denn die effizientere technische Lösung muss ja auch effizient und dauerhaft hergestellt werden. In Deutschland besitzen wir in diesem Zusammenhang einen wichtigen Vorteil, den wir nicht verspielen dürfen: Ein Großteil der Ingenieure war einmal Facharbeiter. Dies, obwohl die Durchlässigkeit im Bildungswesen bisher sehr eingeschränkt und der Bildungsaufstieg für den Einzelnen sehr umständlich war. Würde dieser Weg versperrt werden, wäre der Ingenieurmangel dreimal so hoch wie heute. Das vergessen diejenigen, die bei der Ingenieurausbildung über Mangel reden und gleichzeitig denken, die Facharbeiter seien vielleicht für die Zukunft gar nicht so wichtig. Denen sei gesagt: ohne Facharbeiter keine Ingenieure. Ohne Facharbeiter und Facharbeiterinnen auch keine Umsetzung von Innovationen. Das ist ja gerade das hiesige Erfolgskonzept und der Standortvorteil der deutschen Wirtschaft. Wenn dieser Zusammenhang nicht beachtet wird, könnten wir die Fähigkeit zu produzieren langfristig verlieren. Was dies bedeuten kann, zeigen uns andere Länder, wie Großbritannien. Als Dienstleistungs- und Finanzwirtschaft ist die britische Wirtschaft krisenanfälliger und muss – wie jüngst erst wieder – deutsche Bauarbeiter einfliegen, um bestimmte Projekte überhaupt noch erstellen zu können. Auch die britische Automobilindustrie ist praktisch tot. Länder wie die USA und Großbritannien, die über keine ausreichenden Produktionsfähigkeiten mehr verfügen, sind in der gegenwärtigen Finanzkrise in eine sehr instabile Lage gekommen. Englische Kollegen berichten, dass sich langsam die Erkenntnis breitmacht, dass es ein großer Fehler war, den Industriesektor so abzuschmelzen zu lassen, wie dies seit Margret Thatcher geschehen ist, und sich nicht um die Entwicklung von Basisinnovationen zu kümmern. Der Fall sollte in Deutschland nicht eintreten.

Somit ist das Thema Innovation ein existentielles Thema für die Zukunft unserer Volkswirtschaft. Es ist nur zu bewältigen mit einer breiten Entwicklung von Innovationsfähigkeiten bis hinunter auf den shopfloor. Dafür müssen entsprechende Programme entwickelt und aufgelegt werden und: Die Übertragung von Neuem muss ein wichtiger Gegenstand einer eigenen Forschungs- und Transferpolitik sein, die ganz gezielt solche Programme aufsetzt. Das Ausbremsen der Modellversuche in der Berufsbildung wie in den letzten Jahren steht hierzu konträr. Wobei die BIBB-Modellversuchsprogramme aus einem regen Kontakt mit den bildungsaktiven Betrieben entstanden, also in einem Bottom-up-Verfahren. Diese Programme einzustellen ist unklug. Etwaige künftige Modellversuche, die vom Ministerium top-down entwickelt werden, können diesen Vorteil nicht wettmachen.

BIBB-Modellversuche waren richtig und bleiben wichtig

Heute wurde geschildert, mit welchen Zielsetzungen und Absichten BLK-Modellversuche aufgesetzt wurden. In den außerschulischen, betrieblichen Modellversuchen war es immer anders. Sie haben in den zurückliegenden 20 Jahren ihren Erfolg daraus gezogen, dass sie nicht einfach Regierungspolitik umgesetzt haben, sondern dass sie aus Problemen der Betriebe erwachsen sind, in die sich dann auch engagierte Reformer eingemischt haben. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat es verstanden, diese Probleme aufzugreifen, diese Probleme zu bündeln, ihre Lösung zu organisieren und in Berufsbildungsinnovationen zu überführen. Dadurch sind viele Dinge entstanden, die heute die Berufsbildung prägen. Angefangen von der Gruppenarbeit mit 6er-Tischen, wobei Gruppenarbeit sich in der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland schneller verbreitet hat als am Arbeitsplatz, über die in den 80er-Jahren entstandenen Lernprojekte bis hin zu Lerninseln, Lernstationen etc. Diese Lern- und Organisationsformen in der Berufsbildung stammen aus Modellversuchen. Sie sind aus Bedürfnissen der Basis entstanden, wo Leute sich zusammengetan haben und gesagt haben: Da müsste man eine Lösung entwickeln. Heute geht das Ministerium her und sagt: Das ist ja schön und gut, aber wir haben politische Ziele zu verfolgen und umzusetzen; z. B. wir wollen ECVET in Deutschland umsetzen. Das wollen wir über Modellversuche beschleunigen. Etwas bösartig formuliert: Wenn die Ausbildungsbetriebe sich für ECVET nicht interessieren, dann machen wir so viele Modellversuche, bis wir uns durchgesetzt haben.

Dieses Top-down-Modell ist nicht hilfreich. Da läuft etwas aus dem Ruder, wenn die Berufsbildungspraxis und die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitungen nicht ernst genommen werden. Notwendig ist vielmehr, soziale Aushandlungsprozesse über die erforderlichen Innovationsfelder und -inhalte mit den Akteuren der Berufsbildung wieder zu installieren und zu verankern. Das sind die Forderungen, die wir an die Politik und an das Ministerium stellen sollten.

Wir sollten uns erfolgreicher Strukturen erinnern. Hier wurde schon auf Netzwerke und auf Fokusgruppen verwiesen. Es ist aus meiner Sicht nicht damit getan, Projektnehmer zu verpflichten, in Fokusgruppen mitzuarbeiten. Es wäre einmal interessant, zu welchem Ergebnis eine Evaluation dieser Fokusgruppen kommt. Erfolgversprechender ist der zu Zeiten der Modellversuche von der Modellversuchsabteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung praktizierte Ansatz. Der Beteiligung an Arbeitskreisen lag keine formale Verpflichtung zugrunde. Modellversuche wurden zu Arbeitskreisen gebündelt, haben an der Entstehung des Arbeitsprogramms mitgewirkt und haben über die unmittelbaren Fragestellungen der Modellversuche hinaus in einem Innovationsnetzwerk gewirkt. Sie haben neben der Arbeit in Arbeitskreisen Neigungsgruppen gebildet, Probleme bearbeitet und in die Arbeitskreise wieder eingebracht. Das war lebendige Innovationsarbeit. Personen außerhalb der Modellversuche wurden eingeladen und mit ihnen Querschnittsthemen diskutiert, die für die einzelbetriebliche Reform der beruflichen Bildung oder für größere Reformen notwendig waren und als

wichtig erkannt wurden. Wir brauchen solche Orte des gegenseitigen Austausches für die Innovationsarbeit in der beruflichen Bildung wieder verstärkt. Das Problem heute anzutreffender Foren ist, dass kaum Betriebsvertreter daran teilnehmen bzw. bewusst einbezogen sind. Schaut man beispielweise auf TTNNet, die deutsche Sektion des europäischen Ausbildernetzwerkes, findet man dort kaum einen Menschen, der noch in einem Betrieb aktiv ist.

So gibt es viele Kreise, die gut gemeint sind, aber die Berufsbildungspraxis nicht erreichen, mit der wir eigentlich diskutieren wollen. Daher müssen wir darüber nachdenken, wie wir die Praktiker – Bildungsleiter und Bildungsleiterinnen, Ausbilder und Ausbilderinnen, Betriebsräte und Betriebsrätinnen sowie Personalverantwortliche – in solche Innovationsnetzwerke hereinholen können. Selbstgesteuerte Innovationsnetzwerke unter der Moderation des BIBB, neue Forschungsalternativen im Bereich Innovationsforschung und Transferforschung, eigene Projektserien, die sich mit der Transformation von Ergebnissen für den Anwender befassen, um in breitere Kreise vorzudringen, letztlich das Thema Beratung der Berufsbildungspraxis sind machbare und vernünftige Lösungsansätze. So schlecht ist der Gedanke nicht, dass Leute in und aus den Betrieben dabei auch Coaching-Funktionen übernehmen könnten.

Derzeit gibt es eine Diskussion mit dem Bundesarbeitsministerium im Zusammenhang mit dem Thema ‚Lebenslanges Lernen‘. Unserer Vorstellung nach sollte eine Beratungsstruktur in Deutschland mit den Sozialpartnern aufgebaut werden, um in jedem Betrieb das Thema Weiterbildung voranzutreiben, um einen allgemeinen Standard von betrieblicher Weiterbildung zu erreichen und zu verstetigen. Der Aufbau einer nationalen Beratungsstruktur ist gegenwärtig eine Utopie, aber ich hoffe, wie können das BMAS von einem Förderprogramm überzeugen, im Rahmen dessen diese Idee zusammen mit den Sozialpartnern umgesetzt werden kann. Und so ließen sich eine Reihe von Beispielen nennen, wie wir in dem Thema vorwärts kommen könnten.

Dazu gehört allerdings auch, entsprechenden Druck und Pressure-Groups zu entwickeln. Von selbst passiert nur wenig. Aus meiner Sicht wäre schon viel gewonnen, wenn der Kreis von Experten, der heute hier versammelt und der doch recht potent ist und verschiedenste Praxisfelder abdeckt, ein politisch adressiertes Positionspapier auf den Tisch legen würde – als Ergebnis dieser Tagung. Etwas, das sich nicht liest wie eine Diplomarbeit oder ein Projektantrag. Ein Positionspapier, eine Streitschrift, wo es wirklich darum geht, die Überlegungen, die hier gesammelt vorhanden sind, zusammenzufassen und zur Diskussion zu stellen, unbeschadet des Streits, welche Theorie die schlagkräftigere ist. Ein politisches Papier zu machen und damit das BMBF und die fördernden Institutionen zu konfrontieren und zu sagen: Wir wollen hier einen neuen Aufschlag, um Konsequenzen aus den Erkenntnissen, die längst vorliegen, zu ziehen. Zu fordern wäre ein Umstieg in der Forschungs- und Förderpolitik. Ferner: Die Berufsbildungs-Modellversuche müssen aus diesem politisch einseitigen Top-down-Modell wieder heraus, und sie müssen wieder zurück zum BIBB. Dass die Modellversuche nicht mehr da sind, hat ja auch etwas von einer politischen Ranküne. Das darf aber kein Maßstab für Förderpolitik sein.

Hermann Novak

► Vom Vermittlungs- zum kooperativen (Weiter-)Entwicklungsansatz – Wie Bildungsinnovationen für die Berufsbildungspraxis fruchtbar werden können und welche Faktoren für einen gelingenden Innovationstransfer eine Rolle spielen

Der Beitrag basiert auf den konzeptionellen Ausgangsüberlegungen sowie Aktivitäten und Erfahrungen des Modellversuchs Transfer plus, dessen Ziel die „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Förderung des Transfers von bereits erprobten Berufsbildungsinnovationen in die betriebliche Praxis von Klein- und Mittelbetrieben“ war. Beweggründe, sich eingehender mit dem Thema „Transfer“ zu beschäftigen, sind der politische Anspruch an Modellversuche, Impulse für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems zu geben, die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems durch praxiserprobte, übertragbare Konzepte zu unterstützen und die Ansätze sowie Wirkungen der bisherigen Wege des Transfers kritisch zu hinterfragen. Es geht um die Fragen, wie Bildungsinnovationen für die Berufsbildungspraxis fruchtbar werden können und welche Faktoren für einen gelingenden Innovationstransfer eine Rolle spielen.

Einleitung

Modellversuche, so EULERS (2005, S. 43) kritische Zuspitzung, sind vielfach kaum nachhaltig und hinterlassen nur schwache Spuren, bis sie nach einer gewissen Zeit ganz in der Versenkung verschwinden. Obwohl Modellversuche bislang schon einen nicht unerheblichen Einfluss auf die theoriebildende Berufsbildungsdiskussion, die politischen Entscheidungsfindungsprozesse und natürlich auf die Gestaltung der betrieblichen Berufsbildungspraxis haben, bleibt die Transferproblematik im Grundsatz ein Dauerbrenner.

Diskutiert wird zum Beispiel, was einen gelungenen Transfer auszeichnet, was die besonderen Kennzeichen oder das Erfolgsgeheimnis sind, wie weit der Transfer ausstrahlt, welche Instrumente und Methoden zum Einsatz kommen, wie der Transfer verstärkt und möglicherweise mit Marketing- und Kommunikationsstrategien flankiert werden kann. Auch spielen die „Preisfrage“ und die Bedeutung der Kosten-Nutzen-Effekte für die Übernahme der zur Verfügung stehenden Bildungsinnovationen eine Rolle.

Transferaktivitäten umfassen eine breite Palette von Aktivitäten: Herausgabe von Flyern und Prospekten, Buchveröffentlichungen und Handreichungen mit Videoclips und CD-ROMs, Beiträge in Fachzeitschriften, Präsentation der Projektergebnisse in Tageszeitungen, Impulswerkstätten, Workshops und Tagungen sowie Beteiligung mit Referaten an Tagungen und Nutzen der Internetportale von Verbänden. Damit werden die Fachöffentlichkeit und die betriebliche Praxis über Ideen und die in der Praxis entstandenen und erprobten Projektergebnisse informiert, aber ob der zündende Funke überspringt und der erwartete Flächenbrand entsteht, bleibt ungewiss, wie eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit einer Veranstaltungsreihe in einem Bundesland mit einer zentralen Auftaktveranstaltung und fünf regionalen Tagungen zeigen. Mehr als 1.000 Teilnehmenden wurden die Ergebnisse einer Reihe von Modellversuchen vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Tagungen stoßen an Grenzen, wenn es um die Umsetzung geht, denn die betriebliche Praxis wird ja „nur“ darüber informiert, was es gibt und was andere machen. Dass diese Informationen aufgegriffen werden und einen Veränderungsimpuls auslösen und tatsächlich ein nachhaltiger Veränderungsprozess in Gang gesetzt wird, ist nicht die logische Konsequenz. Tagungen allein verändern noch lange keine Praxis. Es gibt auch kein Rückmeldesystem über die Adaption von Bildungsinnovationen durch und in die Bildungspraxis.

Im Anschluss an die Auswertung mehrerer außerschulischer Modellversuche bei einem Durchführungsträger konnte exemplarisch herausgearbeitet werden, dass offensichtlich in der Praxis verschiedene „Transfertypen“ anzutreffen sind und zwar

- a) „der zeitlose, weit über die Projektlaufzeit hinausreichende, dann langsam seine Ausstrahlung insofern verlierende Transfer, als das Ergebnis zum Synonym und festen Bestandteil moderner Berufsausbildung wurde“,
- b) „der im Prinzip temporäre, auf die Endphase der Laufzeit beschränkte Transfer“,
- c) „der zeitlich verzögerte, erst weit nach Beendigung des Modellversuchs beginnende Transfer“ und
- d) „der permanente, mit Start des Modellversuchs beginnende, laufzeitsimultane Transfer“, der zum Dauerbrenner wird (siehe NOVAK 2001).

Wenngleich es sich hier um Beobachtungen und Erkenntnisse auf dem Hintergrund der Auswertung von vier Modellversuchen eines Durchführungsträgers handelt, geben sie doch den Hinweis darauf, dass die Verbreitung und Verankerung von Bildungsinnovationen im Bildungsalltag vielschichtiger und dadurch komplexer zu sein scheinen als üblicherweise angenommen.

In diesem Beitrag wird die Transferproblematik umfassend ausgeleuchtet, diskutiert und ein Modellversuch Transfer plus entstandener Transferansatz mit seinen theoretischen Implikationen vorgestellt.

Ausgangslage des Modellversuchs Transfer plus

Die Diskussion um den Transfer von Bildungsinnovation, entstanden im Kontext von Modellversuchen oder anderen Pilotmaßnahmen, ist so alt wie die Projektprogramme selbst, und sie hat – darin treffen sich die Einschätzungen von Vertretern aus Wissenschaft (vgl. NICKOLAUS 2001, PÄTZOLD u. a. 2002, RAUNER 2004, EULER 2005) und Praxis – an Aktualität nicht verloren.

Modellversuche sind „als Instrument der Berufsbildungsentwicklung (...) darauf ausgerichtet, (...) Innovationen im Bildungswesen zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und zu verbreiten“ (BIBB 2000, S. 131). Transferaktivitäten sollen der Bildungspraxis und -theorie die Erkenntnisse sowie Ergebnisse von Modellversuchen zur Verfügung stellen und nicht am Modellversuch beteiligte Unternehmen oder Bildungseinrichtungen animieren, die entwickelten und erprobten Bildungsinnovationen zu übernehmen.

Modellversuche haben vieles bewirkt. So fanden Ansätze und Ergebnisse von Modellversuchen Eingang in die Berufsbildungspraxis, den wissenschaftlichen und politischen Diskurs sowie in neu geordnete Berufe. Das gilt unter anderem für Projektlernmethode, Leittextmethode, Juniorenfirmen und das arbeitsintegrierte Lernen genauso wie Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, erfahrungsgeleitetes Lernen.

Dennoch gelingt es trotz eines enormen Bedarfs an innovativen methodisch-didaktischen und bildungspolitischen Konzepten nicht wie gewünscht, die Innovationen flächendeckend im Bildungsalltag zu verankern.

Übereinstimmung besteht seit einiger Zeit darin, dass es sich beim Transfer von Modellversuchsergebnissen nicht um eine „mechanische Übertragung“ (SLOANE 1992) im Sinne eines Outputs (Transferaktivitäten von Modellversuchsträgern), einem Input beim Bildungsinnovationen suchenden Betrieb und der ohne Schwierigkeiten sich vollziehenden Adaption der Modellversuchsergebnisse handelt. BAUER/DEITMER/FISCHER (vgl. 2003, S. 197) weisen in einer von ihnen durchgeführten Untersuchung im Rahmen von Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission (BLK) darauf hin, dass allein die Bereitstellung transferrelevanter Informationen noch nicht die breitenwirksame Umsetzung von Innovationen bewirke. „Die Informierung über Innovationsprozesse und ihre Ergebnisse ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür, dass Innovationen nachhaltig wirken und andernorts aufgegriffen werden.“ Die Autoren stellen die Frage, „ob und wie die für den Transfer aufbereiteten Informationen bei den verschiedenen Adressaten ankommen, aufgenommen, weiterverarbeitet ... (und) ... umgesetzt werden“ (ebd., S. 197). In eine ähnliche Richtung weisen die Untersuchungsergebnisse von NICKOLAUS/SCHNURPEL. Sie sind in ihrer Studie zum Transfer von Modellversuchsergebnissen u. a. der Frage nachgegangen, wie oft zwischen 1988 und 1998 in Fachzeitschriften über die Modellversuchsarbeit berichtet wurde und ob Praktiker/-innen diese Beiträge gelesen haben könnten. Nickolaus/Schnurpel kommen zu dem Resultat: „Unterstellt man, dass der durchschnittliche Praktiker, sofern er überhaupt regelmäßig eine Fachzeitschrift liest, lediglich ein Publikationsorgan nutzt, bedeutet dies zugleich, dass Leser der Zeitschrift mit sehr geringer

modellversuchsbezogener Publikationsdichte nur äußerst selten mit einschlägigen Beiträgen konfrontiert werden“ (siehe NICKOLAUS 2003, S. 147). Euler weist darauf hin, dass die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von der Bildungspraxis auch häufig nicht dechiffriert werden können. Dies kann allerdings nicht allein der Praxis angelastet werden, sondern ist eher auch die Folge von Forschungsansätzen und Vorgehensweisen. Denn abgesehen davon, dass Bildungsverantwortliche i. d. R. nicht die Zeit finden, sich intensiv mit neuer wissenschaftlicher Literatur auseinanderzusetzen (und dies im Übrigen auch gar nicht ihre Aufgabe ist), bleibt EULER zuzustimmen, wenn er formuliert: „So finden die Praktiker in dem Wissenschaftsjargon teilweise ihre eigene (Fach-)Sprache nicht wieder und sind auch nicht bereit, die notwendigen Übersetzungsleistungen zu investieren“ (2005, S. 46). Insgesamt deckt sich dies mit unseren Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis und betrifft auch andere Formen traditioneller Transferinstrumente. Auf Tagungen wird zum Beispiel informiert, welche Bildungsinnovationen und Neuerungen es gibt und was in Unternehmen und Bildungseinrichtungen in Hinblick auf die Weiterentwicklung beruflicher Bildung bislang entwickelt wurde. Ob daraus allerdings ein Veränderungsimpuls hervorgeht, ist kritisch zu hinterfragen. Der Besuch von Tagungen allein, selbst wenn sie eine interessante Dramaturgie aufweisen, verändert noch lange keine Praxis. Im Prozess des Abwägens, ob sich der Aufwand der Veränderung lohnt, bleibt es meist beim Nicht-Verändern. Der Rückgriff auf das vermeintlich Bewährte impliziert die Angst vor neuen, möglicherweise kritischen Situationen und Erfahrungen. Damit ist die Pfadabhängigkeit von Systemen und der Praxis angesprochen. Das Experiment, eine neue Praxis zu gestalten, wird nicht gewagt, sodass es letztendlich bei der als bewährt angesehenen Bildungskonzeption und Bildungspraxis bleibt.

Die Wirkungen einer verbesserten Informationspolitik bleiben u.E. beschränkt: „Informationen ... werden häufig überhaupt nicht oder nicht an den richtigen Stellen wahrgenommen“ oder ignoriert. Dafür sind nach KIRSCH/TRUX (1979) eine Reihe von Informationspathologien verantwortlich. Informationen über Modellversuchsprodukte verändern noch keine Betriebspraxis. „Informationen“ können auch nur schwache Signale aussenden, d. h. ich kann als Betrieb nicht unbedingt eine Verbindung zu meinem Bedarf herstellen und wähle deshalb die „Unterlassensalternative“. Überlegungen, Broschüren noch hübscher zu gestalten oder noch weitere Datenbanken und nutzerfreundlicher Internetplattformen aufzubauen, haben hier ihre Grenzen.

HEIDENREICH (2005) sucht u. a. im Gedächtnis eines Systems den Schlüssel, ob es zu einer Innovation kommt und diese nachhaltig wirksam gesichert werden kann. Für ihn ist in Anlehnung an RAMMERT (1997) das „Gedächtnis“ eines gesellschaftlichen Teilsystems, in unserem Fall ein Betrieb oder ein Bildungszentrum, „entscheidend für die Fähigkeit, etwas Neues zu erkennen und auf Dauer zu stellen“, wobei reflektierte Erfahrungen und Erinnerungen „zentrale Voraussetzungen sowohl für Innovationen als auch für Traditionsbildungen“ (S. 5) sind. GRÄSEL/JÄGER/WILLKE (2006, S. 455) bieten aus Sicht der Systemtheorie mit den zentralen Kategorien Selbstreferentialität und operative Geschlossenheit und in Be-

zug auf PIAGET in ihrer Expertise „Konzeption einer übergreifenden Transferforschung für das BMBF“ eine Erklärung an, warum dies so ist. Ein wesentlicher Punkt bezieht sich auf die selbstreferentielle Schließung von Systemen, also dem Bestreben von Systemen, personalen, sozialen wie institutionellen, als jenem Mechanismus, „der es einem komplexen, intern differenzierten System ermöglicht, gegenüber den Turbulenzen der Umwelt seine innere Ordnung zu erhalten und in produktiver und selbstreproduktiver Weise mit seiner Eigenkomplexität umzugehen“. Es geht um Herstellung und Sicherung von interner Stabilität.

Erweiterung der Transferdiskussion

In der Berufsbildungswissenschaft wird zu Recht darauf hingewiesen, dass der Transfer von Konzepten in die Berufsbildungspraxis – insbesondere im Zusammenhang mit Modellversuchen – oft verkürzt diskutiert wird. Ausgehend von der Kritik an reinen Marketingkonzepten werden in jüngster Zeit einige interessante Vorstellungen zur Verbesserung des Transfers von Modellversuchergebnissen diskutiert.

So verbindet sich für RAUNER mit dem Transferthema in erster Linie ein Typologisierungproblem (vgl. RAUNER 2004a und 2004b). Insofern schlägt er eine transferorientierte Modellversuchstypologie vor, die es erlaubt, die Transferprobleme unter den Aspekten Transferergebnisse, Transferbedingungen und Transferinstrumente aufzuschlüsseln. Rauner unterscheidet insgesamt fünf Modellversuchstypen: Experiment, Umsetzungsmodellversuch, Erprobung/Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte und Organisationsentwicklung. Diese Typologisierung ist sicherlich verdienstvoll, weil sie dahingehend sensibilisiert, welche Ergebnisse für welchen Zweck erwartet werden können. Daraus ergeben sich explizite und implizite Hinweise für den Transferprozess. Trotzdem bleibt dieses Schema formal und liefert kaum Hinweise, wie der Transferprozess konkret unterstützt werden kann. Zur Erhöhung der Transferqualität schlägt Rauner vor: „In dem Maße, in dem die durch Modellversuche zu klärenden Fragen nicht den bildungspolitisch definierten Reformprozessen zugeordnet und daher auch nicht als systemrelevant eingestuft werden, konnten Modellversuche auch keine bildungspolitisch und -planerisch relevanten Ergebnisse hervorbringen“ (RAUNER 2004b, S. 442). Möglicherweise liegt es daran, dass sich Rauner auf BLK-Modellversuche bezieht; für die außerschulischen Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung greift ein solcher Blick für uns allerdings zu kurz. Selbstverständlich müssen Modellversuche in die bildungspolitische Landschaft passen, was immer darunter zu verstehen ist. Modellversuche können aber, und das entspricht ihrer Rolle im Kontext von Politikberatung, Reformen und Innovationen auch anstoßen. Dabei handelt es sich um eine besondere Form von Transfer, die im Allgemeinen und im Besonderen nicht gesehen wird. Im Übrigen ist bislang überhaupt nicht der Zusammenhang von Modellversuchen und gesellschaftlichen Entwicklungen fundiert beleuchtet und analysiert, obwohl zahlreiche Modellversuche belegen, dass sie im unmittelbaren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskursen stehen.

Für die Verbreitung von Modellversuchsergebnissen werden verstärkt überdauernde Transfer-einrichtungen (siehe NICKOLAUS 2003) und eine „zentrale Koordinierungsstelle zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen Modellversuchen und potenziellen Transfernehmern“ (siehe PÄTZOLD 2002) gefordert. Vorstellbar sei eine kombinierte Aufgabenstellung von Information, Beratung und Implementierungsunterstützung. Andere Ideen favorisieren die Installation von Transferagenten, die zwischengeschaltet zwischen Modellversuchsträgern und Bildungspraxis zu Problemen passende Innovationen aufspüren und „Übersetzungsarbeit“ leisten sollen. Beratungsorientierte Ansätze sind genauer auszuleuchten, denn DIETZEN/SELLE (2003) kommen bei einer Untersuchung über die Inanspruchnahme von Beratung bei betrieblichen Veränderungsprozessen zu dem Ergebnis, dass Beratung in Klein- und Mittelbetrieben für den Bereich Personalentwicklung und damit auch für die Gestaltung der Berufsbildung fast keine Rolle spielt. Davon einmal abgesehen, muss für den Aufbau derartiger neuer Einrichtungen und deren Positionierung auf dem Markt mit der Absicherung der finanziellen Tragfähigkeit ein längerer Zeitaufwand einkalkuliert werden. Ein Problem wird dadurch allerdings nicht gelöst: Den Transfer fördernde Institutionen können im Prinzip Berufsbildungsinnovationen nur an die Betriebe herantragen und haben nicht per se einen Einfluss auf die innerbetrieblichen Entscheidungs-, Einführungs- und Umsetzungsprozesse. Aber genau diese innerbetrieblichen Prozesse sind für den Transfer bedeutend. Ein Modellversuchs„produkt“ kann – salopp ausgedrückt – noch so innovativ und praxiserprobt sein, wenn bei den Zielbetrieben die Grundlagen für die Übernahme von Innovationen fehlen, dann läuft jede Transferaktivität ins Leere.

Die Kontextbedingungen, und darauf wird seit Längerem hingewiesen, sind Faktoren, die den Transfer sowohl hemmen als auch fördern. „Modellversuche entstehen immer in bestimmten Kontexten. Diese Tatsache tangiert den Transfer nicht unerheblich ein. Die Vorstellung, Innovationen im Allgemeinen und Bildungsinnovationen, sprich Modellversuchsergebnisse, im Besonderen könnten 1 : 1 transferiert werden, ist Wunsch, jedoch aber daher eine Unmöglichkeit. Eine Chance aus diesem Dilemma herauszukommen, besteht in der Dekontextualisierung der Modellversuchsergebnisse. Ob damit allein schon der Erfolg für die Übertragung und Verankerung der Innovation gewährleistet ist, muss insofern vorsichtig beantwortet werden, da eine zu starke Abstrahierung, ein zu hoher Abstraktionsgrad das Produkt konturlos werden lässt“ (NOVAK 2001).

EULER (2005) hat den Gedanken der Kontextualität als die zentrale Schwierigkeit beim Transfer von Modellversuchsergebnissen aufgegriffen, die unter anderen oder veränderten personellen und institutionellen Bedingungen mehr oder weniger passend sein können (S. 46). Im Mittelpunkt von Eulers Vorschlägen zur Transferförderung steht der Nutzen von Modellversuchsergebnissen bei der Lösung von konkreten Problemen, weshalb dieser auch in den Vordergrund gerückt werden müsse. Damit verändert und erweitert er zugleich die Perspektive vom Modellversuchsergebnis auf den Transferadressaten. Er meint, Modellversuchsergebnisse seien nicht per se handlungsrelevant oder nutzlos, „sie sind dies jeweils immer nur im Hinblick auf die Bedingungen bei ihren potenziellen Anwendern bzw. Adressaten. Modellversuchsergebnisse sind prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs-

und Begriffsmaßnahmen ihrer Adressaten integrieren lassen“ (EULER 2005, S. 47). Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Transferdiskussion bestehen für ihn beispielsweise im Aufbau einer glaubwürdigen Dokumentation der Modellversuchserfahrungen (mit Erfolgen **und** Misserfolgen), einem umfassenden Qualitätsmanagement, einer besseren Verfügbarkeit von Modellversuchsergebnissen und einer stärker transferorientierten Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse, einerseits für die Wissenschaft und andererseits explizit auch für die betriebliche Praxis (z. B. Handbuch für die Praxisgestaltung). Darüber hinaus gelte es Maßnahmen zur Aktivierung und Gestaltung der Transfernachfrage zu initiieren. „Im Kern konzentrieren sich die Transferaktivitäten darauf, die Modellversuchsergebnisse aktiv zu verbreiten sowie in einem mehr oder weniger hohen Maße die Anpassungsprozesse im Transferfeld zu begleiten und zu unterstützen“ (S. 53). Dies könnte etwa gewährleistet werden durch eine verbesserte Informationsbereitstellung, der Demonstration von Best-practice-Beispielen, dem Aufbau von Multiplikatorenmodellen und der Entwicklung eines Portfolio von Aktivitäten.

EULER (2005) verlässt dabei den Rahmen der traditionellen Transfervorstellung nicht, die oben bereits mit dem Hinweis auf die begrenzte Wirkung von Informationen problematisiert wurde. Bedauerlicherweise, das zeigen die sicherlich konstruktiven Vorschläge, bleibt der Kontextbegriff unscharf. Wenn Kontexte für den Transfer von Bildungsinnovationen entscheidend sind, dann geht es nicht mehr um eine pfiffigere, zielgruppengerechtere Aufbereitung und das Zurverfügungstellen von besseren Informationen, dann geht es um den Kern von Kontextualität. Erst dann kann man sich der Gestaltung der „Adaptions“prozesse zuwenden, die reflexiv und als Lernprozess angelegt sein müssen und in deren Rahmen mehrdimensionale Einflüsse eine Rolle spielen. GOLTZ (1999) hat sehr viel deutlicher als EULER die Grenzen von Innovationstransfers abgesteckt. Sie meint, Bildungsinnovationen müssten sowohl in die formalstrukturellen Handlungsvorgaben einer Organisation bzw. eines Unternehmens als auch in die subjektspezifischen Umgangsweisen passen. Das ist richtig. Zugleich ist jedoch die Sichtweise zu begrenzt. Erstens bestehen zwischen formalstrukturellen Handlungsvorgaben und subjektspezifischen Umgangsweisen Wechselbeziehungen, die veränderbar und gestaltungsoffen sind. Eine Trennung in zwei voneinander unabhängige Bereiche entspricht nicht der Realität und blendet unangemessen den Zusammenhang von Struktur und Handlung aus. Zweitens bleiben die informellen Strukturen und Prozeduren außer Acht. Deshalb ist an dieser Stelle an WELTZ (1988) erinnert, der im Anschluss an seine Untersuchungen auf die „doppelte Wirklichkeit“ in Unternehmen, nämlich auf die „offizielle“ und die „praktizierte Wirklichkeit“ aufmerksam machte.

Die Bedeutsamkeit der Kontextualität

Von verschiedenen Seiten wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass die Verankerung von Innovationen im Alltag von Institutionen, Organisationen oder Unternehmen in erster Linie und ganz entscheidend davon abhängt, ob diese Systeme Veränderungserfahrungen haben, Veränderungen überhaupt zulassen und welche Spielräume für Veränderungen

vorhanden sind bzw. eingeräumt werden. Mit anderen Worten: Die Wirksamkeit von Modellversuchen hängt von der generellen Frage ab, wie weit eine Institution oder ein Unternehmen in der Lage ist und sich wagt, eingefahrene Routinen auf den Prüfstand zu stellen, zu verlassen, und vor allen Dingen, wie groß der dann anschließende innovative Sprung sein darf und kann (siehe NOVAK 2001). Institutionen, Organisationen und Unternehmen haben einerseits nicht genügend oder nur in begrenztem Maße Veränderungserfahrungen vorliegen, andererseits finden gravierende Umbrüche statt, die unmittelbar erlebbar oder erst in der Rückschau auffallen, weil sie schleichend stattfinden. Betriebliche Expertinnen und Experten weisen oft auf den Zustand hin, dass ein Veränderungsprojekt, noch nicht richtig begonnen, schon vom nächsten abgelöst wird, weshalb von sogenannten Projektruinen gesprochen wird. Das Problem kann auf vier wesentliche Punkte konzentriert werden: a) Reduzierung von Veränderungsprojekten auf die Erreichung ökonomischer Daten, b) die damit verbundenen Zumutungen an die Beschäftigten, c) mangelnde Beteiligung der Beschäftigten als Experten ihres eigenen Arbeitsplatzes, d) formelle und informelle Macht- und Herrschaftsspiele.

Die systemtheoretische Perspektive sieht in spezifischen Systemeigenschaften, wie z. B. operationale Geschlossenheit und Selbstreferentialität, jene Einschränkungen, die die Generierung von Wissen und damit die Entstehung von Innovationen sowie grundlegende Veränderungsprozesse verhindern, zumindest beeinträchtigen. Organisationen und ihre Mitglieder selektieren demnach ständig die Signale aus dem Umfeld und bewerten deren Relevanz anhand von systemimmanenten Kriterien.

In der Organisationssoziologie wird darauf hingewiesen, dass es „von Deutungen und Normen (abhängt), ob Neues wahrgenommen oder ignoriert, verfügt, aufgegriffen oder abgeblockt wird“ (HOLTGREWE 2000, S. 177). Organisationen und Organisationsmitglieder stoßen aber auch an die Grenzen ihrer Aufnahmekapazitäten von Umfeldsignalen und vielfach gleichzeitig an die Grenzen ihrer Verarbeitungskapazitäten für die stets erforderlichen Definitionsleistungen aufgrund von Lernerfahrungen.

Insofern sind Veränderungs- und Innovationsprozesse für eine Organisation immer mit Risiken verknüpft, denn sie sind „undurchschaubar“ und immer mit „nicht intendierten Handlungsfolgen“ (HOLTGREWE 2000, S. 173) verbunden. Demzufolge reagieren sie zur Vermeidung von Unsicherheit und aus Gründen ihrer Bestandserhaltung mit Restriktionen. Dass der Wunsch nach Plan- und Beherrschbarkeit an der Realität bricht und dass Handeln unter Unsicherheit Alltag ist, haben BÖHLE u. a. (siehe z. B. BÖHLE 2009, 2012) umfassend herausgearbeitet und begründet. Interessenten von Modellversuchsergebnissen spüren aufgrund ihrer Alltagserfahrung aus anderen betrieblichen Handlungsfeldern die Kluft zwischen Plan und Umsetzungspraxis, denn zuallererst fragen sie nach den Verständigungs-, Interaktions- und Kommunikationsprozessen und Prozessverläufen innerhalb eines Modellversuchs oder Pilotprojektes, und sie fragen nach den zu erwartenden Störungen und Reaktionen. Im Vordergrund stehen Wenn-dann-Fragemuster, die dem Wunsch entspringen, Störungen und Systemreaktionen „im Griff zu haben“ bzw. „in Griff zu bekommen“.

Modellversuchsinnovationen sind aber einerseits eingebettet in einen kreativen Prozess im Wechselspiel von Routine und Innovation und bilden andererseits gleichzeitig in den Unternehmen eine Gratwanderung zwischen Stabilität und Veränderung. Im Transfer zeigen sich, was oft übersehen wird, „interessenbedingte Widerstände“ (GOLTZ 1999, S. 60).

Und schließlich müssen, wenn die Kontextualität bedeutsam für den Transfer von Innovationen ist, woran wir selbst keinen Zweifel haben, die Unternehmensgeschichte und die Unternehmenskultur sowie die mikropolitischen Bedingungen, zu denen auch die Macht- und Herrschaftsdimensionen gehören, ins Spiel gebracht werden.

Viel zu wenig beachtet, ja fast vollkommen ausgeblendet bei der Transferdiskussion wird die Rolle der Personal-, Arbeits- und Berufsbildungspolitik. Hier ist ein unmittelbarer Zusammenhang zu sehen, der auf eine vertiefte Untersuchung wartet, weil er insbesondere für außerschulische Modellversuche von großer Bedeutung ist.

Das in Organisationen hinterlegte generelle Innovationsmuster ist für den gelingenden Transfer von Berufsbildungsinnovationen entscheidend

Bislang ist in der allgemeinen Diskussion ein Punkt nicht aufgegriffen und untersucht worden, den wir auf dem Hintergrund von kürzlich durchgeführten Fallstudien als transferförderlich bzw. umgekehrt gedacht, als transferhemmend als überaus bedeutsam ansehen. Es handelt sich um das generelle betriebliche Innovationsverständnis und -muster und das daraus resultierende Innovationshandeln. Im Rahmen des Modellversuchs TransferPlus wurde in fünf von sieben Pilotbetrieben sowie in vier weiteren als Referenzbetriebe ausgewählten Firmen¹, die überregional als innovative Unternehmen angesehen werden, den Fragen nach den derzeitigen Innovationsschwerpunkten, den Innovationsmustern und den Innovationsverfahren nachgegangen. Der immer häufiger in Anspruch genommene Kontextbegriff sollte erweitert werden. Die leitende Arbeitshypothese im Zusammenhang mit dem Modellversuch lautete, dass das in Organisationen hinterlegte generelle Innovationsmuster sich auch im Bereich der beruflichen Bildung widerspiegelt und für den gelingenden Transfer von Berufsbildungsinnovationen einer der entscheidenden Faktoren ist. Ausgeleuchtet wurden daher die Bereiche Technik-, Produkt- und Prozessinnovationen sowie innovatives Handeln im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung einschließlich der beruflichen Bildung.

Der Innovationsbegriff ist in den Unternehmen offensichtlich weit gefasst, damit fast beliebig. Produktinnovationen bewegen sich auf der Grundlage von bewährtem Basis-Know-how und physikalischen Basiserkenntnissen/-theorien (Licht und Optik; Thermik; Magnetis-

1 Die in die Fallstudien einbezogenen Pilotbetriebe kommen aus dem Maschinenbau, der Textilproduktion, der Logistikdienstleistung und der Pkw-/Nutzfahrzeuge-Zulieferindustrie. Die Betriebsgröße bewegt sich zwischen 220 und 800 Beschäftigten. Die Referenzbetriebe sind dem Maschinenbau, der Optoelektronik, der Halbleitertechnik, der Medizintechnik und der Pkw-/Nfz-Zulieferindustrie mit 750 Beschäftigten bis 6.860 Beschäftigten zuzuordnen.

mus; Schall; Mechanik; Elektronik etc.) sowie dem Einsatz von IuK-Technologien zur Steuerung von Anlagen oder Produkten. Vielfach handelt es sich um Produktverbesserung auch i. S. von Erweiterung von Anwendungsfeldern. Zwei der Referenzbetriebe (Optoelektronik, Halbleitertechnik) betreiben eindeutig Grundlagenforschung. Entwicklungen werden im Prinzip bei allen auch direkt angeregt von Kunden und/oder auf dem Hintergrund von Erfahrungen, durch Marktbeobachtungen oder durch externe Forschungskontakte/-partnerschaften initiiert. Keine Firma setzt sogenannte Knowledge-Scouts ein, die Innovationen weltweit aufspüren. Gemeinsam mit Kunden werden „Innovationen“ experimentell (im Annäherungsverfahren) entwickelt oder umgesetzt. Einbezogen sind zentrale Forschungs- und Entwicklung (FuE)-Bereiche, selten Beschäftigte aus dem unmittelbaren Produktionsprozess. Deren Rolle beschränkt sich auf Erfahrungs- und Know-how-Einsatz bei Produktneuanläufen oder Realisierung von Produktverbesserungen (Reparaturfunktion). Einer der Pilotbetriebe (Fahrzeugzulieferer) steht durch neuere technologische Entwicklungen (X-by-wire-Technologie) vor einem größeren Umbruch. Produktinnovationsprozesse sind zum Teil durch systematisierte Produktentstehungsprozesse bzw. Innovationsplanungsprozesse durchorganisiert, zum Teil jedoch „hemdsärmelig“ angelegt. Es kommen sog. „Innovationsmanagementsysteme“ zum Einsatz, die keine breite Ausstrahlung im Betrieb haben.

Prozess- und Strukturinnovationen (PuS-Innovationen) orientieren sich an sog. Vorbildfirmen, an Vorstellungen von produktionsfernen Stabsabteilungen oder an Beraterkonzepten. Vielfach kommt es zu „Eigenentwicklungen“. PuS-Innovationen unterliegen einer permanenten Suchbewegung. Es kommt deshalb zu einer Aneinanderreihung von verschiedensten und unterschiedlichsten Aktivitäten/Maßnahmen, weil die erwarteten Ergebnisse nicht eintreten und daher Unzufriedenheiten auftreten. Mit PuS-Fragen wird umgegangen, als ob man technische Fragen zu lösen hat, ohne Rücksichtnahme darauf, dass das Technische und das Soziale, wie die Arbeitssoziologie und die Arbeitspsychologie schon seit längerer Zeit hervorgehoben hat (BRÖDNER 1986; Ulich/CONRAD-BETSCHART/BAITSCH 1989, S. 31), jeweils unterschiedlichen „Regeln“ folgt. Die Rolle der Beschäftigten beschränkt sich auf das Schließen von sogenannten „Ungewissheitslücken“ oder auf das Optimieren bei der Konzeptumsetzung, ohne die Konzepte infrage stellen zu dürfen.

Im Zusammenhang mit Prozess- und Strukturinnovationen muss die Frage nach der Arbeitsgestaltung gestellt werden. Das Thema „innovative Arbeitsgestaltung“ spielt offensichtlich in den Firmen keine Rolle. Arbeitssysteme werden – so wie sie im Moment sind – akzeptiert. Es gibt keine visionären Vorstellungen darüber mehr, wie eine Fabrik oder eine Verwaltung alternativ aussehen könnte, wie dies in den 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahren der Fall war.

Technikinnovationen bewegen sich im Allgemeinen, wie die Fallstudien zeigen, prinzipiell im eher bewährten Rahmen. Sie überschreiten das heute Bekannte dann, wenn es um den Ersatz mechanischer Teile geht.

Für die Innovationsdiskussion haben wir daraus folgende Innovationstypen formuliert, die Auswirkungen haben auf den Transfer von Bildungsinnovationen. Es gibt für uns

- ▶ innovationsstringente Unternehmen (vorwiegend im Bereich der Produkte)
- ▶ innovationszögerliche Unternehmen (Verbesserung von Bewährtem)
- ▶ innovationsvermeidende Unternehmen (Risikominimierung)

In einem Modellversuch, der sich mit den Hersteller-Zulieferer-Beziehungen in der Fahrzeugindustrie beschäftigte, versuchten wir, dem Innovationsverhalten auf die Spur zu kommen, und identifizierten folgende Unternehmenstypen:

- ▶ Der haltsuchende Typ
 - = das punktuelle Änderungen einführende, jedoch ohne klare Orientierung handelnde, gegenüber hohen Kundenansprüchen mit Unverständnis reagierende, Schuld bei den anderen suchende Unternehmen.
- ▶ Der traditionsorientierte Typ
 - = das sich interessiert zeigende, an der Vergangenheit orientierende, auf die traditionellen Werte der früheren Lieferanten-/Abnehmer-Beziehung hinweisende, erbrachte Leistungen erwähnende, emotionale Verbindungen beschwörende, die Überlegenheit eines inner- und zwischenbetrieblichen Gemeinschaftsgeistes hervorhebende, patriarchalisch geführte Unternehmen, das stolz ist auf seine Ad-hoc-Maßnahmen zur Problembeseitigung nach dem Motto: „Wenn nur alle zusammenhalten, schaffen’s wir doch immer.“
- ▶ Der korrektive Typ
 - = das ständig mit inner- und zwischenbetrieblichen Problemen und folglich mit seinem fremd- und selbst erzeugten „schlechten“ Image kämpfende, durch den Wettbewerbsdruck gezwungene, jedoch veränderungswillige/-bereite und lernoffene Unternehmen. Bislang zu Ad-hoc-Maßnahmen der Problembehebung greifend, jetzt externes Erfahrungswissen aufnehmend und Integration in eigenes Repertoire versuchend.
- ▶ Der sich vergewissernde Typ
 - = das problemvermeidende Maßnahmen ergreifende Unternehmen, das durch störungsvorbeugende Handlungsstrategien seinen konzern- und werksinternen Qualitätsstandards gerecht werden will. Externes Erfahrungswissen aufspürend und mit konzernintern vorliegendem Erfahrungswissen vergleichend. Leitlinie: Aufbruch in die Zukunft, aber nur innerhalb der Gegenwart.

Der ideale, allerdings nicht anzutreffende Typ wäre:

- ▶ Der prospektive Typ
 - d. h. das bewusst mehrdimensional reflektierende, Entwicklungen antizipierende, Bedeutungszusammenhänge erkennende, Entwicklungen vorwärtstreibende, konzept-partizipativ handelnde Unternehmen.

Zur ganzheitlichen Betrachtung des betrieblichen Innovationshandelns gehört, dass das Handeln im Bereich der Personalentwicklung einbezogen wird. Welche Erkenntnisse lassen sich

aus den Fallstudien ableiten und sind für die Weiterentwicklung des betrieblichen Bildungssystems und damit für das Thema Transfer von Bildungsinnovationen bedeutsam?

Wir haben weder eine Klarheit noch eine einheitliche Auffassung, was Personalentwicklung (PE) ist, angetroffen. Es gibt eine in der Substanz begriffliche Vielfalt. Personalentwicklung ist in aller Regel ausgerichtet auf das Erreichen der Unternehmensziele. Sogenannte offene Programme der innerbetrieblichen Weiterbildung befriedigen Weiterbildungsbedürfnisse, die von der PE-Abteilung und dem Betriebsrat definiert werden. Eine systematische Einbeziehung der Beschäftigten zum Beispiel bei der Bildungsbedarfsanalyse und die Berücksichtigung der Interessen der Beschäftigten ist nicht erkennbar. Weiterbildung ist in aller Regel bedarfsorientiert, d. h. es gilt, kurzfristig auftretende IST/SOLL-Differenzen zu schließen; Bedarfsorientierung meint nicht Prognose von „Was kommt mittelfristig auf uns zu?“ D. h. interessanterweise spielen Präventions- und Antizipationsansätze keine Rolle, wenngleich immer wieder von einer strategieorientierten Personalentwicklung und zukunftsorientierten Weiterbildung die Rede ist. Chancen, die die in den Betrieben ohne Weiteres anzutreffende qualifizierte Berufsausbildung bietet, werden vom und im Unternehmen nicht aufgegriffen. Berufsausbildung ist weder inhaltlich noch institutionell umfassend eingebunden in die Innovationsprozesse. Lediglich in einem der Fallbetriebe geht seit Jahrzehnten die Initiative von der Berufsbildung aus, was der Betrieb nicht immer bewusst wahrnimmt, aber gerne genutzt wird und im Verlauf der Zeit das Ansehen der Berufsbildung im Unternehmen gefördert hat.

Personalentwicklung zeigt sich in der betrieblichen Praxis widersprüchlich. Auf der einen Seite vertieft sie bestehende Selektionen. Auf der anderen Seite problematisieren die Vertreter/-innen der Personalarbeit die Spaltung der Belegschaft in Jüngere und Ältere (= Vermeidung von Generationensplitting) und verfolgen einen generationenintegrierenden Ansatz. PE, obwohl eher ein Konsensfeld, ist nicht frei von Interessenskonflikten. PE kann man trotz allem als Feld von Konfliktpartnerschaften zwischen den unterschiedlichen betrieblichen Interessensparteien bezeichnen.

Unterschieden werden kann zwischen unternehmensstrategiegebundener und strategieverbundener/-orientierter PE, wobei erstere Form die Strategieumsetzung flankiert, letztere einen mittleren Selbstständigkeitsgrad für Eigenimpulse/Eigenständigkeit aufweist. Auch eine sich als strategieorientiert bezeichnende PE ist von einer mehr oder weniger abwartenden Haltung gekennzeichnet. Personalentwicklung kann gemeinsam mit Organisationsentwicklung (OE) als ganzheitliches Konzept auftreten. Zumindest zeichnet sich eine Wechselbeziehung ab. In diesem Fall geht es insgesamt um Prozesse des Vermittelns und des Akzeptierens gemeinsam zu tragender Werte.

Folgende PE-Typen, wie sie sich im Rahmen eines Vorgängerprojektes empirisch typisieren ließen (ALLESBACH/NOVAK 2005, S. 49), haben wir auch bei den Fallstudien wieder vorgefunden:

- ▶ die vorausschauende, systematische PE-Strategie im Kontext von Innovationsplanungen
- ▶ die vernachlässigte, sporadische, wenn es nicht mehr anders geht PE-Strategie, die Entwicklungen naheilt
- ▶ „die sich durchwurstelnde PE-Strategie“

Im Anschluss an die Fallstudien und im Anschluss an die distanzierte Betrachtung der Betriebe im Modellversuch TransferPlus kommen wir zu dem Schluss, dass technik-, produkt-, prozess- und strukturinnovative Unternehmen nicht unbedingt gleichzeitig auf den Gebieten Personalentwicklung und Berufsbildung innovativ sein müssen. Hier gibt es eher zufällige Beziehungen. Wir stellen also keinen Automatismus fest. Im Gegenteil: Der Einkauf von Bildungskonzepten darf nicht verwechselt werden mit innovativer Bildungsarbeit. Nicht innovative Unternehmen, so zumindest unsere Pilot- und Referenzbetriebe, sind immer auch nicht innovativ im Hinblick auf die berufliche Bildung. Berufliche Bildung ist (nach wie vor) ausgeschlossen von der strategischen Unternehmensplanung, sofern es in den Unternehmen überhaupt eine strategische Unternehmensplanung mit einer vorausschauenden Personalentwicklung und zukunftsorientierten Organisationsentwicklung gibt.

Unternehmen, die auf ihrem Sektor ständig an Produkt- und/oder Prozessinnovationen arbeiten, permanent Suchprozesse organisieren, aufspüren, wo welche Forschungen und Erprobungen stattfinden, danach fragen, welches Wissen an unterschiedlichen Orten vorhanden ist oder schlummert, legen die Basis für wirtschaftlichen Erfolg und für Beschäftigungswachstum. Im Gegensatz dazu fehlt häufig in den Betrieben im Grundsatz dieses organisierte, systematische und strukturierte Suchen von Bildungsinnovationen. Nicht immer ist gesagt, dass innovative produkt- und prozessinnovative Unternehmen auch auf dem Gebiet der Berufsbildung innovativ sind.

Wir sehen im generellen betrieblichen Innovationshandeln, in der Unternehmens- sowie in der Arbeitskultur, in der Tiefe und Reichweite dessen, was Gegenstand des Veränderns sein darf, in der inhaltlichen sowie methodischen Gestaltung der organisationalen Lernprozesse und vor allen Dingen in der Rolle der Subjekte bei den Veränderungsprojekten bedeutsame Einflussgrößen auf den Transfer. Dort wo es gelingt, berufliche Bildung in den Kontext von Arbeit und Innovation als Grundlage für die Zukunft von Gesellschaft und Arbeitswelt qualitativ einzubinden, haben Berufsbildungsinnovationen die Chance, zumindest wahrgenommen zu werden.

TransferPlus – eine neue Perspektive für den Transfer von Bildungsinnovationen

Der BIBB-Modellversuch TransferPlus nimmt einen Perspektivenwechsel vor und denkt nicht von den Modellversuchsträgern mit ihren entwickelten und erprobten Ergebnissen, sondern von der sog. „Transfer nehmenden“ Betriebspraxis her. Unter ‚betrieblicher Praxis‘ werden alle Funktionsbereiche in einem Unternehmen verstanden, also Produktion, Qualitätssiche-

nung, Logistik, Innovationsmanagement und Personal/Bildung. Die Frage lautet: „Wie kann das Innovationshandeln in den Betrieben gefördert werden, damit sie die Weiterentwicklung der Berufsbildung und die Verbesserung der Berufsbildungsqualität selbst aktiv in die Hand nehmen und von sich aus ständig nach Berufsbildungsinnovationen suchen?“ Bei diesem Modellversuch wird sozusagen ein „Rendezvous-Ansatz“ und kein „Transport-Ansatz“ verfolgt. Voraussetzung für das Gelingen des „Rendezvous-Ansatzes“ ist, dass die Unternehmen umgestaltet und umorganisiert werden in einen sozialen Diskurs- und Dialograum mit hierarchie- und funktionsübergreifender Beteiligung, in dem vor dem Transfer von Innovationen gemeinsam erst die kulturellen Ausgangsbedingungen und die Innovationsmuster reflektiert und die Handlungskorridore definiert werden.

Wenngleich NICKOLAUS u. a. skeptisch der in der einschlägigen Literatur unterstellten Auffassung gegenüberstehen, der „Transfer von Modellversuchsergebnissen stelle in jedem Falle eine situationsspezifische Neukonstruktion einer Problemlösung dar, bei der Modellversuchsergebnisse gegebenenfalls eklektizistisch in die Alltagstheorie des rezipierenden Praktikers integriert werden“ (2006, S. 11), so gibt es eine Reihe von Beispielen (siehe Leittextmethode, Projektlernmethode, Konzepte des arbeitsintegrierten Lernens), an denen der Eklektizismus festgemacht werden kann. Wir würden bei unserem Modellversuch zwar nicht von einer Neukonstruktion sprechen, aber der „TransferPlus-Ansatz“ geht u. a. davon voraus, dass die in bestimmten Kontexten und unter bestimmten Situationen entstandenen Modellversuchsergebnisse für den gelingenden Transfer von den Transfernehmern zuerst entschlüsselt (Dekontextualisierung) und dann anschließend in den eigenen Kontext eingepasst werden müssen (Rekontextualisierung). Transfer ist in diesem Sinne ein komplexer Prozess mit vielfältigen kritischen Situationen, der weit über die triviale Übertragung von Projektergebnissen als 1 : 1-Transfer hinausreicht und eigentlich strukturverändernd wirkt, ja wirken muss, soll eine nachhaltige wirksame Implementierung und dynamische Weiterentwicklung erfolgen. NICKOLAUS u. a. weisen darauf hin, dass „das Ausmaß der Adaptionennotwendigkeit ... in Abhängigkeit der Gemeinsamkeiten/Differenzen von Entwicklungs- und Transferkontexten variieren“ (2006, S. 11) kann. Wir gehen auf dem Hintergrund betrieblicher Erfahrungen davon aus, dass Entwicklungs- und Transferkontexte selbst innerhalb eines Modellversuchsdurchführungsträgers selten übereinstimmen bzw. selten annähernd homogen sind, sondern erheblich voneinander abweichen.

Die betrieblichen Akteure in den verschiedenen Funktionsbereichen in einem Unternehmen müssen dafür sensibilisiert werden und sich qualifizieren, damit sie die eigenen Kontexte und später die Modellversuchskontexte dechiffrieren, die mikropolitischen Einflussgrößen aufspüren und die Interessenssphären ausleuchten können. Dann können sie ihren Innovationsbedarf selbst feststellen, in dem sie im Grundsatz ständig die Differenz zwischen der heute „praktizierten Praxis“ und den davon abweichenden Innovationserfordernissen ausloten. Hinzu kommt, dass sie in der Lage sein müssen, eigene Suchprozesse zu installieren, um zu prüfen, ob problemlösende Innovationen vorliegen. Dazu brauchen sie Kriterien. Die Unternehmen müssen ein Wissen und ein Bewusstsein über ihre Grundannahmen, über ihre Hand-

lungs- und Verhaltensstruktur(en) und über die Generierung und Verläufe von Innovationsprozessen im Unternehmen haben. Hierzu gehört ein Wissen über die innovationsstörenden und innovationshemmenden Kräfte. Insgesamt geht es also um das Erkennen und Begreifen des eigenen Gesamtkontextes.

Für das Gelingen des Rendezvous von Modellpraxis und Alltagspraxis ist es wichtig, bei der Darstellung von Berufsbildungsinnovationen gleichzeitig immer auch einen ausführlichen Einblick in die Entstehungsbedingungen und Entstehungskontexte zu geben, damit die betrieblichen Akteure ihren reflektierten Gesamtkontext mit dem Modellversuchskontext abgleichen und den Adaptionsbedarf abgleichen können.

Für die Kontextualisierungsdiskussion und für den als Lernprozess angelegten Transfer von Bildungsinnovationen lässt sich unserer Meinung nach der interaktionistische Konstruktivismus, wie er von K. REICH konzeptualisiert wurde, fruchtbar machen. Danach gilt es insbesondere die kulturellen und lebensweltlichen Interaktionen bei der Re-, De- und Konstruktion von Wirklichkeit zu beachten und zu analysieren. Dabei geht es erstens um das *Entdecken* (Rekonstruktion), d. h. um das Verarbeiten von Bestehendem, und das Verstehen, was die damaligen oder jetzigen Akteure veranlasst haben könnte, sich so und nicht anders festzulegen; zweitens um das *Enttarnen* (Dekonstruktion), d. h. es könnte auch anders sein, und d. h. wiederum, es geht um mögliche andere Blickwinkel, es geht um das Nachentdecken und dabei um das Entdecken, was damals ausgelassen wurde; drittens um das *Erfinden* im Sinne der Konstruktion der „neuen“ Welt: „Inhalte und zwischenmenschliche Beziehungen konstruktivistisch ausrichten: selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“ (vgl. REICH 1997). TransferPlus sieht im systemisch-konstruktivistischen, interaktionistischen Ansatz von REICH einen Ansatz, den es für den Transfer von Innovationen fruchtbar zu machen gilt.

Bei der Frage, inwieweit ein Modellversuchsergebnis für mich in meinem speziellen Kontext Nutzen stiften könnte, sind die dabei entstandenen Bildungsinnovationen zu de- und rekonstruieren als Voraussetzung für einen eigenen Konstruktionsprozess. Dies geht u. E. weit über die Berücksichtigung von Kontexten hinaus und ist ein aktiver und kreativer Prozess der Wirklichkeitskonstruktion. Modellversuche sind dabei Möglichkeiten, denen ich mich bedienen kann. Ein solcher Ansatz geht über die bisher diskutierten Überlegungen hinaus. Diesen Prozess zu unterstützen ist die Aufgabe, die sich der Modellversuch TransferPlus stellt.

Anschlussfähig dazu ist die Bedeutungskategorie, wie sie in der Subjektwissenschaft diskutiert wird (vgl. HOLZKAMP 1993). Diese bezieht sich zwar auf individuelle Lernprozesse, lässt sich aber auch – zumindest bedingt – auf organisationale Lernprozesse übertragen. Modellversuchsergebnisse können dementsprechend verstanden werden als Teil einer gesellschaftlichen Bedeutungskonstellation. Sie stellen einen Handlungs- und Möglichkeitsraum dar, den es aber erst im Sinne subjektiver resp. organisationaler Bedeutungskonstruktionen zu erschließen gilt. Die Frage lautet dabei: Unter welchen Bedingungen erlangen Bildungsinn-

vationen für mich Bedeutung? Beide Ansätze – der subjektwissenschaftliche und der interaktionistisch-konstruktivistische – lassen sich unseres Erachtens miteinander verknüpfen. Dadurch können die in Organisationen wirkenden Filter, Abwehrmechanismen, Erwartungen, Befürchtungen etc. diskursiv und reflexiv bearbeitet werden.

Die Ziele des Modellversuchs TransferPlus

TransferPlus setzt an dieser Stelle an. Dem Modellversuch geht es um die innerbetrieblich ausgerichtete Schaffung der konzeptionellen und personellen Voraussetzungen zur Förderung des Transfers vorliegender Berufsbildungsinnovationen. Die an der Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung beteiligten Akteure sollen mit Unterstützung befähigt werden, Eigeninitiative bei der Suche nach bedarfsadäquaten Berufsbildungsinnovationen zu ergreifen, wobei von einem erweiterten Bedarfsbegriff ausgegangen wird, der nicht begrenzt ist auf eine tagesaktuelle Problemlage, sondern die zukünftig erwarteten und gedanklich vorwegnehmbaren Entwicklungen umfasst. Zur Förderung der Eigeninitiative ist es u. a. notwendig, dass die im Unternehmen verankerten Innovationsmuster einschließlich der Innovationsbarrieren wie oben angesprochen erkannt und der Professionalisierungsgrad der über die Inhalte und Methoden der Berufsbildung entscheidenden Personen erhöht werden. Dies sind letztendlich die Geschäftsleitungen mit den Führungskräften einerseits sowie die mit einem gesetzlichen Auftrag ausgestatteten Betriebsräte andererseits. Der Kreis ist allerdings durch die Einbeziehung der Adressaten betrieblich-beruflicher Weiterbildung, nämlich der Beschäftigten, zu erweitern, um jene Bedingungen zu schaffen, „damit sich das System als Ganzes zum Wandel entscheiden, diesen mitgestalten und realisieren kann“ (NAGEL 2003, S. 19).

Zur Unterstützung der für den gelingenden Transfer von Berufsbildungsinnovationen wichtigen Schritte ist aus unserer Sicht die Entwicklung eines Navigationssystems notwendig, dem das handlungsleitende Gedankenmodell mit den Phasen „Orientieren“, „Sensibilisieren“, „Kartografieren“, „Analysieren“ und „Reflektieren“ zugrunde liegt. Im Verlauf des Modellversuchs werden die einzelnen Phasen inhaltlich und methodisch hinterlegt. Im Sinne eines Ausblicks kann gesagt werden, dass es auf der inhaltlichen Seite um folgende Themen gehen wird:

- ▶ Was waren die Auslöser und Begründungen des Modellversuchs?
- ▶ Kann eine (Basis-)Theorie erkannt werden, die dem Modellversuch zugrunde liegt?
- ▶ An welchen didaktisch-methodischen Leitlinien orientierte sich das Projekt?
- ▶ Welchen Schwerpunkt hatte der Modellversuch (fachlich, methodisch, sozial)?
- ▶ Welche Fragen und Lösungsansätze ergaben sich „beiläufig“/nicht vorhersehbar im Verlauf des Projekts?
- ▶ Welche Implementierungskonzepte und Implementierungserfahrungen liegen vor?
- ▶ Welche Transferaktivitäten gab es? Welche Erfahrungen und Rückmeldungen liegen aus Transferprozessen vor? Wurden für den Transfer eine bestimmte Dramaturgie und besondere Arrangements entwickelt?

Gerade die Frage nach der dem Modellversuchsergebnis zugrunde liegenden Basistheorie ist für die Anschlussfähigkeit unabdingbar. Haben sich Führungskräfte, Betriebsrat und die Beschäftigten zum Beispiel im Rahmen einer ersten Aushandlungsrunde im Zusammenhang mit der Implementation von Bildungsinnovationen darauf verständigt, diesen als Partizipationsprozess anzulegen, dann sind Modellversuchsergebnisse unter diesem Aspekt zu betrachten. Dies soll an einem konkreten Beispiel, bei dem der Zusammenhang von Basistheorie, Partizipation und Implementationsprozess auseinanderfallen, illustriert werden:

In einem realen Projekt geht es um die Planung des Qualifikationsbedarfs. Dafür wird ein Planungsgespräch eingerichtet, das der Einschätzung des Klienten (so wird ein Beschäftigter in diesem Projekt genannt) „hinsichtlich seiner Kompetenzen und Defizite (dient). Es wird eine Vorauswahl der Arbeits- und Lernprojekte gemäß zugrunde liegenden Eingangsvoraussetzungen „zusammen mit dem Vorgesetzten oder einer anderen Person, die den Klienten gut einschätzen kann (Personalentwicklung, etc.), getroffen. Der Klient ist dabei in der Regel nicht anwesend. Das Gespräch dient einer reinen Vorinformation für den Lernberater und soll keineswegs die Partizipation des Klienten bei der Auswahl der Lern- und Arbeitsprojekte ersetzen oder ihn gar übergehen“ (RÖBEN, o. J./Internet: 2006).

Die hier zum Ausdruck kommende Fremdbestimmung und Scheinpartizipation steht diametral zu einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung beteiligt und konterkariert jeden funktions- und hierarchieübergreifenden Lernansatz.

Schon aus diesem Grund ist G. WALDENS (1998, S. 127) Verweis, dass es sich beim Transfer im Prinzip um einen „neuen“ Modellversuch handelt von höchster Bedeutung. Er hat vor einiger Zeit darauf hingewiesen, dass es sich bei einem Transfer „nicht um einen einfachen Übertragungsprozess, sondern vielmehr um einen neuen Planungsprozess handelt, in den die Erkenntnisse aus einem Modellversuch einfließen“. Planungsprozesse sind immer gleich auch Aushandlungsprozesse. Dabei stellt sich die Frage, wer an den Aushandlungsprozessen unabdingbar beteiligt sein muss und wie er zu gestalten ist. Wir machen gerade die Erfahrung, dass in den Betrieben, in denen die Geschäftsleitungen, Führungskräfte aus Technik, Produktion und Qualität sowie Betriebsräte gemeinsam sich mit strategischer Personalentwicklung auseinandersetzen, die Berufsbildung (Weiterbildung) neu positioniert und Spielräume für Innovationen sichergestellt werden können.

Planungs- und Aushandlungsprozesse sind u. E. auch und immer verknüpft mit Lern- und Entwicklungsprozessen. Was ist jedoch das grundlegende dieser Lern- und Entwicklungsprozesse? Hilfreich ist dabei die Kritik am herkömmlichen Input-Output-Lernen aus systemtheoretischer Sicht (WILLKE 1997). Nach H. WILLKE ist traditionelles Lernen von folgenden sechs Glaubensgrundsätze des Lernens geprägt:

- „Lernen ist ein Prozess der Übertragung und Ansammlung fertiger Einheiten von Informationen und isolierter Fähigkeiten.

- ▶ Die Aufgabe des Lehrers ist es, sein eigenes Wissen direkt auf die Schüler zu übertragen.
- ▶ Das vorrangige Ziel des Lehrers ist es, das Verhalten der Schüler zu ändern.
- ▶ Der Lern- und Lehrprozess ist auf die Interaktion zwischen Lehrer und einzelnen Schülern fokussiert.
- ▶ Denkfähigkeit und gelernte Kompetenzen sind generalisierbar.
- ▶ Input-Output-Lernen bezieht sich auf abstraktes, de-kontextualisiertes Lernen, das Arbeit und Lernen, Lernen und Erfahrung sowie Lernen und Innovation verschiedenen Welten zuweist.“

Lernen in komplexen Systemen (Individuen, Gruppen, Organisationen) ist aus WILKES systemtheoretischer Sicht demgegenüber gekennzeichnet durch, wie er es nennt, folgende Regeln (WILLKE 1997):

- ▶ „Mit Ausnahme einfachen Auswendiglernens verlangt jedes Lernen vom lernenden System die aktive (interne) Konstruktion von Bedeutungen.
- ▶ Was Personen, Gruppen, Organisationen über ein Gebiet oder Thema bereits wissen oder welche Vorstellungen sie darüber haben, übt einen erheblichen Einfluss darauf aus, was und wie sie lernen.
- ▶ Das vorrangige Ziel des Lehrers ist es, die kognitive Struktur oder Sichtweise des Schülers zu verändern. Da die Veränderungsrichtung und -wirkung von der bestehenden Struktur abhängig sind, lässt sich Lehre nicht zielsicher bewerkstelligen.
- ▶ Da Lernen aktive Rekonstruktionen von Bedeutungen durch die lernende Einheit erfordert, liegen Zurechenbarkeit und Kontrolle des Lernprozesses beim Schüler, nicht beim Lehrer.
- ▶ Da Lernen im Wesentlichen auf neuen Beobachtungen beruht, ist kooperatives und kollektives Lernen wirksamer als individuelles und isoliertes.
- ▶ Die soziale Kompetenz kollektiven Lernens wird grundlegend.
- ▶ Steigerung der Lernfähigkeit bedeutet eine Steigerung der Fähigkeit zur Beobachtung – von einfacher zu reflektierter Beobachtung.
- ▶ Lernen bedeutet nicht die Übernahme fertiger Wissenspakete, sondern die Fähigkeit, in eine spezifische Wissensgemeinschaft hinein zu wachsen und darin zu operieren.“

Die subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (siehe HOLZKAMP 1993) hebt hervor, dass Lernen mit dem Erkennen von Handlungsproblematiken verbunden ist und vom Subjekt in Lernproblematiken transferiert werden müssen. Die Problematiken müssen für Lernende eine Bedeutung haben und begründbar sein, ansonsten entstehen Lernwiderstände.

Für Aushandlungsprozesse im Rahmen einer strategischen, vorausschauenden Personalentwicklung sind – so die empirischen Ergebnisse aus dem Projekt Kompass (siehe ALLESPACH 2005) – sechs Merkmale grundlegend:

Merkmal	Leitfrage
Reflexionsfähigkeit	Was war bisher, und was beeinträchtigte unsere Entwicklung?
Antizipationsfähigkeit	Was wird auf uns zukommen, mit was ist zu rechnen?
Beteiligungsorientierung	Welche Konzepte sind gemeinsam zu entwickeln und umzusetzen (Konzeptpartizipation) und nicht, was ist jetzt und heute ad hoc zu lösen (Korrekturpartizipation)?
Gestaltungsfähigkeit	Sind wir in der Lage, neue Wege zu suchen und zu gehen?
Handlungsfähigkeit	Sind unsere Arbeits- und Lernbedingungen so gestaltet, dass sich auch Kreativität, Kooperation und Kommunikation entfalten können?
Kompetenzentwicklung	Haben wir umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten für unsere berufliche Handlungsfähigkeit sowie die persönliche und organisationale Weiterentwicklung?

Bei Aushandlungsprozessen, so eine unserer Erfahrungen, spielen sicherlich auf allen Seiten immer wieder auch Nutzenaspekte (einerseits Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit, andererseits Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit etc.) eine Rolle, aber nachdem die Berufsbildung als sog. qualitative Vorlaufinvestition nie den unmittelbaren „return of invest“ in einem vordefinierten Zeitraum belegen kann, fließen in die Entscheidung zwei Dinge ein: Wenn die am Aushandlungsprozess beteiligten Personen die Bedeutung der Weiterentwicklung von Berufsbildung jeweils für sich erkennen und daraus konkrete Lerngründe für sich, das Unternehmen und die Beschäftigten ableiten können, dann steht dem Einstieg in die konzeptionelle und praktische Veränderung nichts mehr im Wege.

Reflexive Fragen wie

- ▶ Wie nehmen sich Unternehmen selbst wahr?
- ▶ Unterliegen sie einer Selbsttäuschung über ihren internen Zustand und zumindest über die kurz- und mittelfristigen Trends sowie Entwicklungen?
- ▶ Welche Fragen werden bei einer Selbstbetrachtung ausgeklammert?
- ▶ Wo liegen Innovationsschwerpunkte, und wie sieht es mit der Innovationsfähigkeit aus?
- ▶ Wie kommt das „Neue“ in einem Unternehmen zustande?

sind Bestandteil des Entscheidungs- und Aushandlungsprozesses.

Der Transfer von Modellversuchsergebnissen, so die Grundüberzeugung von TransferPlus, kann nicht verkürzt werden auf die Übertragung von neuen didaktisch-methodischen Konzepten, sondern bedingt einen organisationalen Lernprozess. Dies schließt ein, die im Betrieb anzutreffenden Lernmuster aufzudecken, die Innovationsprozesse be- oder sogar verhindern oder offensiv fördern. Auf der einen Seite dieser betrieblichen und im Übrigen auch individuellen Lernmuster steht das defensive, auf der anderen Seite das sog. expansive, vorwärtstreibende Lernen. Inso-

fern hängen die Weiterentwicklung der Berufsbildung i. S. von Transfer vorliegender Berufsbildungsinnovationen und das Innovationsverhalten und -handeln eines Betriebs eng zusammen und stehen in einer engen sowohl positiven wie auch negativen Wechselbeziehung zueinander.

Der für den Transferprozess wichtige organisationale, beteiligungsorientierte Lernprozess bedingt die berufspädagogische Professionalisierung der betrieblichen Entscheidungsträger. Geschäftsleitung, Führungskräfte und Betriebsräte brauchen für ihre Entscheidungsprozesse, für die Begleitung des Innovationstransfers und für die Fortschrittsbegutachtung i. S. einer permanenten internen Evaluation und der möglicherweise erforderlichen Steuerung bzw. Intervention eine Qualifikationsbasis, die wir der Einfachheit halber „berufspädagogische Grundqualifizierung“ nennen wollen und die im Verlauf des Modellversuchs näher zu bestimmen ist.

MV TransferPlus: Vom Transport- zum Rendezvousansatz

Unser Transferkonzept setzt auf der Ebene der Transfer nehmenden und nicht auf der Ebene der Transfer gebenden Betriebe an. Wir denken also sozusagen von hinten her und bezwecken damit auch die Förderung der Nachhaltigkeit.

Der traditionelle Transferansatz vermittelt vielfach nur das Endergebnis, nicht die individuellen wie auch organisationalen Suchprozesse mit Sackgassen, Stolperstellen, Prozessschleifen, Blockaden oder Widerständen. Dies sind für den gelingenden Transfer gewichtige Aspekte, denn für betriebliche Entscheider und für das Bildungspersonal sind derartige Einblicke für ihren eigenen Entscheidungsprozess des Abwägens, ob sich der Aufwand der Veränderung lohnt, wie hoch die sog. sozialen Kosten sind sowie mit welchen Auseinandersetzungen, Kontroversen und Konflikten zu rechnen ist, nicht unerheblich. Salopp formuliert: Das „Kleingedruckte“, manchmal nur angedeutet, oft nicht angesprochen, hat Einfluss auf den Entscheidungsprozess, ob überhaupt eine Veränderung des Bestehenden in Erwägung gezogen, konkret darüber nachgedacht, ihm tatsächlich konzeptionell nähergetreten und es letztendlich vollzogen wird. Im ungünstigsten Fall bleibt es beim Status quo, d. h. es gibt keine Weiterentwicklung der Bildungspraxis. Das Interesse der Betriebe, so die Modellversuchserfahrung, liegt auf den mittelbaren Projekterfahrungen, denn sie möchten wissen, wie ein Veränderungsprozess angestoßen wird und welchen Verlauf er nimmt. Angesichts der vielfältigen Veränderungsprozesse in den Unternehmen mit nicht immer erfolgreichen Verläufen liegt hier das Erkenntnisinteresse der Praktiker. Projektzusammenbrüche und damit einhergehend „Enttäuschungen“ und „Verärgerungen“ sollen vermieden werden.

Eine große Lücke, ja Schwäche des Transportansatzes ist, dass weder die Entwicklungsvergangenheit des Modellversuchsträgers als Innovationsproduzent transparent ist noch die Entwicklungsvergangenheit der Betriebe als Transferziel ins Blickfeld gerückt wird und zur Sprache kommt. Im Transfer begegnen sich die Entwicklungsvergangenheiten sowohl des Innovationsproduzenten als auch die des Transferadressaten. Dies zum Gegenstand sowohl im Prozess der Innovationsbereitstellung als auch im Prozess der Innovationsaufnahme zu

machen ist deshalb erforderlich, ja unabdingbar, weil sich daraus Rückschlüsse auf die Entwicklungsfähigkeit von Organisation und den Akteuren ziehen lassen und sich Anknüpfungspunkte für Intervention beim Transferadressaten ergeben. Im Übrigen bleibt beim traditionellen Transfermodell und den präsentierten Bildungsinnovationen in der Regel ausgeblendet, dass der Entstehungsprozess und die Ergebnisse von Personen in sozialen Zusammenhängen geprägt sind. Allerdings handelt es sich bei den für den Transfer bereitgestellten Projektergebnissen um entpersonalisierte Lösungen.

Wir haben dem üblicherweise anzutreffenden Transferkonzept als einem Vermittlungsansatz, von uns auch Transportansatz von fertigem Wissen bezeichnet, den Rendezvousansatz gegenübergestellt. Mit dem Rendezvousansatz ist ein Perspektivenwechsel verbunden, in dem substanziell von den vergangenen, aktuellen und wünschenswerten organisationalen und prozessual notwendigen Bedingungen für einen Entwicklungsprozess hergedacht wird. Es geht um das Aufspüren und Aufdecken von Zusammenhängen, Abhängigkeiten und der über Jahre hinweg aufgebauten und angeeigneten Handlungsmuster, die die Generierung und Weiterentwicklung von Wissen und Innovationen beeinflussen. Der Rendezvousansatz orientiert sich an einem systemisch-interaktionistisch/konstruktivistischen Ansatz (vgl. REICH 1997) und bildet eine Einheit von Forschen und Entwickeln. Die Rolle der betrieblichen Akteure (Mitglieder von Geschäftsleitungen, Führungskräfte verschiedener Funktionsbereiche, Mitglieder von Betriebsräten, Beschäftigte aus Verwaltung und Produktion) ist dabei die Rolle von Mit-Forschenden und nicht von Beforschten.

Der systemisch-interaktionistisch/konstruktivistische Ansatz, den wir E³-Ansatz genannt haben, umfasst die drei Phasen²:

- ▶ **Entdecken** (Rekonstruktion) = „Aufspüren und verstehen, was die damaligen oder jetzigen Akteure veranlasst haben könnte, sich so und nicht anders festzulegen.“ Es geht um die Herausarbeitung des Unübersichtlichen, das Aufdecken des Verborgenen, das Erkennen der vielfältigen Widersprüche und Widerstände in Organisationen sowie der Offenlegung der anzutreffenden unterschiedlichen Interessenlagen.
- ▶ **Enttarnen** (Dekonstruktion) = „Es könnte auch anders sein“. Es geht um mögliche andere Blickwinkel, es geht um das Nachentdecken und dabei um das Entdecken, was damals ausgelassen wurde.
- ▶ **Erfinden** (Konstruktion) = „Inhalte und zwischenmenschliche Beziehungen konstruktivistisch ausrichten: selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“.

Thematisiert und offengelegt werden können dadurch nicht nur die spezifischen innerbetrieblichen Kommunikationsformen und Kommunikationsgrenzen, sondern vor allen Dingen

2 Wir haben später den Ansatz um die drei Phasen „Entwickeln“, „Erproben“ und „(Selbst-)Evaluieren“ erweitert.

die für die Entstehung bzw. für den Transfer von Bildungsinnovationen wichtigen individuellen wie auch organisationalen Sinn- und Bedeutungssysteme, die ihrerseits entstanden sind durch betriebs- und berufsspezifische Sozialisationsverhältnisse. Sinn- und Bedeutungssysteme spiegeln gleichfalls die mikropolitischen Bedingungen wider.

Der Rendezvousansatz stellt Anforderungen an die Modellversuchsakteure hinsichtlich der Darstellung und Aufbereitung ihrer unmittelbaren und mittelbaren Projektergebnisse und umfassenden Projekterfahrungen.

Gleichzeitig ergeben sich daraus Anforderungen an die betrieblichen Akteure in den Unternehmen. Die berufsbildende Praxis und die in den Unternehmen für die Gestaltung der Berufsbildung verantwortlichen Entscheider (Management und Betriebsräten) müssen frühzeitig Entwicklungen wahrnehmen, im Vorfeld von Entwicklungen selbst den Bedarf an Berufsbildungsinnovationen erkennen und selbst aktiv nach Berufsbildungsinnovationen suchen und unter Berücksichtigung der eigenen betrieblichen Bedingungen einführen.

Dabei kommt es auf die Verankerung eines dynamischen Prozesses an, der einen kontinuierlichen organisationalen und individuellen Lernprozess voraussetzt und an dem alle betrieblichen Akteure, also Beschäftigte, Führungskräfte und Mitglieder der Betriebsräte beteiligt sind. Es ist nochmals hervorzuheben: Für das Gelingen des Rendezvous von Modellpraxis und Alltagspraxis ist es wichtig, bei der Darstellung von Berufsbildungsinnovationen gleichzeitig immer auch einen ausführlichen Einblick in die Entstehungsbedingungen und Entstehungskontexte zu geben, damit die genannten betrieblichen Akteure ihren reflektierten Gesamtkontext mit dem Modellversuchskontext und den Adaptionenbedarf abgleichen können.

Beim Rendezvousansatz handelt es sich um einen funktions- und hierarchieübergreifenden Orientierungs-, Entscheidungs- und Aushandlungsprozess, der mehr ist als nur ein umgedrehter Suchprozess, der den bildungsbezogenen Innovationsbedarf herausarbeitet. Das unmittelbare Gespräch, der Diskurs zwischen Experten der Praxis, der Politik und der Wissenschaft mit Beteiligung von Beschäftigten verschiedener Qualifikationsstufen, ist transferförderlich und erleichtert die anschließende Suche nach Bildungsinnovationen. Dieser Prozess erleichtert auch die im Rahmen des Transfers unabdingbare Anpassung der Bildungsinnovationen an die betrieblichen Bedingungen, denn Bildungsinnovationen entstehen in bestimmten Kontexten und müssen in andere Kontexte übertragen werden.

Gelingender Transfer setzt bei den Unternehmen, die bekanntermaßen die eigentlichen Adressaten von Innovationsprojekten sind, entwicklungsförderliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume sowie Beteiligungsmöglichkeiten voraus. Insofern besteht für uns ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Qualität der Arbeit und der Arbeitsaufgaben, der Spielräume bei der Arbeit und den persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten generell sowie während der Arbeit als transförderliche Voraussetzungen und dem Transfer. Fehlen entsprechende Rahmenbedingungen für Innovationshandeln, wird sich auch der Transfer von Konzepten und Wissen auf dem Gebiet der Berufsbildung nicht entfalten können.

Der Transfer beim Rendezvousansatz ist in zweifacher Hinsicht ein Entwicklungsansatz. Die individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsfähigkeit als Ausgangspunkt und Basis für gelingenden Transfer wird gestärkt, vertieft und erweitert. Mit dem Hinterfragen der Lernmuster, ob defensiv, weil ich eine Bedrohung abwehren muss, oder ob expansiv i. S. der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, beginnt der Ausbau der Gestaltungspotenziale. Die Bildungsinnovationen aus Modellversuchen selbst werden wiederum in dem Sinne weiterentwickelt, als sie in das Unternehmen eingefügt werden müssen und in diesem Prozess sich verändern.

Das entwickelte und erprobte Konzept mit verschiedenen Instrumenten zielt darauf, die betriebliche Innovationskraft der Unternehmen zu stärken und sie zu befähigen, selbst nach Berufsbildungsinnovationen (= Modellversuchsergebnissen) zu suchen und diese umzusetzen. Ob surfen in Datenbanken dabei ausreicht oder ganz andere Wege begangen werden müssen, deutet sich heute an. Gerade der von uns während der Modellversuchslaufzeit auszuformulierende sowie erprobende Rendezvousansatz muss adäquate Suchprozesse ermöglichen. Unsere Frage lautet wie schon angesprochen nicht, „wie kann den Betrieben (von außen!) der Sinn und der Nutzen für die Verbesserung der Weiterbildungsqualität auf der Basis von erarbeiteten Berufsbildungsinnovationen verdeutlicht werden“, sondern nur über den Weg reflexiver, funktions- und hierarchieübergreifender Lernprozesse in den Betrieben, damit dort das eigene Innovationsverhalten/-handeln auf dem Gebiet der Berufsbildung distanziert begutachtet und evaluiert, den aktuellen und absehbaren Anforderungswandel inklusive der Trends erkannt und unter Berücksichtigung betrieblicher Bedürfnisse und der Bedürfnisse der Beschäftigten nach neuen problem-lösenden Konzepten gesucht und umgesetzt werden kann. Die Beschäftigten sind dabei entsprechend unseres seit Langem praktizierten Ansatzes als mitforschende Akteure beteiligt.

Die Modellversuchserfahrungen im Überblick

Hilfreich war, betriebliche Bildungspolitik mit der betrieblichen Arbeits-, Unternehmens- und Innovationspolitik zu verknüpfen, die Aktivitäten des Modellversuchs mit den Schlüsselthemen sowie den konkreten Problemlagen des Unternehmens und der Beschäftigten abzustimmen und zu verbinden, Förderinstrumente der Berufsbildungsentwicklung mit arbeitsmarktpolitischen Programmen zu verzahnen und letztendlich die Entscheider (Geschäftsführungen, Betriebsräte, Produktionsexperten etc.) wie im Antrag als Absichtserklärung formuliert, tatsächlich als neue „Bündnispartner“ zu mobilisieren. Diese Strategie kann als erfolgreich bezeichnet werden, da Personalleiter nicht immer zu den treibenden Kräften gehörten. Anzutreffen waren zögerliche und angesichts ihrer Position im Unternehmen verunsicherte Personalleiter, offene Abwiegler („Ist doch alles nicht so schlimm, und wir tun doch schon einiges.“), pragmatische Anpacker mit einem Hang zum Experimentieren, umsetzungsorientierte und umsetzungsstarke Visionäre, der an der praktischen Umsetzung scheiternde Visionär und Pseudovisionäre, die in der Praxis (zumindest bislang) keine Spuren hinterlassen haben, aber redefreudig sind.

Es war richtig, über das Ausleuchten und Herausarbeiten der verschiedenen Interessenlagen und Erwartungen einzusteigen und Impulse für eine andere Sicht auf die Dinge zu geben. Der E³-Ansatz (Entdecken – Enttarnen – Erfinden), später erweitert zum E⁵-Ansatz (Entdecken – Enttarnen – Erfinden – Erproben – Evaluieren) hat sich dabei bewährt. Dadurch wird der „arbeitspolitische Konservatismus“ mit einer vorsichtig kalkulierenden und risikominimierenden ‚Variantenselektion‘ (BIRKE 1992, S. 31) transparent. Meist werden Störungen in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen individualisiert, indem darauf hingewiesen wird, dass Ausbilder und Weiterbildner letztendlich zum Beibehalten der bewährten Praxis tendieren. BIRKE weitet den Blick, denn er verlagert die Erklärung für dieses Verhalten von den Personen auf die handlungsbestimmende Grundstruktur des Unternehmens. Die Transferdiskussion vernachlässigt nicht nur diesen Punkt, sondern blendet einen weiteren völlig aus: CROZIER/FRIEDBERG, später insbesondere ORTMANN und TÜRK haben die sog. offen oder auch versteckt ausgetragenen „Machtprozesse“ innerhalb von Organisationen als entscheidend für das Gelingen oder Misslingen von Innovationen bezeichnet. E. GOFFMAN hat hierzu im Anschluss an seine Analysen ein Bild mit hohem Erklärungscharakter „gemalt“. Danach muss man sich bei allem, was passiert, immer ein Theater vorstellen mit einer Vorder- und einer Hinterbühne. Gesehen wird, sagt er, nur das, was sich auf der Vorderbühne abspielt, die Vorgänge auf der Hinterbühne bleiben verdeckt, obwohl sie das Geschehen auf der Vorderbühne erheblich beeinflussen. Anders ausgedrückt könnte man sagen, die verborgenen Seiten von Organisationen sowie von Betrieben fließen in die Innovations- und Transferprozesse ein. Dazu gehören auch die impliziten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und die informellen Netzwerke.

Wir konnten am Ende des Modellversuchs festhalten: Berufliche Bildung konkurriert mit anderen betrieblichen Handlungsfeldern und geht immer als maximal zweiter Sieger aus dem Wettstreit hervor. In den Betrieben fand in der Regel dann eine Bildungs- und Arbeitsdiskussion statt, wenn wissenschaftliche Begleitung oder Projektmitarbeiter des Durchführungsträgers vor Ort waren.

Der Transfer von Bildungsinnovationen steht in hohem Grad in Wechselwirkung zu den generellen Grundmustern betrieblichen Handelns (Offenheit, Dialog, Verlassen „bewährter“ Wege, Eingehen von Risiken). Der soziale Kontext im Unternehmen und die sozialen Beziehungen zwischen den Entscheidern sind ausschlaggebend für gelingenden Transfer. Hilfreich war, auch den angetroffenen sozialen Kontext zurückzuspiegeln und dessen Einfluss zu thematisieren und zu reflektieren. Es ist unabdingbar, dass von den betrieblichen Funktionsträgern/Entscheidern die Differenz zwischen der bisherigen Alltagspraxis und den zur Verfügung stehenden Innovationen als neue Alltagsoption erkannt wird. Modellversuche müssen dafür ihre innovativen Kern- und Randbereiche besser herausstellen.

Dort wo in den Unternehmen klare Visionen, Zielvorstellungen und/oder transparente nachvollziehbare Interessendefinitionen bzw. die Bereitschaft zur Entwicklung von Visionen, Zielen und Interessenlagen anzutreffen waren, gelangen dialogisch-reflexive Abwägungs- und Aushandlungsprozesse mit allen Akteuren. Der Modellversuch bot den betrieblichen

Akteuren kein standardisiertes Produkt für eine vorgefertigte Meinung an; er mutete ihnen eine Denkweise und einen Prozess zu, die vom Bisherigen total abwichen. Dadurch ermöglichten wir einen anderen Blick auf die Dinge, der vielleicht über den Modellversuch hinaus bei andere Entwicklungsprojekten und Konfliktlagen weiterhilft. Der TransferPlus-Prozess zeigte, dass es nicht allein um das Beschreiben/Beklagen von Problemen gehen darf, sondern dass Problembeschreibungen in ein kraftvolles Innovationshandeln i. S. von Gestalten einmünden. Wir gaben kein Versprechen ab hinsichtlich der mit Sicherheit bzw. mit hoher Wahrscheinlichkeit eintretenden Wirkungen („Wenn-dann“). Die Firmen unterschieden sich erheblich hinsichtlich des Verlaufs des Modellversuchs, d. h. nicht alle Unternehmen haben sich gleichmäßig entwickelt. Die Prozesse waren nicht überall über die Zeit hinweg stabil. In einigen Unternehmen kam der Prozess immer wieder ins Stocken, erforderte Reflexionschleifen und gezielte Interventionen. Der Verlauf der Modellversuchsarbeit in den Firmen war abhängig von nicht planbaren ökonomischen Entwicklungen, von den grundlegenden kulturellen Handlungsmustern, den Veränderungserfahrungen, der Tragfähigkeit der sozialen Beziehungen, der Qualität der Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse und vor allen Dingen von der „Lern- und Handlungsbiografie bzw. den Lern- und Handlungsmustern“ der Entscheider sowie Beschäftigten und der Organisation. Anzutreffen waren überwiegend ständig improvisierende Unternehmen, die zwar im Vorfeld ausgefeilte Planungsinstrumente einsetzen, aber letztendlich in der Umsetzung der Planungen in die Praxis oder bei Auftreten von kritischen Produktionssituationen mit Faustregeln arbeiten. Die betrieblichen Akteure hatten demgegenüber fast immer eine einfache Erklärung für den Wechsel von stabilen und instabilen Phasen.

Der Transfer von Innovationen wird von Konfliktstoff beeinflusst, der aus parallel verlaufenden offenen und versteckten Aktivitäten sowie Einschätzungen innerhalb der Organisationen resultiert.

Der betrieblichen Bildungspraxis erschließt sich nicht unbedingt sofort bzw. auf den ersten Blick, was an Bildungsinnovationen innovativ ist. Dadurch erfahren Innovationen nicht die erhoffte, gewünschte, erwartete, notwendige Resonanz. Die Logik/Systematik, wie Bildungsinnovationen in Datenbanken hinterlegt werden, entspricht nicht der Logik der Betriebe, der Logik der Informations- und Wissensuchenden. Zum Auffinden von Bildungsinnovationen in Datenbanken ist die Sprache, das Vokabular von Berufsbildungsexperten erforderlich. Die kontextspezifische Fachsprache und die damit zusammenhängenden Sprachbarrieren sind handlungerschwerend. Basil Bernstein hat auf diese Problematik durch die Unterscheidung zwischen elaborierten und restringierten Sprachcodes aufmerksam gemacht. Sicherlich sind Datenbanken eine nützliche und bewährte Form der Ablage von Wissen und Erfahrung. Ob sie effizient sind, wäre näher zu untersuchen. Bereits vor einigen Jahrzehnten wurde festgestellt, dass Ingenieure und Forscher sich auf der Suche nach Informationen ungefähr fünfmal so häufig an einen Menschen wenden als an Datenbanken. D. h. beim Transfer spielt die Stärkung der sozialen Ressourcen eine große Rolle.

Tragfähige soziale Beziehungen und Interaktionen, individuelle und organisationale Lernfähigkeit und Lernbereitschaft sowie inhaltlich-kooperative, wenngleich konfliktorische Aushandlungsprozesse sind förderlich für die Weiterentwicklung der betrieblich-beruflichen Bildung und den Transfer von Bildungsinnovationen. BAITSCH (1993): „Lernen in Organisationen gründet in den Interaktionsprozessen, die innerhalb einer Arbeitsorganisation und/oder zwischen der Organisation und ihrem Milieu stattfinden. Nicht jeder dieser Interaktionsprozesse beinhaltet Lernprozesse. Notwendige Bedingung ist das Auftauchen von Widersprüchen. Widersprüche sind Abweichungen vom oder Störungen des üblichen Ablaufes der Interaktion. Entwicklung vollzieht sich im Prozess der Auflösung der Widersprüche ... Der organisationale Umgang mit Widersprüchen bestimmt den Verlauf von Lernprozessen und damit die organisationale Entwicklung“ (S. 33). Es handelt sich um „Deutungsprozesse“, und es geht um Deutungsmuster (siehe auch DYBOWSKI 1980). BAITSCH: „Welche Momente von Interaktionsprozessen selektioniert und interpretiert werden, unterliegt organisations-typischen Regeln und Konventionen.“ Bedeutsam ist die „diagnostische Kapazität“ (BAITSCH 1993, S. 34).

Der Modellversuch war mit dem Problem konfrontiert, dass die Unternehmen hinsichtlich Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung wie ein „trockener Schwamm“ sind, d. h. Ad-hoc-Lösungen verlangen und dadurch Entwicklungsstrategien/-wege zumindest verlangsamten. Gelingender Transfer und erfolgreiche Implementierung von Innovationen hängen von der Berücksichtigung eines Orientierungsbündels ab. Die Vernetzung von Akteursorientierung mit Ziel-/Zweck-, Inhalts- und Methodenorientierung ist bedeutsam. Im Modellversuch wurde darauf mit dem gewählten flexiblen, bedarfs- und situationsorientierten Zugang eine Antwort gegeben. Methodisch wurden dafür Lern-Arbeits-Workshops durchgeführt.

Literatur

- ALLESBACH, Martin: Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess – Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Marburg 2005
- ALLESBACH, Martin; NOVAK, Hermann: Bildungsplanung: Mit oder ohne die Beschäftigten? Projekt KOMPASS erprobt neue Wege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 6, S. 48–51
- BAITSCH, Christof: Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive, Frankfurt/M. 1993
- BAUER, Waldemar; DEITMER, Ludger; FISCHER, Martin: Der Innovationsbeitrag des BLK-Modellversuchsprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 2, S. 187–200
- BIRKE, Martin: Betriebliche Technikgestaltung und Interessenvertretung als Mikropolitik. Wiesbaden 1992
- BÖHLE, Fritz; WEIHRICH, Margit (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden 2009
- BÖHLE, Fritz; BUSCH, Sigrid (Hrsg.): Management von Ungewissheit, Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld 2012

- BRÖDNER, Peter: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik. 2. Aufl., Berlin 1986
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung, BIBB Agenda 2000plus. Bielefeld 2000
- CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard: Macht und Organisation. Die Zwänge des kollektiven Handelns. Königstein/Ts. 1979
- DIETZEN, Agnes; SELLE, Bernd: Qualifikationsentwicklung in betrieblichen Veränderungsprozessen. Zur Ermittlung von betrieblichem Qualifikationsbedarf durch Beratung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32 (2003) 3, S. 41–45
- DYBOWSKI, Gisela: Die Interessensvertretung durch den Betriebsrat. Eine Untersuchung der objektiven und subjektiven Bedingungen der Betriebsrattätigkeit. Frankfurt/M. 1980
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (2005) 1, S. 43–57
- GOFFMAN, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1989
- GOLTZ, Marianne: Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München/Mering 1999
- GRÄSEL, Cornelia; JÄGER, Michael; WILLKE, Helmut: Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Hohengehren 2006, S. 445–566
- HEIDENREICH, Martin: Innovation und Kultur in europäischer Perspektive. – URL: www.uni-bamberg.de/sowil/europastudien/innovationskulturen.htm, 2005, Abruf: 13.09.2005
- HOLTGREWE, Ursula: „Wer das Problem hat, hat die Lösung“, Strukturierung und pragmatische Handlungstheorie am Fall von Organisationswandel. In: Soziale Welt 51 (2000) 2, S. 173–190
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993
- KIRSCH, Werner; TRUX, Walter: Strategische Frühaufklärung und Portfolio-Analyse. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 2/1979
- NAGEL, Erik: Organisatorischer Wandel zwischen Realitäts- und Möglichkeitssinn. In: drsb. (Hrsg.): Welchen Wandel wollen wir? Ansätze und Perspektiven für die Gestaltung organisationaler Veränderungsprozesse. Zürich 2003, S. 17–34
- NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Hohengehren 2006
- NICKOLAUS, Reinhold: Transfereffekte von Modellversuchen – Ergebnisse einer Studie im Auftrag des BMBF. In: REINISCH, Holger; BECK, Klaus; ECKERT, Manfred; TRAMM, Tade (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen 2003, S. 139–150
- NICKOLAUS, Reinhold: Berufsbildungsforschung in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 (2003) 2, S. 222–231
- NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, Band 1 und 2, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001

- NOVAK, Hermann: Der Einfluss nicht-objektiver Determinanten auf Modellversuchsaktivitäten – Anmerkungen zur nachhaltigen Verankerung von Innovationen in der betrieblichen Berufsbildung, in: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen – zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Berlin/Bonn 2001, S. 55–76
- NOVAK, Hermann: Wirkungskonstellationen: dynamisch oder/und statisch? Vielfältige Einflussgrößen bei Veränderungsprozessen, Beitrag für den Arbeitsschwerpunkt „Reflexive Metaevaluation“/Diskussionsfeld „Wirkungsdynamiken zwischen Kontexten, Strukturen und Innovationsstrategien“ im Rahmen des BIBB-Arbeitskreis „Prozessorientierung/Wissensmanagement“. In: SCHEMME, Dorothea; WEBER, Susanne (Hrsg.): Implementierungsstrukturen, Innovationsstrategien, Wirkungszusammenhänge. Bonn/Fulda 2007, S. 12–25 (unv.)
- NOVAK, Hermann: Grenzüberschreitungen? – Die Praxis als mit-forschender Akteur. Heidenheim 2008
- NOVAK, Hermann: Das Besondere bei der Zusammenarbeit zwischen Modellversuchspraxis und wissenschaftlicher Begleitung: Distanz und/oder Nähe, manchmal bis hin zu bewussten Grenzüberschreitungen? In: WESTHOFF, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung, Band 2: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern, o. O. (Bonn/Konstanz) 2008, S. 185–189
- ORTMANN, Günter: Regel und Ausnahme – Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt/M. 2003
- ORTMANN, Günther: Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen, Wiesbaden 2003
- PÄTZOLD, Günter u. a.: Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen, Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2002
- RAMMERT, Werner: Innovation im Netz. Neue Zeiten für technische Innovationen: heterogen verteilt und interaktiv vernetzt. In: Soziale Welt 48 (1997) 4, S. 379–416
- RAUNER, Felix: Eine transferorientierte Modellversuchstypologie – Anregungen zur Wiederbelebung der Modellversuchspraxis als einem Innovationsinstrument der Bildungsreform (Teil 1). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 100, Heft 2/2004a, S. 195–214
- RAUNER, Felix: Eine transferorientierte Modellversuchstypologie – Anregungen zur Wiederbelebung der Modellversuchspraxis als einem Innovationsinstrument der Bildungsreform (Teil 2). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 100, Heft 3/2004b, S. 424–447
- REICH, Kerstin: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, 2., durchgesehene Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997
- RÖBEN, Peter: Lern- und Fachberater im Projekt WAP – Rollen, Aufgaben und Schulungskonzept. Stuttgart 2006 Ms. (Quelle: <http://www.wap.agenturq.de/news/meldung>)
- SLOANE, Peter F.E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- TÜRK, Klaus: Die Organisation der Welt. Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft. Opladen 1995
- ULICH, Eberhard; CONRAD-BETSCHART, Hanspeter; BAITSCH, Christof: Arbeitsform mit Zukunft: ganzheitlich-flexibel statt arbeitsteilig. Bern 1989
- WALDEN, Günter: Zum Stellenwert von Modellversuchen für einen Ausbau der Lernortkooperation. In: HOLZ, Heinz; RAUNER, Felix; WALDEN, Günter (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld 1998, S. 115–134.
- WELTZ, Friedrich: Die doppelte Wirklichkeit der Unternehmen und ihre Konsequenzen für die Industriesoziologie. In: Soziale Welt 39 (1988) 1, S. 97–103

Fritz Böhle

► Transfer aus sozialwissenschaftlicher Sicht unter Einbeziehung von Erfahrungen aus verschiedenen Entwicklungsprogrammen

Bei der bisher vorherrschenden Diskussion des Transfers von Modellversuchen sowie anderer anwendungsorientierter Forschungen und Entwicklungen werden drei Annahmen mehr oder weniger als selbstverständlich angesehen und dementsprechend nicht weiter expliziert und diskutiert:

(1) Je mehr Ergebnisse von Modellversuchen in der Praxis aufgegriffen werden, umso größer ist deren Erfolg. Am Transfer zeigt sich demnach, ob und in welcher Weise die Ergebnisse anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung für die Praxis hilfreich sind. Der Transfer entscheidet demnach letztlich über die Qualität der Forschung und Entwicklung.

(2) Die praktischen Wirkungen von Modellversuchen zeigen sich in der unmittelbaren Umsetzung ihrer Ergebnisse in die Praxis. Der Transfer entscheidet damit darüber, ob anwendungsorientierte Forschungen und Entwicklungen für die Praxis relevante Wirkungen haben.

(3) Veränderungen und neue Entwicklungen in der Praxis werden vor allem durch neues Wissen und praktische Lösungen angestoßen. Das Festhalten am Status quo resultiert demnach primär aus einem Mangel an Wissen und praktischen Lösungen.

In diesem Beitrag werden diese drei Annahmen etwas genauer beleuchtet. Dies trägt zu einer differenzierteren Sicht auf den Transfer von anwendungsorientierten Forschungen und Entwicklungen bei.

1 Transfer und Innovation

Durch Modellversuche sollen neue Entwicklungen in der Praxis angestoßen werden. Geht man von einem breiten Verständnis von Innovation aus, so handelt es sich bei Wirtschaftsmodellversuchen um organisatorische, soziale und teils auch technische Innovationen im Bereich beruflicher Bildung. Betrachtet man das Verhältnis zwischen der jeweils angestrebten

und erreichten Innovation einerseits und dem Transfer andererseits etwas genauer, so lassen sich drei unterschiedliche Typen von Modellversuchen unterscheiden:

Typ A: Modellversuch als „Katalysator“

Dieser Typ unterstützt in der Praxis ansatzweise stattfindende neue Entwicklungen. In den Unternehmen besteht ein entsprechender Bedarf an neuen Lösungen und damit verbunden auch eine hohe Akzeptanz von Modellversuchen.

Die Wahrscheinlichkeit eines Transfers der Ergebnisse in die Praxis ist hoch. Betrachtet man jedoch die durch den Modellversuch zuwege gebrachte Innovation, so fällt diese eher gering aus. Beispiele für solche anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte finden sich im Bereich der Arbeitsgestaltung bei der Einführung neuer Formen der Arbeitsorganisation wie Jobrotation, Jobenlargement und Jobenrichment. Hierdurch wurden die in den 1970er- und 1980er-Jahren (noch) vorherrschenden Prinzipien tayloristischer Arbeitsorganisation einerseits verändert, andererseits fanden sich aber auch bereits in den Unternehmen selbst initiierte Ansätze solcher Veränderungen der Arbeitsorganisation und des Personaleinsatzes (vgl. ALTMANN u. a. 1982). Wesentliche Wirkungen solcher Forschungs- und Entwicklungsvorhaben bestehen in der Beschleunigung und allgemeinen Verbreitung neuer Entwicklungen. Diese selbst sind jedoch – zumindest in den Grundzügen – bereits bekannt. Die Innovation bezieht sich demnach primär auf die Anpassung an und Weiterentwicklung von unterschiedlichen Anwendungskontexten.

Typ B: Modellversuch als „Vorbild“

Die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben beziehen sich bei diesem Typ ebenfalls auf einen latenten und teils manifesten Bedarf in der Praxis. Die hier maßgeblichen Entwicklungen weichen jedoch vom Mainstream der in der Praxis vorherrschenden Entwicklungen ab. Ein Beispiel hierfür sind die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Einführung von Gruppenarbeit, insbesondere in Form teilautonomer Arbeitsgruppen in den 1970er- und auch noch 1980er-Jahren. Diese Variante neuer Formen der Arbeitsorganisation wurde in der Praxis aufgegriffen und (ebenfalls) teilweise auch selbst initiiert. Es handelte sich dabei jedoch nicht mehr nur um eine Modifizierung, sondern um eine grundlegende Veränderung der vorherrschenden Prinzipien tayloristischer Arbeitsorganisation. Die „Abweichung“ vom Mainstream zeigte sich u. a. auch darin, dass es zunächst in den Unternehmen nur zu „Insellösungen“ und keineswegs zu flächendeckenden Veränderungen kam. Im Bereich der beruflichen Bildung sind hierfür die Modellversuche zum dezentralen Lernen ein Beispiel (vgl. DEHNBOSTEL u. a. 1992). Hier entstand gerade in Unternehmen, in denen die berufliche Bildung auf der Grundlage von Lehrwerkstätten u. Ä. vergleichsweise weit entwickelt war, ein neuer Problemdruck, der die Suche nach neuen Wegen zu Integration praktischen Lernens in die berufliche Bildung erforderte. Forschungs- und Entwicklungsvorhaben trugen hier wesentlich dazu bei, Konzepte

und praktische Lösungen zu entwickeln, die in der Praxis in dieser Form noch nicht bekannt waren und praktiziert wurden.

Betrachtet man den Transfer solcher Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, kann nicht damit gerechnet werden, dass die Ergebnisse unmittelbar auf „breiter Front“ aufgegriffen und umgesetzt werden. Die praktische Relevanz zeigt sich hier nicht kurz-, sondern eher mittel- und langfristig. Praktische Wirkung der Forschungs- und Entwicklungsvorhaben besteht vor allem darin, zukunftsweisende Entwicklungspfade gegenüber dem (noch) vorherrschenden Mainstream gezielt zu unterstützen und „Vorbilder“ für neue Entwicklungspfade zu schaffen. Der Erfolg bemisst sich hier somit nicht an der Breite des unmittelbaren Transfers. Entscheidend ist vielmehr die Frage, in welcher Weise ex post betrachtet durch die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zukunftsweisende Entwicklungen angestoßen und unterstützt wurden. So lässt sich aus heutiger Sicht feststellen, dass sowohl mit den Konzepten der Gruppenarbeit als auch den Konzepten dezentralen Lernens Entwicklungen unterstützt und vorbereitet wurden, durch die der ursprüngliche Mainstream erheblich zurückgedrängt, wenn nicht ersetzt wurde. Auf eine Formel gebracht, könnte man diese Wirkungen von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben auch als „Geburtshelfer“ neuer Entwicklungen bezeichnen. Der unmittelbare Transfer der Ergebnisse ist hier notwendigerweise auf einzelne Unternehmen wie auch einzelne Abteilungen in Unternehmen, die eine gewisse Vorreiterrolle einnehmen, beschränkt. Zugleich zeichnen sich solche Forschungs- und Entwicklungsvorhaben aber durch Innovationen aus, die nicht nur das Bestehende modifizieren, sondern hierzu alternative Wege und Möglichkeiten aufzeigen.

Typ C: Modellversuch zur „Sensibilisierung für neue Probleme/Themen“

Forschungs- und Entwicklungsvorhaben beziehen sich bei diesem Typ auf Entwicklungen und Probleme in der Praxis, die bisher weder in der Praxis noch in Politik und Wissenschaft bewusst sind und thematisiert werden. Im Besonderen betrifft dies Entwicklungen, die durch einen breiten gesellschaftlichen Konsens getragen, überwiegend positiv eingeschätzt werden oder/und die – auch dann, wenn sie kritisch gesehen werden – als weitgehend unabwendbar gelten. Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zielen hier darauf ab, Probleme aufzudecken sowie Handlungs- und Gestaltungserfordernisse zu begründen. Im Unterschied zur wissenschaftlichen Problemanalyse tragen dabei Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wie Modellversuche in der beruflichen Bildung oder Modell-Projekte zur Arbeits-, Organisations- und Technikgestaltung dazu bei, nicht „nur“ ein Problembewusstsein zu schaffen, sondern auch nachzuweisen, dass bisher nicht in Erwägung gezogene Entwicklungen möglich sind. Im Bereich der Arbeitsgestaltung sind hierfür ein Beispiel die frühen Projekte zur Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation in der Produktion durch die Produktionsarbeiter selbst (vgl. FRICKE 1981). In den 1970er- und 1980er-Jahren erschien dies angesichts des in der Wissenschaft und Praxis vorherrschenden „Strukturdeterminismus“ ein weitgehend aussichtsloses,

wenn nicht „naives“ Unterfangen. Folgt man neuen Organisationskonzepten, in denen an die Stelle von Hierarchie und formellen Strukturen Dezentralisierung und Selbstorganisation treten, so erscheinen diese Modellprojekte (nun) jedoch in einem anderen Licht – ohne dass damit (vorschnell) unterstellt sei, dass die in diesen Modellprojekten anvisierte „Selbstorganisation“ mittlerweile in der Organisationstheorie und Praxis bruchlos eingelöst wird. Ein anderes Beispiel sind Modellversuche in der beruflichen Bildung zum Erfahrungswissen (vgl. BWP 2005; BAUER u. a. 2006). Diese Modellversuche machen auf Grenzen der Verwissenschaftlichung von Arbeit und Bildung aufmerksam und zeigen, dass berufliche Kompetenzen wie „ein Gespür für Technik“ oder „das Erahnen einer Störung“ trotz fortschreitender Verwissenschaftlichung nicht nur unverzichtbar sind, sondern auch in der beruflichen Bildung gelernt werden können. Der innovative Charakter solcher Forschungs- und Entwicklungsvorhaben besteht vor allem darin, einen „neuen Blick“ auf die Praxis zu entwickeln. Die Innovation ist hier vergleichsweise hoch. Zugleich ist jedoch kaum zu erwarten, dass die Ergebnisse solcher Forschungs- und Entwicklungsvorhaben unmittelbar in der Praxis aufgegriffen werden und Verbreitung finden.

Auf der Grundlage dieser Typologie von anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben ergibt sich ein auf den ersten Blick paradox erscheinender Sachverhalt: Die Wahrscheinlichkeit des Transfers und damit des – nach der vorherrschenden Beurteilung – Erfolgs von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben ist dann am größten, wenn die Innovation vergleichsweise gering ist. Und umgekehrt ergibt sich: Je größer die Innovation, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit des **unmittelbaren** Transfers der Ergebnisse – und zwar auch dann, wenn die Möglichkeit des „Neuen“ praktisch demonstriert wird.

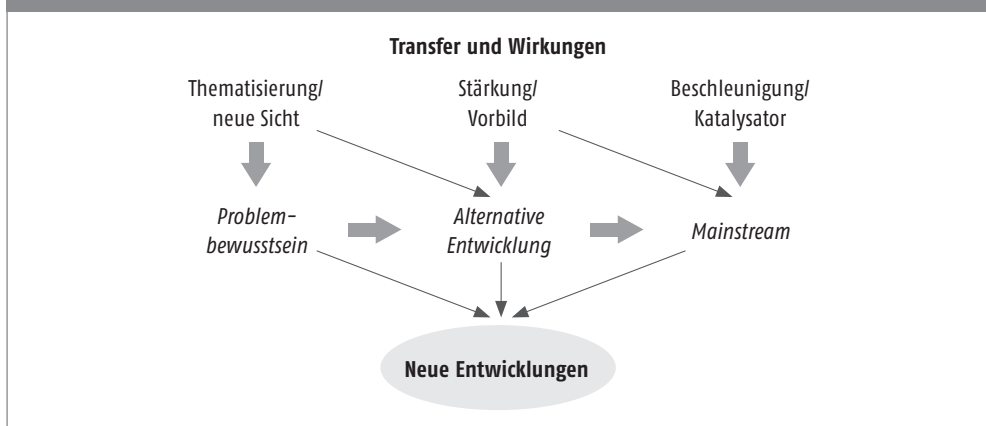
Abbildung 1: Zusammenhänge von Innovation und Transfer

Transfer und Innovation			
Allg. Entwicklung	anwendungsbezogene Forschungs- und Entwicklungsvorhaben	Innovation	Transfer
Mainstream	Beschleunigung/ Katalysator	+/-	+++
Alternative Entwicklungspfade	Stärkung/Vorbild	++	++
verdeckte u. ausgegrenzte Probleme und Entwicklungen	Thematisierung/ Neue Sicht	+++	+/-

2 Transfer und Wirkungen

Bei der bisher vorherrschenden Beurteilung des Transfers von anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wird zumeist von einer einfachen, direkten Umsetzung in die Praxis ausgegangen (s. o.). Der Transfer vollzieht sich dabei im Idealfall über einzelne Unternehmen in die Branche und schließlich branchenübergreifend. Auf der Grundlage der zuvor umrissenen Typologie greift eine solche Betrachtung der Wirkungen jedoch zu kurz. Im Wesentlichen werden hier nur solche Forschungs- und Entwicklungsvorhaben erfasst, die sich auf die Beschleunigung „neuer“ Entwicklungen in der Praxis richten. Die Wirkungen sind eher indirekt, wenn alternative Entwicklungspfade gestärkt und insbesondere neue Sichtweisen und Probleme thematisiert werden. Bisher vorherrschende Entwicklungen werden infrage gestellt, Alternativen aufgezeigt und/oder es werden überhaupt erst ein Problembewusstsein und ein Problemdruck für die Veränderung des bisher Bestehenden erzeugt oder zumindest wird hierzu beigetragen. Neue Entwicklungen fallen bekanntlich „nicht vom Himmel“, sondern haben zumeist eine lange Geschichte. Sie beginnen damit, dass Grenzen und Probleme des bisher Praktizierten, Gewohnten und Bekannten auftreten und bewusst werden, die Möglichkeit von Veränderungen in Betracht gezogen sowie erprobt wird, um schließlich (erst) in einen neuen Entwicklungspfad zu münden. Diese idealtypische Darstellung soll hier ausreichen, um darauf aufmerksam zu machen, dass sich anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben auf unterschiedliche Phasen neuer Entwicklungen beziehen können und dies bei der Beurteilung ihrer Wirkungen zu berücksichtigen ist. Die unmittelbare Umsetzung von Ergebnissen in die Praxis bezieht sich somit nur auf die „Spitze des Eisbergs“ der möglichen (!) Wirkungen von anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben und übersieht allzu leicht, dass die Vorbereitung und Einleitung neuer Entwicklungen oftmals schwieriger ist und größere Anstrengungen erfordert als deren letztendliche Realisierung.

Abbildung 2: Zusammenhänge von Innovation, Transfer und Wirkungen



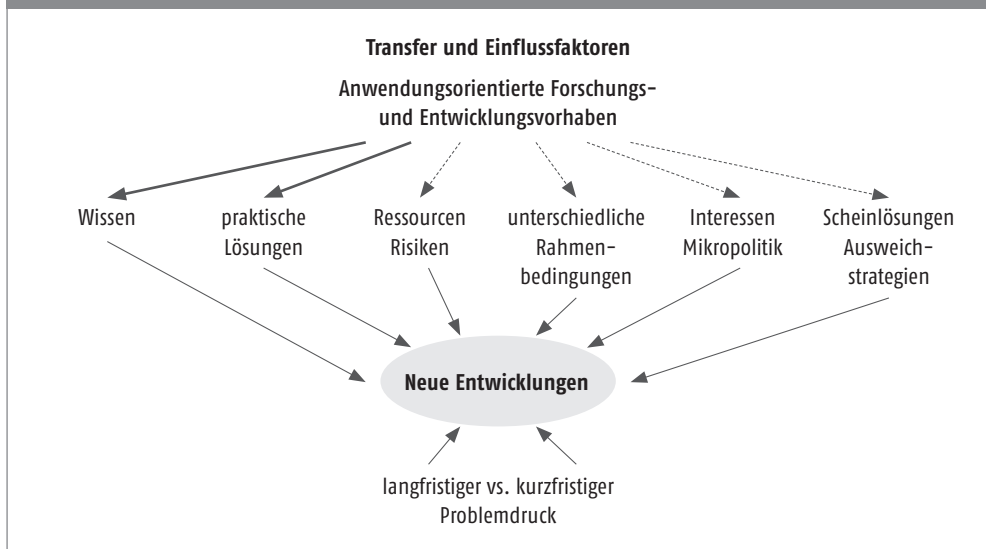
3 Transfer und Einflussfaktoren

Durch anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben werden für die Praxis Wissen und praktische Modelle für neue Entwicklungen zur Verfügung gestellt. Dies sind ohne Zweifel wichtige, aber keineswegs die allein ausschlaggebenden Faktoren, durch die neue Entwicklungen beeinflusst werden und von denen sie abhängen. Dies ist auch dann der Fall, wenn in der Praxis bereits ein Problemdruck und Bedarf nach neuen Lösungen besteht. Wichtige weitere Einflussfaktoren sind die Beurteilung möglicher Risiken sowie die zur Verfügung stehenden und notwendigen Ressourcen, um neue Entwicklungen einleiten zu können. Die in Modellversuchen gewonnenen Erfahrungen können nicht im Sinne von Standardlösungen übertragen und angewandt werden, sondern erfordern jeweils eine Anpassung an unterschiedliche Rahmenbedingungen in Unternehmen. Dies beinhaltet auch, dass grundsätzliche Risiken hinsichtlich der zu erwartenden Effekte – trotz praktischer Modelle – bestehen bleiben. Und schließlich kann trotz Problemdruck das bisher Bestehende ein erhebliches Beharrungsvermögen aufweisen, wenn durch Veränderungen die Interessen einflussreicher Akteure tangiert werden und die neuen Entwicklungen keine ausreichende interessenpolitische Unterstützung und Durchsetzung erhalten. Damit verbinden sich auch Strategien, die neue Entwicklungen durch das Ausweichen auf Scheinlösungen blockieren, wenn nicht verhindern. Diese Hinweise sollen darauf aufmerksam machen, dass neue Entwicklungen von einer Vielzahl von Einflussfaktoren abhängen, auf die anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben keinen unmittelbaren Einfluss haben. Dementsprechend können sich für den Transfer sehr unterschiedliche Konstellationen ergeben. Sie bewegen sich zwischen zwei Polen: zum einen einer Konstellation, bei der ein Mangel an Wissen und praktischen Lösungen das wesentliche Hemmnis für neue Entwicklungen ist, während andere Einflussfaktoren sich bereits hierauf beziehen oder zumindest günstige Voraussetzungen hierfür bieten. Dies ist quasi der Idealfall für den Transfer, da hier neue Erkenntnisse und praktische Lösungen auf eine Offenheit für „Neues“ bis hin zu einem explizit artikulierten Bedarf treffen. Den entgegengesetzten Pol bildet eine Konstellation, bei der sich, außer neuen Erkenntnissen und praktische Lösungen, (noch) keine weiteren Einflussfaktoren auf neue Entwicklungen ausrichten. Anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben kommt hier somit primär „nur“ die Rolle eines Anstoßes für neue Entwicklungen zu, dem sich – im positiven Verlauf – andere Einflussfaktoren anschließen.

Bei der Betrachtung und Beurteilung der hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – skizzierten Einflussfaktoren auf neue Entwicklungen ist grundsätzlich zwischen einer kurzfristigen und langfristigen sowie einzelbetrieblichen und gesamtgesellschaftlichen Perspektiven zu unterscheiden. Staatliche Politik muss sich auf längerfristige Entwicklungen sowie über das einzelne Unternehmen hinausgehende, gesamtgesellschaftliche Erfordernisse beziehen. Hieran sollten sich auch staatlich geförderte anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben orientieren. Auch wenn sie sich auf in der Praxis identifizierte Probleme

beziehen, können sich dennoch Konflikte zwischen langfristigen und unternehmensübergreifenden Erfordernissen einerseits und kurzfristige, auf die jeweils einzelbetrieblichen Belange ausgerichtete Orientierung andererseits ergeben. Ein Beispiel hierfür ist gegenwärtig die Auseinandersetzung mit den Folgen des demografischen Wandels. Die Notwendigkeit einer altersgerechten und altersgerechten Arbeitsgestaltung und Personalpolitik ist weithin unumstritten und zunehmend auch in den Unternehmen bewusst. Gleichwohl dominieren in der Praxis nach wie vor kurzfristige Lösungen, da der Problemdruck (noch) nicht unmittelbar wirksam und erfahrbar ist. Hierdurch wird bisher auch die praktische Umsetzung von Erkenntnissen aus zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Bewältigung des demografischen Wandels blockiert. Zugleich wird damit aber (auch) erkennbar, dass wesentliche Wirkungen dieser Forschungs- und Entwicklungsvorhaben gegenwärtig nicht im unmittelbaren Transfer (im Sinne praktischer Umsetzung) liegen, sondern in der allgemeinen gesellschaftspolitischen Thematisierung der neuen Herausforderungen und in der Feststellung, dass neben der Bereitstellung von neuem Wissen und praktischen Lösungen weitere gesellschaftspolitische Maßnahmen notwendig sind.

Abbildung 3: Einflussgrößen auf Innovation und Transfer



4 Folgerungen

Die staatliche Förderung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, wie bspw. Modellversuchen in der beruflichen Bildung, ist ein spezielles Instrument der staatlich-politischen Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen. Der Transfer von Ergebnissen in

die Praxis ist daher ein wichtiges Kriterium für den Erfolg der Förderung. Es ist auch aus der Sicht der staatlichen Förderung legitim und notwendig, den Transfer als einen substanziellen Teil anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung zu betrachten.

Die im Vorhergehenden umrissenen Überlegungen sollten dabei jedoch darauf aufmerksam machen, dass der Transfer von einer Reihe von Faktoren abhängig ist, auf die anwendungsorientierte Forschungen und Entwicklungen selbst **keinen** Einfluss haben. Einen entscheidenden Einfluss haben der Anlass und das Ziel, das mit der staatlichen Förderung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben erreicht werden soll. Das Spektrum reicht hier von der Unterstützung und Beschleunigung von (bereits) in der Praxis eingeleiteten (neuen) Entwicklungen bis hin zur Thematisierung neuer Probleme und der Sensibilisierung für neue Handlungs- und Gestaltungserfordernisse in Praxis und Politik. Dementsprechend richten sich die maßgeblichen Wirkungen anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben entweder primär auf die unmittelbare praktische Umsetzung oder eher indirekt auf die Ebene der wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Thematisierung neuer Herausforderungen. Letzteres könnte ebenfalls als „Transfer“ betrachtet werden, bedarf aber anderer Kriterien der Beurteilung als die unmittelbar praktische Umsetzung. Und schließlich ist danach zu unterscheiden, ob die Förderung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben das – auf den jeweiligen Anwendungskontext bezogene – alleinige Instrument der Steuerung ist, oder ob dies durch weitere Interventionen und Anreize flankiert wird. Letztere können sich bspw. ergänzend zur Bereitstellung von Wissen und praktischen Lösungen auf die Reduzierung von Risiken – etwa durch die finanzielle Förderung des Transfers – oder die Beeinflussung von Interessenkonstellationen durch gesetzliche Regelungen richten.

Vieles weist darauf hin, dass anwendungsorientierte Forschungen und Entwicklungen nur dann ihre Wirkungen zur Initiierung und Veränderungen von neuen Entwicklungen in der Praxis entfalten können, wenn sie durch andere Steuerungsinstrumente flankiert werden. Die Förderung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben sind kein Ersatz, sondern eine Ergänzung anderer Steuerungsinstrumente wie rechtliche Regelungen, finanzielle Anreize usw.

Geht man dabei davon aus, dass es eine wesentliche Aufgabe staatlicher Politik ist, der Entwicklung gesellschaftlicher Probleme entgegenzuwirken und gesellschaftspolitisch wünschenswerte Entwicklungen zu unterstützen, so darf der Erfolg anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben nicht allein am unmittelbaren Transfer in die Praxis gemessen werden. Eine ebenso wichtige Aufgabe ist es, frühzeitig neue gesellschaftspolitische Herausforderungen zu identifizieren und praktische Möglichkeiten (!) ihrer Bewältigung aufzuzeigen. Die Ergänzung der (Problem-)Analyse durch praktische (Lösungs-)Modelle ist in dieser Sicht nicht notwendigerweise „nur“ auf die unmittelbare praktische Umsetzung ausgerichtet. Sie kann vielmehr gerade bei der Thematisierung neuer gesellschaftspolitischer Problemstellungen zur Erkenntnis beitragen, dass neue und andere Entwicklungen nicht nur wünschenswert, sondern auch praktisch möglich sind bzw. wären.

Literatur

- ALTMANN, Norbert; BINKELMANN, Peter; DÜLL, Klaus; STÜCK, Heiner: Grenzen neuer Arbeitsformen – betriebliche Arbeitsstrukturierung, Einschätzung durch Industriearbeiter, Beteiligung der Betriebsräte. Frankfurt a.M./New York 1982
- BAUER, Hans; BÖHLE, Fritz; MUNZ, Claudia; PFEIFFER, Sabine; WOICK, Peter: High-Tech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hochtechnisierten Arbeitsbereichen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für berufliche Bildung. Bielefeld 2006
- BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis) 34 (2005) 5
- DEHNBOSTEL, Peter; HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann: Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 149, Berlin und Bonn 1992
- FRICKE, Werner; FRICKE, Else: Qualifikation und Beteiligung. Das „Peinermodell“. Schriftenreihe Humanisierung des Arbeitslebens, Band 12. Frankfurt a.M./New York 1981

Gerhard Zimmer

► Transfer von Modellversuchsergebnissen erfordert Weiterbildung des Ausbildungspersonals

Technologische und ökonomische Entwicklungen der Arbeitsprozesse und der Arbeitsverhältnisse in den Unternehmen lassen neue Anforderungen an die Kompetenzen der Arbeitenden und ihre Berufsausbildung entstehen. Dafür können die Modellversuchsergebnisse in die Praxis der beruflichen Ausbildungen erfolgreich transferiert werden. Dazu bedarf es der Konzeption einer auf die aktuellen Berufsaufgaben bezogenen aufgabenorientierten Didaktik. Der Transfer der Modellversuchsergebnisse in eine berufspädagogische aufgabenorientierte Didaktik erfordert eine Weiterbildung des Ausbildungspersonals, damit von den Auszubildenden die für ihre späteren beruflichen Aufgaben erforderlichen ganzheitlichen Kompetenzen erworben werden können.

1 Anforderungen an die Berufsausbildung

Die aus den evaluierten Modellversuchsergebnissen erschlossenen weiteren Verbesserungen der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung erfordern die Organisation der Verbesserungsprozesse und der erforderlichen Weiterbildungen. Die Auszubildenden, die Ausbildenden, die Begleiter, die Fachkräfte in den Betriebsabteilungen und die Ausbildungsleitung sind die Koproduzenten der Ausbildungserfolge. Die gestaltende und evaluierende Zusammenarbeit aller Beteiligten in den Modellversuchen sind zugleich individuell und gemeinsam reflektierte und bewertete Lernprozesse in Bezug auf Erkenntnisgewinnung, Theoriebildung und Ausbildung fördernde Praxisgestaltung. In Arbeitsforen werden die Evaluationsergebnisse gemeinsam ausgewertet. Dabei sind auch übergreifende Erkenntnisse aus der Wissenschaft und Erfahrungen aus der Ausbildungspraxis über die Wirkungen entsprechender Maßnahmen zu berücksichtigen. Die aus der umfassenden Auswertung zu ziehenden Konsequenzen werden in den Arbeitsforen kritisch diskutiert. Die Planung, Organisation, Durchführung und Beurteilung der nächsten Schritte zur Verbesserung der Ausbildung werden gemeinsam vereinbart. Der Transfer und die Implementation der vereinbarten Verbesserungen der konkreten Ausbildungsprozesse werden damit zugleich zu reflektierten innovativen Lernprozessen aller Beteiligten.

Das Ziel jeder Berufsausbildung ist nach Berufsbildungsgesetz (BBiG § 1 Abs. 3) „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungs-

fähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.“ Um die dafür erforderlichen Kompetenzen des Ausbildungspersonals bestimmen zu können, ist zunächst von den aktuellen und zukünftig zu erwartenden Anforderungen an die Kompetenzen der Arbeitenden auszugehen, die dann in den Ausbildungsprozessen vermittelt und erworben werden sollen. Die durch Informationstechnik, Automatisierung und systemisch rationalisierte und integrierte Prozesse sowie durch neue Unternehmensstrukturen und Arbeitsverhältnisse geprägte Arbeitswelt – verwiesen sei hier nur als Beispiel auf die aktuell diskutierte Entwicklung der Anforderungen der Industrie 4.0 – erfordert die Vermittlung umfassenderer und höherer, Theorie und Praxis integrierender Kompetenzen, die charakterisiert sind durch reflexive Fachlichkeit, Kooperativität, Flexibilität, Kreativität, Selbststeuerung und Verantwortung. Dies erfordert in der Berufsausbildung die Konzeptualisierung einer aufgabenorientierten Didaktik, die den Erwerb der erforderlichen ganzheitlichen Kompetenzen auf dem jeweiligen Niveau des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ermöglicht und zugleich weitere Qualifizierungschancen eröffnet. Den daraus resultierenden höheren Anforderungen an die didaktische Gestaltung der Ausbildungsprozesse kann wiederum nur durch eine erweiterte Entwicklung der Kompetenzen der Auszubildenden und ihrer kollegialen Teamorganisation Rechnung getragen werden. Ihre didaktischen und organisatorischen Aufgaben und Kompetenzen erfordern eine differenzierte Professionalisierung, die sowohl Kompetenzen für die Integration von Theorie und Praxis und beruflicher Allgemeinbildung als auch für Inklusion, Heterogenität, Flexibilität und Nachhaltigkeit umfasst.

Aufgrund dieser Zusammenhänge lässt sich die These formulieren, dass eine entsprechende Weiterbildung bzw. Entwicklung der Kompetenzen des Ausbildungspersonals für einen erfolgreichen Transfer von Modellversuchsergebnissen von grundlegender Bedeutung ist. Für die Entwicklung ihrer Kompetenzen werden in den folgenden Abschnitten die konzeptionellen Grundlagen dargestellt, auf denen ihre Weiterbildung mit den aus den Modellversuchen gewonnenen Erkenntnissen zu konkretisieren ist.

2 Entwicklung der Arbeitsprozesse und Anforderungen

Um die technisch organisatorische Umwälzung der heutigen Arbeitsprozesse, z. B. durch Industrie 4.0, und die daraus folgenden umfassenderen und höheren Kompetenzanforderungen an die Arbeitenden und damit auch an das berufliche Bildungspersonal in Betrieben und Schulen in ihrer Breite und Tiefe erkennen zu können, ist zunächst ein konzentrierter Blick auf die wesentlichen Elemente der bisherigen Industrialisierung notwendig. Die im 19. und 20. Jahrhundert herausgebildete industriell maschinelle Produktionsweise war bestimmt durch die Entwicklung und Nutzung von Maschinen und Anlagen, in denen die Stoffbearbeitung und ihr energetischer Antrieb in der Konstruktion der Maschinen und Anlagen objektiviert ist. Die Arbeitsgegenstände und Werkzeuge wurden im Bearbeitungsvorgang durch die angetriebenen Maschinenbewegungen geführt, während die Einrichtung, Steuerung, Kontrolle und

Instandhaltung der Maschinenbewegungen durch die Arbeitskraft erfolgte. Die subjektive Leistung der Arbeitskraft bestand dabei darin, alle vorgegebenen Daten und die sinnlichen Wahrnehmungen bei der Bearbeitung nach einem gelernten Handlungsmodell zu verarbeiten und in die Handsteuerung der Maschinenbewegungen umzusetzen. Dies wurde durch eine strikte Arbeitsteilung möglich: Die Konstruktion der Arbeitsgegenstände und die detaillierte Planung ihrer Produktion war von der Maschinenarbeit abgetrennt und besonders qualifizierten Fachkräften übertragen, z. B. Ingenieuren, Technikern, Arbeitsplanern. Der Maschinenarbeiter hatte die Umsetzung ihrer Vorgaben in die Einrichtung und Steuerung der Maschinenbewegungen sowie die Wartung und Instandhaltung der Maschinen und Anlagen zu leisten. Dementsprechend wurden Anfang des 20. Jahrhunderts aus Handwerksberufen qualifizierte Facharbeiterberufe entwickelt. Im Fortgang der technischen Entwicklung der Maschinen und Anlagen und der systemischen Rationalisierung der Arbeitsprozesse wurden technische Prozessketten geschaffen, in denen – neben der Einrichtung, Wartung und Instandhaltung durch Facharbeiter – die vorgegebenen Handgriffe durch Un- und Angelernte im Sekundenkontakt auszuführen waren. Für die Entwicklung, Konstruktion und Planung der maschinellen Prozesse wurden zunehmend fachlich kompetente und innovationsfähige Arbeitskräfte an Ingenieurschulen, Technikerschulen und Technischen Universitäten ausgebildet. Zugleich wuchs die Zahl kaufmännischer Fachkräfte für die betriebswirtschaftliche Abrechnung aller Prozesse sowie für Einkauf und Vertrieb. Dieser industriell maschinellen Produktionsweise hat das historisch herausgebildete System der Berufsausbildung entsprochen, mit seiner weit überwiegenden dualen Ausbildung, wenigen Berufsfachschulen für Assistenzberufe und den von beiden weitgehend abgetrennten technischen und betriebswirtschaftlichen Studiengängen an Hochschulen.

Mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik wird die bisher von den Arbeitenden geleistete Steuerung der Maschinen und der getaktete Vollzug der Prozesse in Software programmiert. Grundlage ist die Digitalisierung aller zur Steuerung des Prozessablaufs erforderlichen Informationen und Handlungen. Damit wird ein digitaler Datenfluss über die gesamte Prozesskette vom Zulieferer über den Produzenten bis zum Händler und Kunden herstellbar. Diese informationstechnische Entwicklung hat eine grundlegende Umwälzung der Arbeitsprozesse, Arbeitsverhältnisse und erforderlichen Kompetenzen zur Folge (vgl. u. a. BAUKROWITZ et al. 2006). Denn die erworbenen ausführenden Kompetenzen und Erfahrungen werden von den Arbeitenden übernommen, um alle digitalisierbaren Daten und algorithmisierbaren Handlungsprozesse in Software programmieren und damit die Prozesse informationstechnisch rationalisieren zu können. Diese ‚Übernahme‘ löst zugleich einen Prozess wachsender Kompetenzentwicklung aufseiten der Fachkräfte aus, die nun integrierte Aufgaben auf höherem Niveau mit ganzheitlichen Kompetenzen bearbeiten müssen. Sie treten ‚neben‘ die automatisch ablaufenden Prozesse als deren kooperativ und selbst gesteuert arbeitende Einrichter, Organisatoren, Kontrolleure und Instandhalter. Ihre Arbeit wird zur Informationsarbeit bzw. Automationsarbeit, die vor allem kognitive Arbeit ist, die auf Wissen,

Erkennen und Kommunikation basiert und durch Reflexivität neues Wissen für die Innovation der Prozesse hervorbringt. Ihre Bedeutung zeigt sich z. B. in der großen Zunahme der produktionsbezogenen Dienstleistungen bei gleichzeitiger Abnahme der unmittelbar produktiven Arbeiten, sie zeigt sich im Bedarf an höher in Theorie und Praxis qualifizierten Fachkräften.

3 Entwicklung der Arbeitsverhältnisse und Anforderungen

Durch die Informatisierung bzw. Automatisierung rückt der Geschäfts- und Arbeitsprozess vom Lieferanten bis zum Kunden insgesamt in das Blickfeld des Arbeitshandelns. Die Informatisierung erfordert die Integration bisher verteilter Einzelaufgaben zu Aufgabenbereichen, die Arbeitsgruppen zugeordnet werden. Horizontale Arbeitsteilungen werden flexibilisiert und integriert sowie vertikal reduziert, indem Führungsaufgaben den Arbeitenden selbst übertragen werden. Damit wächst sowohl ihre Selbstständigkeit als auch die Notwendigkeit ihrer direkten Kommunikation und Kooperation mit den anderen Arbeitenden in der Bearbeitung der ihnen jeweils übertragenen Aufgabenbereiche. Die bisherigen Vorgaben und Kontrollen des Managements werden in Verfahren und Instrumente der Selbststeuerung, Selbstkontrolle und Selbstbewertung überführt, die indirekt durch Zielvorgaben, Kennziffern usw. des Managements gesteuert und kontrolliert werden.

Die Rationalisierungspotenziale der Informatisierung und Automatisierung haben viele Unternehmen zu neuen Strategien in den Beschäftigungsverhältnissen geführt. Es wurden neue Organisationsformen der Dezentralisierung, Vernetzung und Vermarktlichung der Arbeit (z. B. Leiharbeit, Zeitarbeit) eingeführt. So bilden z. B. in größeren Unternehmen Gruppen von Beschäftigten für abgrenzbare Aufgabenbereiche eine relativ eigenständige Organisation, z. B. als Profit-Center, von der eingeworbene Aufträge nach Zielvorgaben und Kennziffern bearbeitet werden. Neue Formen der Organisation sind auch durch Auslagerung von Betriebsteilen und Gründung rechtlich selbstständiger, aber wirtschaftlich abhängiger Unternehmen gegründet worden, die oft auch mit einer ‚Vermarktlichung‘ der Arbeitsverhältnisse verbunden wurde. Diese Dezentralisierungen stellen neue Anforderungen an die Kompetenzen der einzelnen Arbeitenden, weil neue Formen der Arbeitsteilung und der Zusammenarbeit der Arbeitenden notwendig werden, damit sie ihre dezentral erbrachten Teilleistungen zu einer Gesamtleistung zusammenführen können.

Unter dem Leitbild der ‚Kundenorientierung‘ sind zudem die Grenzen zwischen ‚Marktökonomie‘ und ‚Produktionsökonomie‘ durchlässiger geworden. Die in diesen Prozessen und Verhältnissen digital vernetzt Arbeitenden erhalten eine größere ‚Autonomie‘ in der Befriedigung der Marktanforderungen im Rahmen von Zielvereinbarungen, Kennzahlen und leistungsbezogenen Lohnzahlungen. Dies kann die Arbeitenden in Konkurrenz zueinander setzen und dadurch die vom Unternehmen geforderte kooperative Selbststeuerung ihrer Arbeiten auch gefährden.

4 Ausbildung der erforderlichen Kompetenzen

Mit der informationstechnischen Rationalisierung und Automatisierung der Prozesse wird nicht das Denken der Arbeitenden, sondern werden ihre digitalisierbaren kognitiven Operationen und ausführenden Handlungen in der Software objektiviert. Dadurch gewinnt die Subjektivität der Arbeitenden einen zentralen Stellenwert in ihrer Arbeit (ZIMMER 2010). Subjektivität meint das nicht standardisierbare und algorithmisierbare Wissen und Können, das nicht explizierbare implizite Erfahrungswissen sowie das der Situation angemessene und mögliche Perspektiven voraussehende neu zu schaffende Wissen. ‚Informationsarbeit‘ ist reflexive Arbeit des denkenden und kommunizierenden Subjekts in der Wahrnehmung, Zusammenfassung, Analyse, Interpretation, Erzeugung und Umsetzung von Informationen bzw. Wissen und Können in die individuelle und kooperative Gestaltung und Steuerung der Arbeits- und Geschäftsprozesse. Die Arbeitenden müssen den Gesamtzusammenhang der Prozesse überblicken und die eigenen Aufgaben darin lokalisieren und einordnen können. Dies verlangt von ihnen eine reflexive Fachlichkeit ihrer Kompetenzen. Sie müssen ihre individuellen Kompetenzen und deren Entwicklung in die kooperativen Prozesse einpassen können. Das verlangt von ihnen eine reflexive Kooperativität. Sie müssen die von ihnen individuell zu übernehmenden Arbeitsaufgaben in kooperativer Abstimmung mit den anderen Arbeitenden aus den Aufträgen und Unternehmenszielen ableiten und bestimmen können. Dies erfordert von ihnen eine reflexive Selbstpositionierung in den komplexen Prozesszusammenhängen. Und nicht zuletzt müssen sie die Bearbeitung der übernommenen Aufgaben verantwortlich im Unternehmen und gegenüber der Gesellschaft ausführen können. Dies erfordert von ihnen eine reflexive Verantwortungsübernahme.

Die dafür erforderliche Entwicklung ganzheitlicher Kompetenzen bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage für die Herausbildung der erforderlichen Subjektivität in der Arbeit. Die wachsende Subjektivität lässt zugleich eine erweiterte Autonomie und Selbstorganisation in den Arbeits- und Geschäftsprozessen wachsen; sie lässt nach größerer Selbstverwirklichung in der Arbeit verlangen. Dies erfordert wiederum von den Unternehmen neue Managementkonzepte zur Aktivierung der ‚Selbstführung‘ der Beschäftigten in den vom Unternehmen gesetzten Rahmen, z. B. durch Zielvereinbarungen. Indem die Arbeitenden sich aktiv in die betrieblichen Strukturen einordnen, haben sie sowohl die Chance zur partizipativen Mitwirkung im Unternehmen als auch zur Entfaltung ihrer Kompetenzen und Subjektivität in ihrer eigenständigen und kooperativen Arbeit.

Der im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) bestimmte Kompetenzbegriff bezieht sich auf diese grundlegenden Veränderungen der Arbeitsprozesse, Arbeitsverhältnisse und Kompetenzen: „Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Befähigung und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompe-

tenz verstanden. Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz“ (AK DQR 2011, S. 4).

Diesem Kompetenzbegriff entsprechend ist daher in die berufliche Fachbildung zugleich eine auf die Praxis bezogene berufliche Allgemeinbildung zu integrieren, in der die Veränderungen, Voraussetzungen, Bedingungen, Verläufe und Folgen für Wirtschaft, Natur, Kultur und Gesellschaft wie für die Einzelnen reflektiert werden, damit die Auszubildenden in den neuen Prozessen und Verhältnissen handlungsfähig werden und als Berufstätige die Entwicklungen positiv mitgestalten können. Dies kann am Besten durch eine diesen neuen Anforderungen entsprechende Konzeption einer aufgabenorientierten Didaktik erreicht werden, die anhand der ausgewerteten Modellversuchsergebnisse in der jeweiligen betrieblichen – aber auch in der begleitenden schulischen – Berufsausbildung zu konkretisieren und zu realisieren ist (vgl. ZIMMER 1998, 2009b; RAUSCH/SCHLEY 2015; WIRTH 2015).

5 Konzeption einer den Anforderungen entsprechenden aufgabenorientierten Didaktik

Zur Entwicklung ganzheitlicher Kompetenzen müssen die komplexen beruflichen Aufgaben in informatisierten und automatisierten Produktions- und Geschäftsprozessen der Gegenstand der Berufsausbildung sein. Dafür ist eine aufgabenorientierte Didaktik zu konzipieren, die die Berufsaufgaben in das Zentrum der Vermittlung und des Erwerbs ganzheitlicher Kompetenzen stellt. Vier Bildungsprinzipien sind dafür maßgebend:

1. *die Förderung der Selbsttätigkeit der Lernenden,*
2. *die Kommunikation und Kooperation der Lernenden im Prozess des Lernens und*
3. *die Partizipation der Lernenden mit Fachexperten in den Fachabteilungen – immer mit vermittelnder, beratender und moderierender Unterstützung des Ausbildungspersonals,*
4. *die inhaltliche Verbindung von betrieblicher Ausbildung und schulischer Berufsbildung.*

Diese Bildungsprinzipien ermöglichen zugleich eine größere Differenzierung nach individueller Leistungsfähigkeit und damit auch die Förderung leistungsstärkerer wie auch leistungsschwächerer Auszubildender, sie fördern Inklusion, Heterogenität, Flexibilität und Nachhaltigkeit.

Um die didaktische Gestaltung des Erwerbs ganzheitlicher Kompetenzen bestimmen zu können, ist im Rahmen des im DQR jeweils formulierten Anforderungsniveaus zunächst zu klären, wodurch die jeweiligen konkreten Berufsaufgaben und ihre Anforderungen bestimmt sind. Zehn Aspekte sind dabei generell zu unterscheiden und jeweils konkret zu beschreiben:

die Anforderungen (1) der Kunden, (2) der Gesellschaft, (3) der Wirtschaft, (4) des Unternehmens, (5) der Arbeitsorganisation, (6) der Technik, (7) der Bewahrung der Natur, (8) der Zusammenarbeit, (9) der Bildung des Subjekts und (10) der Orientierung der Arbeitshandlungen. Diese zehn Aspekte der Anforderungen von Berufsaufgaben sind für den Kompetenzerwerb auf allen Positionen und in allen Funktionen in den informatisierten Arbeits- und Geschäftsprozessen von entscheidender Bedeutung. Sie sind für den Kompetenzerwerb entsprechend den jeweiligen Berufsaufgaben, Prozessen, Verhältnissen und Anforderungen zu konkretisieren und didaktisch den Auszubildenden in selbst organisierten kooperativen Lernprozessen zu vermitteln. Dabei ist zu beachten, dass die Berufsaufgaben nicht unvermittelt bestehen, sondern durch die ihnen von allen Beteiligten jeweils subjektiv zugeschriebenen Bedeutungen in den zehn Aspekten vermittelt sind. Die Bedeutungen der Aufgaben werden daher von jedem Auszubildenden und Auszubildenden mit eigenen Interessen verbunden in begründete Ziele und Handlungen des Lehrens und Lernens umgesetzt. Aus den Erfahrungen in der Aufgabenbearbeitung und aus der Auswertung der erreichten Ergebnisse können dabei auch neue Erkenntnisse, Ziele und Perspektiven erwachsen, die in zukünftigen Aufgabenbearbeitungen realisiert werden können. Dieser implizite Lernprozess kann durch kritische Reflexion in einen expliziten Lernprozess transformiert und damit in der Berufsausbildung didaktisch organisiert werden.

Jede Aufgabenbearbeitung erfolgt in vier Phasen, die in den Ausbildungsprozessen zu reflektieren und zu vollziehen sind:

1. *Informieren und Definieren*: alle erforderlichen Informationen zu beschaffen, die erwartete Lösung zu definieren, die Kontexte zu berücksichtigen und die Folgen abzuschätzen.
2. *Planen und Durchführen*: bekannte Bearbeitungsmethoden anwenden, diese zu modifizieren oder auch neue Methoden zu adaptieren oder auch zu entwickeln.
3. *Kontrollieren und Bewerten* der erreichten Ergebnisse, der Organisation, Mittel, Methoden und Leistungen und der Konsequenzen für die zukünftige Aufgabenbearbeitung.
4. *Reflektieren und Lernen* bezogen auf alle vier Phasen.

Bei der Ausgliederung der Lernaufgaben aus den Berufsaufgaben sind von den Auszubildenden die vier Phasen der Aufgabenbearbeitung mit Unterstützung der Auszubildenden und auszubildenden Fachkräfte zu vollziehen, damit sie ganzheitliche berufliche Kompetenzen erwerben können. Nach der Bearbeitung der ausgegliederten Lernaufgaben sind die Lernergebnisse in die Berufsaufgaben wiederum durch ihre gemeinsame Reflexion einzugliedern.

Durch den Vollzug der Lernhandlungen entwickeln die Lernenden mit moderierender und beratender Unterstützung der Auszubildenden ihre Kompetenzen. Entsprechend dem DQR sind vier Dimensionen in zwei Säulen zu unterscheiden: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“ (AK DQR 2011, S. 4). Entsprechend dem ganzheitlichen Kompetenzbegriff sollten diese vier Dimensionen für die didaktische Gestaltung der Ausbildungsprozesse konkreter in acht Dimensionen ausdifferenziert werden:

1. *Bedeutungswissen*: Das erworbene Wissen über die Bedeutung der Berufsaufgaben ist die Orientierungsgrundlage für reflektiertes berufliches Handeln.
2. *Handlungsinteresse*: Aus den reflektierten Bedeutungen ergibt sich das individuelle Handlungsinteresse, das für Engagement, Qualität und Effizienz entscheidend ist.
3. *Fachkompetenz*: Sie umfasst alle theoretischen und praktischen Kenntnisse, die für Definition, Durchführung und Ergebnisbewertung einer Aufgabe erforderlich sind.
4. *Methodenkompetenz*: Sie umfasst alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur qualitativ hochwertigen und effizienten Bearbeitung einer Berufsaufgabe erforderlich sind.
5. *Sozialkompetenz*: Sie umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zur Kommunikation, Kooperation und Partizipation in der Aufgabenbearbeitung.
6. *Entscheidungskompetenz*: Sie umfasst die Fähigkeiten zur Situationsanalyse sowie zur Suche und Bewertung auch alternativer Handlungsmöglichkeiten zum Vorbereiten und Treffen einer Entscheidung.
7. *Bewertungskompetenz*: Sie umfasst die Fähigkeiten zur abschließenden und begleitenden Bewertung einer Aufgabenbearbeitung auch für zukünftige Verbesserungen.
8. *Selbstkompetenz*: Sie umfasst die kritische Selbstbeurteilung der erbrachten Leistungen und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse.

6 Leitlinien für das berufspädagogische Handeln in der Ausbildung

Aus den oben aufgeführten Prinzipien, Anforderungen, Phasen und Dimensionen der aufgabenorientierten Didaktik zur Vermittlung und Entwicklung der heute erforderlichen ganzheitlichen beruflichen Kompetenzen können zehn Leitlinien für das berufspädagogische Handeln des Ausbildungspersonals abgeleitet werden:

1. *Diskrepanzerfahrungen ermöglichen und reflektieren*: Diskrepanzerfahrungen im Wissen und Können sind Auslöser von Lernprozessen. Diskrepanzen zwischen den Anforderungen einer Aufgabe und den verfügbaren Kompetenzen werden erkannt, wenn die verfügbaren Kompetenzen als unzureichend für eine qualifizierte Aufgabenbearbeitung erfahren werden. Diskrepanzen können von den Auszubildenden selbst an Probestücken, in Tests oder Simulationen, in Erkundungen oder Kommunikationen mit Fachexperten erfahren werden, oder sie werden anhand exemplarischer Berufsaufgaben vermittelt und erkennbar gemacht. Die im Diskurs mit den Experten formulierten, reflektierten und diskutierten Diskrepanzerfahrungen sind Auslöser und Ausgangspunkt für den Aufbau von Lernmotivation und die Herausbildung und Übernahme individueller und gemeinsamer Lernziele sowie für die Ausgliederung und didaktische Gestaltung zielführender Lernaufgaben.

2. *Bedeutung der Berufsaufgaben analysieren und bewerten:* Eine exemplarische Berufsaufgabe in einem beruflichen Handlungsfeld ist zunächst sowohl anschaulich in ihrer Ausführung und organisatorischen Einbettung als auch erklärend in ihrer betrieblichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung sowie ihren Kompetenzanforderungen von den Auszubildenden oder Fachexperten darzustellen. Dabei müssen die Lernenden im Diskurs alle Aspekte der exemplarischen Berufsaufgabe in ihren Voraussetzungen, Kontexten, Wirkungen und Perspektiven selbstständig explorieren und in ihrer Bedeutung für Betrieb, Wirtschaft, Gesellschaft und ihre Berufsausbildung bewerten.

3. *Lernaufgaben eigenständig im Dialog mit Ausbildern und Fachexperten ausgliedern und definieren:* Die Analyse und Bewertung der Bedeutung einer Berufsaufgabe bildet die Grundlage für die begründete didaktische Ausgliederung von Lernaufgaben zur Überwindung der erfahrenen Diskrepanzen zwischen erforderlichen und vorhandenen Kompetenzen. Es ist dabei darauf zu achten, dass die ausgegliederten Arbeits- bzw. Lernaufgaben eine ganzheitliche Entwicklung der Kompetenzen ermöglichen. Durch Informationsmaterialien, Arbeits- und Lernhinweise sowie durch Hinweise auf weitergehende Lernressourcen müssen die Auszubildenden in ihren selbstständigen und gemeinsamen Arbeits- und Lernprozessen unterstützt werden.

4. *Exploratives und expansives Lernen ermöglichen:* Die im Dialog bestimmten Lernziele und die dafür ausgewählten und definierten Lernaufgaben müssen so umfassend und weiterführend sein, dass sie den Auszubildenden ein selbstständiges und kooperatives exploratives und expansives Lernen ermöglichen. Die zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und Zugänge zu weiteren Informationen, z. B. über das Internet, müssen dafür so strukturiert und gestaltet sein, dass sie auch weitere Lernschritte anregen und zu eigenständigen und präsentierbaren Lernergebnissen führen. Dies ist für die Entwicklung der Motivation wie der Kompetenzen zu ergebnisorientiertem Lernen und Arbeiten notwendig.

5. *Erwerb autodidaktischer Lernkompetenzen unterstützen:* Die Ausbildungsmaterialien müssen didaktisch so strukturiert und gestaltet sein, dass die Auszubildenden in der Herausbildung der für ihr selbstständiges wie kooperatives Lernen notwendigen autodidaktischen Fähigkeiten unterstützt werden. Darüber hinaus müssen auch Hinweise zum Erwerb autodidaktischer Fähigkeiten sowohl generell als auch an geeigneten Stellen im Ausbildungsprozess in schriftlicher Form und durch beratende Unterstützung gegeben werden. Dazu sind auch allgemeine Hinweise zur Unterstützung des Selbstmanagements der Lernprozesse sehr wichtig, wie z. B. Leitsätze, Kriterien, Aufgaben- bzw. Planungslisten.

6. *Kooperatives und partizipatives Arbeiten und Lernen unterstützen:* Die Ausbildungs- und Arbeitsräume müssen so eingerichtet und ausgestattet und die Organisationsformen der Aus-

bildungsprozesse so konzipiert sein, dass sie auch den Auszubildenden erlauben, kooperative Ausbildungsgruppen zu organisieren und zu moderieren, damit kommunikatives und kooperatives Lernen in Arbeitsgruppen und partizipatives Lernen mit Ausbildern und Fachexperten stattfinden kann.

7. Synchrone und asynchrone Kommunikation ermöglichen: Damit eine den einzelnen Ausbildungsplatz übergreifende Kommunikation, Kooperation und Partizipation stattfinden kann, bietet es sich heute an, auf einem Server einen virtuellen Ausbildungsraum einzurichten, in dem nicht nur Ausbildungs- und Informationsmaterialien zum Abruf bereitgestellt werden, sondern mit den anderen Auszubildenden sowie den Ausbildern und Fachexperten auch Fragen und Mitteilungen ausgetauscht und diskutiert werden können, z. B. per E-Mail oder in einem Forum oder in einer Audio- oder Videokonferenz.

8. Persönliches Kennenlernen ermöglichen: Wenn Auszubildende, Ausbilder und Fachexperten am gleichen Ort zur gleichen Zeit gemeinsam handeln, ist das persönliche Kennenlernen möglich und meist kein Problem. Sobald aber die Beteiligten über einen virtuellen Lernraum kommunizieren, kooperieren und partizipieren, also nicht am gleichen Ort zur gleichen Zeit handeln, ist ein telemedial vermitteltes ‚persönliches‘ Kennenlernen zu ermöglichen, damit alle Beteiligten sich ein Bild voneinander machen können, mit wem sie es während der Bearbeitung der Lernaufgaben zu tun haben. Denn das persönliche Kennenlernen, auch wenn es zunächst nur ein ‚virtuelles‘ Kennenlernen ist, ist für einen erfolgreichen Verlauf von Ausbildungsprozessen unverzichtbar.

9. Eigene Arbeitsergebnisse präsentieren können: Für den Ausbildungserfolg ist es sehr wichtig, dass die Auszubildenden die Ergebnisse ihrer individuellen oder kooperativen Bearbeitung einer Aufgabe präsentieren und zur fachlichen Diskussion und weiteren Nutzung zur Verfügung stellen können. Das setzt voraus, dass die eingangs im Diskurs mit den Ausbildern und Fachexperten und auch anderen Auszubildenden ausgegliederten Lernaufgaben so definiert werden, dass jeweils originäre Arbeitsergebnisse entstehen, die den an der Bearbeitung dieser Aufgaben nicht beteiligten Auszubildenden bei der Rezeption und Diskussion der Ergebnisse einen Wissenszuwachs bringen. Dies fördert zum einen die Fähigkeit zur verständlichen Präsentation eigener Arbeits- und Lernergebnisse und zur Vertiefung der erworbenen Kompetenzen. Zum anderen fördert die Präsentation und Diskussion dieser Ergebnisse nicht nur die sozialen, kommunikativen und kooperativen Kompetenzen der Auszubildenden, sondern auch die Reflexion bisher nicht erkannter Defizite und möglicher Perspektiven nächster Lernschritte.

10. Hinreichendes Zeitbudget einräumen: Der Erwerb vollständiger Kompetenzen hat immer eine individuelle Eigenzeit. Daher muss jedem Auszubildenden ein hinreichendes Zeitbudget zum selbst organisierten und kooperativen Lernen eingeräumt werden. Die oft anzutreffende,

mehr oder weniger offen vertretene Auffassung, dass durch strikte Arbeits- und Zeitvorgaben sich in kürzester Zeit die größten Ausbildungserfolge erzielen lassen, ist dem angestrebten ganzheitlichen Kompetenzerwerb abträglich. Denn durch solche Einengungen wird die individuelle Herausbildung der für die Bewältigung der komplexen Berufsaufgaben erforderlichen ganzheitlichen und reflexiven Kompetenzen sowie die Entwicklung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit behindert oder gar verhindert.

7 Phasen der organisierten Ausbildungsprozesse

Durch eine aufgabenorientierte Aufbereitung der Ausbildungsmaterialien sollen Chancen für expansives Lernen eröffnet werden, um die Auszubildenden zu befähigen, komplexe Berufsaufgaben eigenständig kompetent bearbeiten zu können und aus eigener Initiative weitergehende berufliche Kompetenzen zu erwerben. Aufgabenorientierte Ausbildungsprozesse können entsprechend dem Modell der aufgabenorientierten Didaktik in drei Phasen gegliedert werden:

Startphase: In der Startphase müssen die Auszubildenden die Ausgliederung ihrer Lernproblematiken aus den exemplarischen Berufsaufgaben auf der Basis ihrer eigenen Diskrepanzerfahrungen im Diskurs mit den Ausbildern und Fachexperten sowie den anderen Auszubildenden erarbeiten. Anhand der festgestellten Diskrepanz zwischen den geforderten und den individuell vorhandenen Kompetenzen bestimmen sie ihren Ausbildungsbedarf. Anschließend konzipieren sie ihren Ausbildungsplan nach Zielen, Inhalten, Zeitablauf, Kommunikations- und Kooperationsschnittstellen und Erfolgskriterien im beratenden Dialog mit den Ausbildern und Fachexperten.

Hauptphase: In der Hauptphase, dem ‚eigentlichen‘ Ausbildungsprozess, müssen die Auszubildenden ihre geplanten Lernschritte selbstständig oder in Kooperation mit anderen Auszubildenden oder auch in Partizipation mit Fachexperten vollziehen. Die ihnen zur Verfügung gestellten Ausbildungsmaterialien mit z. B. theoretischen Grundlagen, Praxisbezügen, Übungsaufgaben, Zwischentests, Simulationen und Anforderungsrahmen für die Präsentationen erarbeiteter Ausbildungsergebnisse müssen in vielfältiger Weise sachlogische, aber auch lernlogische Verknüpfungen haben, damit in hohem Maße selbstständiges und kooperatives Lernen ermöglicht wird. Optional empfohlene Lernschritte sollten von den Auszubildenden jederzeit gewählt oder verlassen werden können. Sie sollten auch die Möglichkeit haben, jederzeit mit anderen Auszubildenden, Ausbildern und Fachexperten in einen Diskurs eintreten zu können.

Transferphase: Beim Transfer der erarbeiteten Lernergebnisse in die im Praxisfeld anstehenden beruflichen Aufgabenbearbeitungen müssen die Auszubildenden durch die Ausbilder oder Fachexperten unterstützt werden. Dies kann in unterschiedlichen Formen geschehen, z. B. durch die kontrollierte Vorführung der Bearbeitung komplexer Betriebsaufgaben oder

auch durch Simulationen. Dieser Transfer der erworbenen Kompetenzen in die konkrete oder simulierte Praxis ist mit allen Beteiligten, den Fachexperten im Handlungsfeld, den Ausbildern sowie den anderen Auszubildenden, kritisch zu reflektieren und zu bewerten. Diese Reflexion und Bewertung des Transfers erworbener Kompetenzen dient zum einen der Vertiefung und Korrektur und zum anderen dem Erkennen eventuell noch vorhandener Defizite und möglicher Perspektiven eines weiteren Kompetenzerwerbs.

8 Weiterbildung des Ausbildungspersonals

Wenn die ausbildenden Fachkräfte, die Ausbilder, Ausbildungsbegleiter, Aus- und Weiterbildungspädagogen und Berufspädagogen – wie oben skizziert – mit wachsenden Anforderungen an ihre berufsfachlichen und pädagogischen Kompetenzen konfrontiert sind, stellt sich nun die entscheidende Frage, wie das Ausbildungspersonal zu Innovationen der Ausbildungsprozesse zur heute notwendigen ganzheitlichen Förderung der Entwicklung der subjektiven beruflichen Kompetenzen der Auszubildenden kommt. In vier Schritten sind dafür Innovationen in den Ausbildungsprozessen und zur entsprechenden Weiterbildung des Ausbildungspersonals, immer im Blick auf die subjektive Entwicklung der Kompetenzen der Auszubildenden, zu erreichen:

Erstens sind die Prozesse und Ergebnisse der durchgeführten Modellversuche zum Transfer von Bildungsinnovationen auszuwerten, zu verallgemeinern und in Präsentationen inhaltlich und methodisch sowohl zur eigenständigen als auch zur organisierten Weiterbildung des Ausbildungspersonals aufzubereiten. Dies sollte auch in Form von E-Learning-Angeboten mit Diskussionsforen geschehen, z. B. auf dem Portal „www.foraus.de“ des Bundesinstituts für Berufsbildung, einer Lernplattform einer zuständigen Stelle, einer Kammer, eines Bildungszentrums, des ausbildenden Betriebs selbst oder eines Kooperationsverbundes zwischen Betrieben und Schulen, weil E-Learning-Angebote zeitlich und räumlich unabhängig von den Ausbildenden individuell abgerufen und bearbeitet werden können (vgl. ARNOLD et al. 2015).

Zweitens sind für die jeweiligen Ausbildungsberufe auf der Grundlage der Ergebnisse der Transfermodellversuche wichtige Ausbildungseinheiten zur Unterstützung des Ausbildungspersonals fachlich und didaktisch entsprechend den oben beschriebenen *Anforderungen, Leitlinien* und *Phasen* der aufgabenorientierten Didaktik so aufzubereiten, dass die Ausbildenden das selbst organisierte kooperative und partizipative Lernen der Auszubildenden gut begleiten und fördern können. Die so aufbereiteten Ausbildungseinheiten unterstützen die Ausbildenden nicht nur in ihren Ausbildungshandlungen, sondern fördern zugleich auch die Weiterbildung ihrer Ausbildungskompetenzen entsprechend den aktuellen Anforderungen.

Drittens sind auch Weiterbildungsveranstaltungen für das Ausbildungspersonal anzubieten, in denen die beschriebenen *Anforderungen, Leitlinien* und *Phasen* der aufgabenorientierten Didaktik generell vorgestellt werden. Deren Realisierung in den jeweiligen Ausbildungsberufen und unter den jeweiligen betrieblichen Bedingungen und Perspektiven sowie unter Beteiligung kooperierender beruflicher Bildungseinrichtungen sind gemeinsam zu diskutieren. Damit dies perspektivisch gelingen kann, gehört dazu insbesondere auch eine allgemeine berufspädagogische Weiterbildung zur Behebung der aktuellen Problemlagen im Ausbildungsbereich, wie sie im Folgenden skizziert werden.

Viertens sind in die drei vorgenannten Schritte der Weiterbildung des Ausbildungspersonals zur Einführung und Durchführung von Innovationen in der beruflichen Ausbildung jeweils die kritischen Befähigungen zum selbstständigen Erkennen und Analysieren von Problemlagen in der jeweiligen beruflichen Ausbildung zu integrieren. Denn dies ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass das Ausbildungspersonal innovative Lösungen für die Ausbildungsprozesse unter Beachtung der Bedingungen und Voraussetzungen zur Erreichung der oben beschriebenen generellen Ausbildungsziele finden und realisieren können.

Eine differenzierte Weiterbildung des Ausbildungspersonals ist notwendig, weil sie fähig sein müssen, die Auszubildenden für die heutigen – eingangs beschriebenen – komplexen beruflichen Anforderungen zu qualifizieren. Zugleich hat sich – was erschwerend hinzukommt – in den vergangenen Jahren eine wachsende Heterogenität in den Bildungsvoraussetzungen der Ausbildungsbewerber, der Auszubildenden in Betrieben und Bildungszentren, der Lernenden in beruflichen Schulen und der Teilnehmenden im sogenannten ‚Übergangssystem‘ herausgebildet. Diese Heterogenität kann immer weniger durch Qualifizierungen für Einfacharbeitsplätze aufgefangen werden, weil mit der Informatisierung und Automatisierung bereits viele Einfacharbeitsplätze weggefallen sind und weitere wegfallen werden. Dadurch ist das berufliche Bildungspersonal zudem herausgefordert, durch geeignete pädagogische Maßnahmen diese Heterogenität in den Bildungsvoraussetzungen der Auszubildenden aufzufangen und ihre Inklusion zu fördern.

Dies erfordert eine doppelte Professionalisierung des Ausbildungspersonals. Im Zentrum der Professionalisierung steht zunächst ein deutlicher Umbruch in der Position und Funktion des Ausbildungspersonals gegenüber den Auszubildenden. Denn die Auszubildenden sind in den aufgabenorientierten beruflichen Bildungsprozessen nicht mehr nur als kompetenzvermittelnde Instruktoren und Unterweiser gefragt, sondern als moderierende und beratende Begleiter der explorativen und expansiven selbstständigen und kooperativen Lernprozesse der Auszubildenden. In das Zentrum der Berufsausbildung rückt die aufgabenorientierte didaktische Gestaltung selbstständiger, kooperativer und partizipativer beruflicher Bildungsprozesse, in die die Unterrichtung fachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten integriert ist, soweit diese nicht von den Auszubildenden auch selbstständig erarbeitet werden

können. In jedem Fall ist aber die diskursive Reflexion der Ausgliederung und Bearbeitung der arbeits- und berufsbezogenen Lernaufgaben und der erarbeiteten Lernergebnisse und ihrer Eingliederung in die zu bearbeitenden Berufsaufgaben gemeinsam mit den Auszubildenden eine ihrer zentralen berufspädagogischen Aufgaben, für die auch eine Weiterbildung des Ausbildungspersonals erforderlich ist.

Die Praxis, Theorie und allgemeine berufliche Bildung integrierende Kompetenzentwicklung der Auszubildenden erfordert eine inhaltliche und didaktische Integration zur Förderung ihres selbstständigen und kooperativen Lernens. Dafür muss die kollegiale Zusammenarbeit des beteiligten Bildungspersonals, z. B. der Auszubildenden in Betrieben und der Lehrenden in beruflichen Schulen, organisiert werden, denn sie ist für eine erfolgreiche Berufsausbildung eine unverzichtbare Voraussetzung. Die Lernfeldorientierung in den beruflichen Schulen gibt dafür ein Beispiel. Die inhaltliche und didaktische Verzahnung ist oft nicht innerhalb einer betrieblichen Ausbildung allein zu leisten, sondern erfordert z. B. die Kooperation von Betrieben, Betriebsverbänden, Berufsbildungszentren und beruflichen Schulen (vgl. u. a. KÖHLMANN-ECKEL 2015; LEHMANN/IMDORF 2015). In den vergangenen Jahren haben sich dazu, auch unterstützt durch die Internet-Nutzung, einige regional und überregional agierende Netzwerke zur gemeinsamen Organisation und wechselseitigen Unterstützung ihrer beruflichen Bildungsprozesse im Handwerk herausgebildet (vgl. ESSER 2009, S. 73 f.). Durch diese Netzwerke wird die übergreifende kollegiale Zusammenarbeit des beruflichen Bildungspersonals in Betrieben, Schulen und Bildungszentren, insbesondere zwischen den Ausbildern und Lehrern, zur Förderung der beruflichen Bildungsprozesse der Auszubildenden hergestellt und gefördert. Diese kollegiale Zusammenarbeit bewirkt auch eine Verbesserung der Qualität der Ausbildung und des Unterrichts. Erforderlich wird damit ein Management der individuellen beruflichen Bildungsprozesse, das vom Bildungspersonal im Dialog mit den Auszubildenden zu leisten ist (vgl. MASSON 2003).

Die gestiegenen Ausbildungsanforderungen und die Heterogenität der Ausbildungsvoraussetzungen, die in den vergangenen Jahren zum Aufbau eines unübersichtlichen ‚Übergangssystems‘ zwischen Schule und Berufsausbildung geführt haben, sind ebenfalls eine große berufspädagogische Herausforderung, die nur durch entsprechend qualifiziertes Bildungspersonal überwunden werden kann. Dazu gehören Lehrkräfte für Stütz- und Förderunterricht, damit vorhandene Defizite in den Ausbildungsvoraussetzungen für eine qualifizierte Berufsausbildung überwunden werden können. Dieser Stütz- und Förderunterricht kann in Maßnahmen von über- oder außerbetrieblichen Bildungszentren, aber auch in betrieblichen Ausbildungen als ausbildungsbegleitende Hilfe angeboten werden. Die Stütz- und Förderangebote sollen nicht nur Defizite in der schulischen Bildung ausgleichen, sondern müssen zur Berufsorientierung und Ausbildungsunterstützung auch Bestandteile beruflicher Allgemeinbildung vermitteln, damit die Ausbildung zu einer erfolgreichen Herausbildung ganzheitlicher beruflicher Kompetenzen führt und damit zum Ausgleich des Fachkräftemangels beiträgt.

9 Gesetzliche Grundlagen für die Weiterbildung des Ausbildungspersonals

Die Mindeststandards für die persönliche und fachliche Eignung von Ausbildenden in anerkannten Ausbildungsberufen sind im novellierten BBiG vom 23.03.2005 in den §§ 28, 29 und 30 festgelegt. Danach haben sie für ihre fachliche Eignung den Erwerb der für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) vom 21.01.2009 nachzuweisen. In § 3 AEVO ist das zu erwerbende Kompetenzprofil in vier Handlungsfeldern beschrieben. Die Handlungsfelder umfassen die Kompetenzen zur Prüfung der Voraussetzungen und Ausbildungsplanung, zur Ausbildungsvorbereitung unter Berücksichtigung organisatorischer und rechtlicher Aspekte, zur Förderung selbstständigen Lernens in berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie zur Führung der Auszubildenden zu einem erfolgreichen Abschluss und zum Aufzeigen von Perspektiven für die berufliche Weiterentwicklung. Die vier entscheidenden Innovationen in der novellierten AEVO sind neben der differenzierten Beschreibung des Kompetenzprofils der Ausbildenden vor allem die Orientierung der Ausbildung an und Organisation in Arbeits- und Geschäftsprozessen, die Kooperation mit anderen Betrieben und überbetrieblichen Berufsbildungszentren, um eine vollständige Ausbildung zu sichern, sowie die Förderung von Auszubildenden mit heterogenen Voraussetzungen. Sie sind im neuen „Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“ umgesetzt (HAUPTAUSCHUSS DES BIBB 2009).

Ausbildende Fachkräfte können nach § 28 (3) BBiG unter der Leitung und Verantwortung der Ausbildenden bei der Berufsausbildung mitwirken, wenn sie persönlich geeignet sind und die für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten erforderlichen beruflichen Kompetenzen besitzen. Allerdings sollten sie dafür zumindest auch grundlegende berufs- und arbeitspädagogische Kompetenzen erworben haben, damit sie die selbstständigen und partizipativen Lernprozesse der Auszubildenden pädagogisch effektiv anleiten, begleiten und unterstützen können.

Aufbauend auf die AEVO ist eine Fortbildung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin am 21.08.2009 ausgefertigt worden. Diese Fortbildung umfasst die wissenschaftlich fundierte didaktische Gestaltung von beruflichen Ausbildungsprozessen, die psychologisch und sozialpädagogisch gestützte Ausbildungsbegleitung und -beratung, den Einsatz von Medien in Berufsbildungsprozessen und die Organisation und Planung derselben, die Bewertung von Lernleistungen u. a. m. sowie die berufspädagogische Anleitung, Beratung und Begleitung von Fachkräften in der Aus- und Weiterbildung und das Qualitätsmanagement von beruflichen Bildungsprozessen.

Auf der darüber liegenden Ebene ist eine Aufstiegsfortbildung zum/zur Berufspädagoge/-pädagogin vor einigen Jahren eingeführt worden, die auch zur Ausbildung von Ausbildern befähigt. In dieser Aufstiegsfortbildung werden die vielfältigen Handlungssituationen

in der beruflichen Bildung wissenschaftlich vermittelt und reflektiert, von der didaktischen Konzeption der Lernprozesse und Lernbegleitung, der Analyse der Technikentwicklung und Kompetenzanforderungen und inhaltlichen Gestaltung eines Curriculums über die Organisation und das Management von Aus- und Weiterbildungsprozessen, die Erstellung und Durchführung von Prüfungen und die Qualitätssicherung bis zur Personalentwicklung, dem Bildungscoaching, der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsformen und der Aus- und Weiterbildung in der beruflichen Rehabilitation. Diese handlungsorientierte Aufstiegsfortbildung zeichnet sich durch die Verzahnung von fach- und handlungssystematischen Strukturen und Inhalten aus.

10 Konkretisierung der Weiterbildung des Ausbildungspersonals ist gefordert

Diese gestufte, fachlich und berufspädagogisch aktualisierte Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals nimmt deutlich Bezug auf die aktuellen und fortgeschrittensten Entwicklungen der Arbeits- und Geschäftsprozesse in Unternehmen und die daraus folgenden Anforderungen an die zu erwerbenden Ausbildungskompetenzen, wie sie oben dargestellt wurden. Auf diesen Grundlagen müssen die Weiterbildungen des Ausbildungspersonals in ihren fachlichen und berufspädagogischen Kompetenzen entsprechend den analysierten und reflektierten Ergebnissen der Modellversuche zum Transfer von Bildungsinnovationen konkretisiert werden, damit eine den heutigen beruflichen Anforderungen entsprechende Ausbildung erfolgreich gelingen kann.

Literatur

- AK DQR (2011) = Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011
- ARNOLD, Patricia; KILIAN, Lars; THILLOSEN, Anne; ZIMMER, Gerhard: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. erw. Aufl., Bielefeld 2015
- Aufstiegsfortbildung Berufspädagogin/Berufspädagoge, www.berufspaedagogen.net (Stand: 11.02.2015)
- Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) vom 21.01.2009, Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30.01.2009
- BAUKROWITZ, Andrea; BERKER, Thomas; BOES, Andreas; PFEIFFER, Sabine; SCHMIEDE, Rudi; WILL, Mascha (Hrsg.): Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch. Berlin 2006
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23.03.2005, Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 931
- ESSER, Friedrich Hubert: Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System, Schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld 2009, S. 69–85

- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB. Beilage in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009) 4
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main 1993
- KÖHLMANN-ECKEL, Christiane: Vielfältige Zielgruppen – ein Lernort. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 18–21
- LEHMANN, Regula Julia; IMDORF, Christian: Wechselnde betriebliche Lernorte in Ausbildungsverbänden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 22–26
- MASSON, Jürgen: Ausbildung im Dialog – AiD. In: ELSTER, Frank; DIPPL, Zorana; ZIMMER, Gerhard (Hrsg.): Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements. Bielefeld 2003, S. 87–93
- RAUSCH, Andreas; SCHLEY, Thomas: Lern- und Motivationspotenziale von Arbeitsaufgaben als Qualitätsmerkmale des Lernorts Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 10–13
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin vom 21.08.2009, Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 2934
- WIRTH, Karin: Anforderungen dualer Ausbildung an den Lernort Schule – Erfahrungen im Betrieb systematisch einbeziehen! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 14–17
- ZIMMER, Gerhard: Aufgabenorientierte Didaktik – Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: MARKERT, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 125–167
- ZIMMER, Gerhard: Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Duales System, Schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung. Bielefeld 2009a, S. 7–45
- ZIMMER, Gerhard: Aufgabenorientierte Didaktik der Berufsbildung. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTEW, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst 2009b, Beitrag 6.1.14, S. 1–25
- ZIMMER, Gerhard: Subjektivität, Arbeit und Berufsbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online – Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Theoretische Grundlegung und Kategorien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. von Karin Büchter, Weinheim und München 2010, S. 1–26 www.erzwissonline.de/fachgebiete/berufs_und_wirtschaftspaedagogik/beitraege/12100137.htm (Stand: 11.02.2015)

Joachim Ludwig

► **Forschung, Lernen und Transfer in Modellversuchsprojekten**

In diesem Beitrag wird ein Forschungsverfahren vorgestellt, das im Kontext innovativer Arbeitsforschung entwickelt wurde und sowohl den Transfer verbessern als auch die Qualitätskriterien wissenschaftlicher Forschung bei der Theoriegenerierung sichern will (vgl. LUDWIG 2008). Aber was bedeutet Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis? Wie ist Transfer als Verbreitung neuen Wissens zu verstehen? Oder sollte besser von Transformation wissenschaftlichen Wissens die Rede sein?

1 Beschreibung des Transferproblems

Praktiker/-innen und Politiker/-innen beklagen den mangelnden Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Die Praxis kritisiert die unzureichenden Transferpotenziale: Sie kritisiert, dass Wissenschaft die falschen Fragen aufwirft und nicht verwendbare Ergebnisse produziert. Die Fragestellungen der Praktiker würden von der Wissenschaft nur unzureichend aufgegriffen. Bearbeitet würden Fragen der Wissenschaft, die für die Praxis ohne Relevanz seien. Auch wird die Komplexität der praktischen Probleme aus Sicht der Praxis nur unzureichend erfasst. Darüber hinaus wird die zu lange Dauer kritisiert, die Wissenschaft für die Untersuchung einzelner Probleme benötigt. Ihre Erkenntnisse wären sprachlich nur schwer vermittelbar und besäßen ein Defizit an Handlungswissen und Lösungsstrategien (vgl. BOSCH u. a. 2001, S. 203). Die Politik erwartet eine größere Anwendbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis, um Planungsgrundlagen zu erhalten und Innovationen zu unterstützen. Dies alles führt zu Legitimationsproblemen für die Wissenschaft.

Diese Kritik trifft Sozialwissenschaft ganz generell und nicht allein Modellversuchsprojekte. Modellversuchsprojekte trifft zudem eine zweite Kritik: Auch ihr theoretischer Ertrag wird angezweifelt. Den beiden Kritiken zufolge hätten Modellversuche weder einen praktischen Ertrag, also Transfer, noch einen theoretischen Ertrag (verallgemeinerbare Erkenntnisse) – sie seien schlichtweg wertlos.

Auf den zweiten Blick verändert sich die Situation jedoch, und die Kritik wird fraglich. Denn das Transferproblem betrifft nicht nur Modellprojekte, sondern die Sozialwissenschaft generell. Dort ist das Problem hauptsächlich mit dem methodischen Problem der Kontextkontrolle verknüpft. Wissenschaftstheoretisch steht dafür der kritische Rationalismus, der das Ziel verfolgt, die Effekte sozialer Konstellationen zu kontrollieren. Um die Kontrollier-

barkeit zu erhöhen, werden die Ausgangsbedingungen immer weiter spezifiziert. Am Ende kann nur mehr eine gesicherte Aussage gemacht werden, die bestenfalls unter Laborbedingungen funktioniert, nicht aber in der Komplexität der sozialen Praxis. Modellversuche sind als Antwort auf dieses Problem entstanden und gehen anders mit Komplexität um: nicht nur als Frage nach deren Kontrollierbarkeit, sondern auch als Frage des praktischen Umgangs von Praxisakteuren mit Komplexität.

Darüber hinaus zu bedenken sind strukturelle Veränderungen im Forschungsgegenstand ‚Arbeit‘. Die Subjektivität der Akteure und damit die Komplexität der sozialen Situation erhält in den neuen Arbeitsorganisationskonzepten neue Bedeutung. Um dies auch im Forschungsprozess abbilden zu können, müssen die Interessen und Handlungsproblematiken der Akteure stärker als bisher in den Mittelpunkt der Forschung gestellt werden. Was sind die Chancen für Subjektivitätsentwicklung, wo liegen die Grenzen? Welche Folgen haben neue Bindungs- und Entgrenzungsstrategien für die Umgangsstrategien der Akteure? Wie vermitteln sich organisatorische Strukturen und subjektive Handlungsgründe? Die Praxis erwartet sich hier von der Forschung, die Interessen der Praktiker nach Beschäftigungsfähigkeit und Handlungs- sowie Gestaltungskompetenz angemessen zu berücksichtigen.

In den klassischen Forschungsverfahren ist die gestalterische Kraft und damit auch die Kontingenz der Subjekte und Akteure, die in den Veränderungsprozessen von Arbeit zum Ausdruck kommt, nicht systematisch genug verankert. Es fehlen bislang subjektorientierte Forschungsansätze, die individuelle Interessen, Gestaltungspotentiale und Handlungsbeschränkungen zur Sprache bringen und in den Forschungsfragen und -verfahren verankern. Die Problemstellungen der Praxis müssen von Beginn an systematisch in den Forschungsprozess integriert werden. Um den Eigensinn der Akteure und ihre Gestaltungskonzepte besser zu erfassen, wird in sozialwissenschaftlichen Diskursen nach dialogischen und partizipativen Formen der Wissenschaft-Praxis-Kooperation gesucht (vgl. WAGNER/KROPP 2007, S. 34). Auf dieser Basis sollen Beratungssituationen zu Orten der Wissensproduktion werden (vgl. BUCHHOLZ 2007, S. 72), in denen nicht nur Veränderungen in der Praxis angestoßen, sondern auch wissenschaftlich relevante Ergebnisse erzielt werden (vgl. LATNIAK 2003, S. 105). Thematisiert werden neue Formen der Wissenskooperation zwischen Wissenschaft und Praxis (FRANZ u. a. 2003; HOWALDT 2004) bzw. der Schnittstellenkommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis/Politik (HELLMANN 2007; KROPP u. a. 2007; LUDWIG 2014). Deutlich wird in diesen Diskursen zugleich, „dass die Strukturen von Wissenschaft und Praxis integrierender Forschung noch keinesfalls hinreichend methodisch und theoretisch reflektiert sind“ (FRANZ u. a. 2003, S. 12). Die Entwicklung angemessener Verfahren steht noch am Anfang.

Modellversuchsprojekte stellen sich in ihrer Struktur vielfältig dar. Fritz Böhle (in diesem Band) unterscheidet fünf Typen, die sich hinsichtlich ihrer innovativen Zielsetzung und ihrer Breitenwirkung unterscheiden. Modellversuchsprojekte lassen sich in einem Kontinuum zwischen hoher und geringer Verbreitung verorten:

- ▶ Bestseller, Unterstützer des Mainstreams
- ▶ Gegensteuerung
- ▶ Unterstützer alternativer Entwicklungspfade – es geht auch anders
- ▶ Katalysator
- ▶ Hinweis auf neue Lösungen (zeigen, wie man mit neuen Regelungen und Technologien im Betrieb umgehen kann)
- ▶ Vorreiter einer latenten oder erst geringen Nachfrage

Je innovativer sich der Modellversuch darstellt, umso geringer ist nach dieser systematisierenden Beobachtung sein Verbreitungsgrad. Dies ist nachvollziehbar: Vorreiter sind genau durch das Verhältnis von noch geringer Verbreitung und avantgardistischer Funktion definiert, d. h. durch ihr absehbares Potenzial für alle, das noch nicht alle erreicht hat. Interessant ist dabei die Frage, warum Vorreiter oft auf der Stelle ‚reiten‘ und nicht zügig vorankommen. Möglich ist, dass es sich schlichtweg nicht um Vorreiter handelt, sondern lediglich um ‚Eintagsfliegen‘. Andererseits stellen Innovationen – insoweit sie eine Innovation und damit einen Ersatz für Bestehendes verkörpern – immer eine implizite Kritik am Bestehenden dar. Innovationen steuern gegen Bestehendes und damit gegen bestehende Begründungs-, Bedeutungs- und Wissenshorizonte derjenigen Praxisakteure, die am Alten festhalten. Diese Praxisakteure, von denen die Übernahme der Innovationen gefordert wird, brauchen für sich einen guten Grund, um ihre bisherigen Bedeutungshorizonte und damit ihre bisherige Praxis zu verändern und Transfer zu realisieren. Sie müssten ggf. die Chance haben zu lernen, dass die Innovationen an ihre eigenen bestehenden Bedeutungshorizonte anschlussfähig sind und eine bessere Praxis versprechen, als es bisher der Fall war. Eine Anforderung im Sinne von „Übernimm das!“ oder die Hoffnung auf die Kraft des guten Arguments allein (also die Stringenz und Kohärenz der Argumentation) – so eine zentrale bildungswissenschaftliche Erkenntnis – führt alleine nicht zur lernenden Veränderung und damit zum Transfer. Wissenschaftliche Innovationen lösen nicht aufgrund ihrer wissenschaftlichen Dignität Lernprozesse bei Praxisakteuren aus. Irritationen und daran anschließende Lernprozesse entstehen erst dann bei den Akteuren, wenn die neuen Erkenntnisse und Gegenhorizonte – z. B. in Beratungsprozessen – mit den individuell vorhandenen Bedeutungs- und Relevanzhorizonten der Akteure in Relation gebracht werden können. Neues Wissen wird im Kontext eines Transformationsprozesses angeeignet und gelernt. BECK/BONSS (1989, S. 9) verweisen mit ihrer Untersuchung auf die Eigenverantwortlichkeit der Praxis im Sinne einer Transformation und eigensinnigen Reinterpretation/Verwendung wissenschaftlichen Wissens durch die Praxis. Beide (Wissens-?) Domänen stellen eigensinnige Aktionsfelder dar, deren Beziehung durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist. Um als wissenschaftliches Wissen Geltung zu besitzen, muss es sich von Praxis abgrenzen und damit entlasten. Umgekehrt kann sich Praxis wissenschaftliches Wissen nur dann zu eigen machen, wenn es seiner wissenschaftlichen Identität entkleidet wird (a. a. O., S. 11).

Transfer stellt sich im Kern als Transformationsanforderung dar. Transferprobleme lassen sich als mangelnder Lernanlass bzw. fehlende Lernbegründung aufseiten der Praxisakteure lesen, in deren Folge keine Wissenstransformation stattfindet. Die Bereitschaft zu Lernprozessen ist immer dann eingeschränkt, wenn Erkenntnisse aus Modellversuchen anderer Betriebe nur als Kritik der eigenen gegenwärtigen Praxis aufgefasst werden können. Eine lernende Auseinandersetzung mit dem innovativen Wissen ist dann alles andere als selbstverständlich und wird eher erschwert. Typische Begründungen für die Abwehr von Modellen sind: Der Erfolg im Modell sei zwar nachweisbar, die Rahmenbedingungen und Umstände in der eigenen Organisation weichen aber vom Modell ab. Ein anderes Argument sind die fehlenden finanziellen und organisatorischen Ressourcen für die Umsetzung des Modells bzw. auch die fehlende Unterstützung des Transfers ‚von Oben‘, d. h. durch das Management oder andere Stakeholder. Dieses Argument tangiert das Kernproblem der Lerngründe nur am Rande. Denn wenn die Veränderung nur mit Druck von Oben oder mit Belohnung realisiert werden kann, dann endet dieser Transfer regelmäßig mit dem Ende der ‚machtbasierten Interventionen‘ oder des Ressourcenflusses. Modellversuchsprojekte im Bildungsbereich haben so gesehen nicht nur Lernen zu ihrem Gegenstand, sondern Lernen ist in Modellversuchen immer zugleich auch das zentrale Medium für den Transfer der Modellversuchsergebnisse. Ein Forschungsverfahren, das transferstark sein möchte, hat die Bedeutung der Lernprozesse für Transfer aufzugreifen.

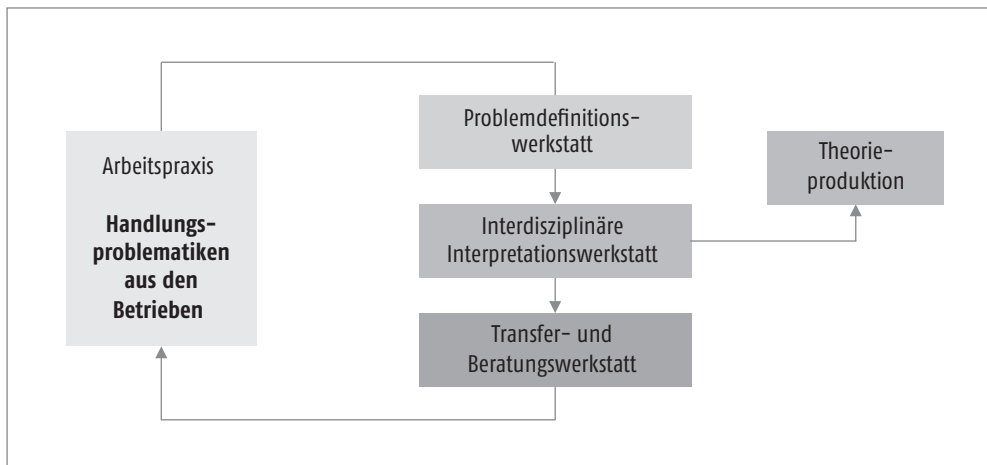
Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Suche nach einem Forschungsverfahren, das sowohl einen theoretischen Ertrag als auch einen hohen praktischen Transfer verspricht, ist unvollständig und tangiert den Kern des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses. Dieses Problem trifft also nicht allein Modellversuche, sondern auch die hypothesenprüfenden Forschungsverfahren. Das Transferproblem lässt sich als Problem unzureichender Lernanlässe und Lernbegründungen lesen. Ein Forschungsvorhaben hat dies aufzugreifen, sofern es transferstark sein will.

2 Das Forschungsverfahren „Lernender Forschungszusammenhang“ und Modellversuche

Das Forschungsverfahren „Lernender Forschungszusammenhang“ (LeFo) wurde im gleichnamigen Projekt entwickelt, das im Rahmen der Förderinitiative „Innovative Arbeitsforschung“ von 2002 bis 2005 durchgeführt wurde – finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds. Ausgangspunkt des Projekts war die bereits beschriebene Kritik am mangelnden Wissenschaftstransfer. Das Projekt LeFo hatte die Aufgabe, ein interdisziplinäres Forschungsverfahren zu entwickeln, das anwendungsorientiert den Wissenschaftstransfer in die betriebliche Praxis verbessert und möglichst geringe Qualitätsregulationsprobleme bei der Generierung wissenschaftlichen Wissens schafft. Gegenstand des Forschungsverfahrens waren betriebliche Modernisierungsprojekte, die Entgrenzungsprozesse von Arbeit umfassten. Die untersuchten betrieblichen Moder-

nisierungsprojekte waren ins Stocken geraten. Die Akteure erwarteten sich einen ‚fremden Blick‘ der Wissenschaft auf ihre Situation mit anschließender Hilfestellung und Beratung für ‚ihr‘ Problem.

Das im Zuge des Projekts und mehrerer Durchläufe entwickelte Forschungsverfahren besteht aus drei Werkstätten:



Problemdefinitionswerkstatt (PWS)

Den Ausgangspunkt nimmt das Forschungsverfahren in konkreten Handlungsproblemen der betrieblichen Praxis. Die Handlungsproblematiken werden in enger Kooperation mit den Praxisakteuren im Rahmen einer PWS erhoben und so aufbereitet, dass sie anschließend von einer interdisziplinär zusammengesetzten Forscher/-innengruppe interpretiert und analysiert werden können.

Interdisziplinäre Interpretationswerkstatt (IWS)

In der von der Praxis distanzierter IWS werden mit einer interdisziplinären Fallanalyse und mithilfe methodisch kontrollierten Fremdverstehens Forschungsergebnisse produziert, wie sie für die beteiligten Forscher/-innen aus ihren spezifischen disziplinären Perspektiven und auf Grundlage der disziplinär gegebenen Erkenntnisse möglich sind. Rekonstruiert werden die Handlungsgründe der Akteure und die Strukturen im betrieblichen Fall. Fallstudien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die allgemeinen Strukturen im Fall identifizieren und zueinander ins Verhältnis setzen. Dadurch können neue Erklärungszusammenhänge entstehen. Diese neu gewonnenen Erklärungszusammenhänge fließen erstens in die weitere Theorieproduktion der Wissenschaftsgemeinschaft ein und werden zweitens in die Transfer- und

Beratungswerkstatt weitergeleitet – als Grundlage anschließender Beratungsprozesse. Die wissenschaftlichen Ergebnisse werden durch die PWS und die IWS möglichst eng entlang der betrieblichen Handlungsproblematiken, d. h. entlang der Strukturen des Betriebs und der Handlungsbegründungen der Akteure generiert.

Transfer- und Beratungswerkstatt (BWS)

In den Beratungswerkstätten (je BWS ca. 15 Teilnehmer/-innen) werden die Akteure des betrieblichen Modernisierungsprojekts auf der konzeptionellen Basis einer rekonstruktiven Beratung (vgl. DEWE 1996; LUDWIG 2014) und mit den Einsichten aus der Interpretationswerkstatt beraten. Im Mittelpunkt der BWS stehen die individuellen Handlungsproblematiken der Praxisakteure im Rahmen des betrieblichen Modernisierungsprojekts. Betriebliche Praktiker/-innen erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, sich mit den Forschungsergebnissen der Interpretationswerkstatt reflexiv auseinanderzusetzen. Dabei überprüfen sie den Wert der gewonnenen Erkenntnisse der IWS für die eigene Situationsverständigung und die Entwicklung neuer Handlungsoptionen.

Das hier vorgestellte Verfahren mit seinen drei Werkstätten eignet sich in vielerlei Hinsicht für Modellversuchsprojekte. Erstens bietet es Möglichkeiten, theoretisch begründete Erklärungsmodelle zu entwickeln, die ihren Ausgangspunkt in betrieblichen Handlungsproblematiken der Bildungsakteure haben. Der Anspruch an eine praxisorientierte Theorieproduktion kann damit eingelöst werden. Die Theorie- und Modellentwicklung kann in den IWS eng an den wissenschaftlichen Diskurs und die dort stattfindende Theorieproduktion gekoppelt werden.

Zweitens kann das Verfahren für den Transfer des gefundenen Modells genutzt werden. In der BWS stehen die Handlungsproblematiken und Lernprozesse der Akteure in den Transferbetrieben im Mittelpunkt. Ausgangspunkt des Transfers ist erst in zweiter Linie das zu transferierende Modell. In erster Linie bilden die Handlungsproblematiken der betrieblichen Akteure den Ausgangspunkt des Beratungsprozesses, wobei jeweils zu prüfen ist, inwieweit das Modell einen geeigneten Erklärungsansatz und eine geeignete Option für die spezifischen Handlungsproblematiken im Transferbetrieb darstellt. Ggf. wären darüber hinausgehende Erklärungsangebote und Modelle heranzuziehen. Modelle stellen keine Lösung für beliebige Probleme dar, sondern für spezifische Handlungsproblematiken, die im Transferbetrieb auch vorliegen und erfahrbar sein müssen, damit das Modell relevant erscheint. Die BWS reflektiert auf diese Weise die Frage nach der Passung von Modell und konkreter Handlungsproblematik der betroffenen Akteure im Transferbetrieb. Mit der BWS bearbeitet das Forschungsverfahren LeFo den Transferprozess als Lernprozess. In der BWS stehen – im Unterschied zur IWS – die Handlungsproblematiken der betroffenen Akteure im Vordergrund und nicht die theoretischen Erklärungsmodelle. Sie werden erst dann relevant, wenn der pädagogische Verstehensprozess in der BWS, der sich auf die individuellen Handlungsproblematiken der

Teilnehmer bezieht, diese Erklärungsmodelle als unterstützungsrelevant für die Handlungsproblematiken und Lernschleifen der BWS-Teilnehmer/-innen erkennt.

Mit diesen drei Werkstätten nimmt Wissenschaft gegenüber der Praxis drei unterschiedliche **Rollen** ein. In der PWS ist sie **kooperierende Partnerin**, die sich in einem umfassenden Verstehensprozess auf die Problemsichten der Praxisakteure einzulassen hat. In der IWS ist die Wissenschaft eine **distanzierte Partnerin**, die aus der Distanz zur Praxis die betriebliche Situation interpretiert und sie als spezifische Ausprägung eines gesellschaftlichen Möglichkeitsraums zu verstehen sucht. In der BWS ist Wissenschaft in der Rolle der **beratenden Partnerin**, die wiederum die Handlungsproblematiken der BWS-Teilnehmer/-innen zu verstehen und mittels der IWS-Erkenntnisse (und zusätzlichen Wissens) diese Handlungsproblematiken zu beraten sucht.

3 Beschreibung des Forschungsverfahrens

Im Folgenden wird das Forschungsverfahren entlang seiner drei Werkstätten vorgestellt (zur detaillierten Beschreibung und Problematisierung vgl. LUDWIG 2008). Im Anschluss an die jeweilige Werkstättenbeschreibung wird dargelegt, wie sich das Forschungsverfahren LeFo auf Modellversuchsbetriebe und Transferbetriebe übertragen lässt.

Problemdefinitionswerkstatt (PWS) und Fallkonstitution

Die PWS nimmt die Problembeschreibung des Betriebs zum Ausgangspunkt, erhebt betriebliche Daten und wandelt die betriebliche Problembeschreibung in eine wissenschaftliche Fallstudie mit einer spezifischen Fragestellung um. Das Zusammenspiel der verschiedenen Interessen und Fragestellungen auf Basis der betrieblichen Modernisierungsanforderungen steht im Mittelpunkt der PWS. Es entsteht eine Dokumentation des Falles (Fallerzählung in Form eines oder weniger Interviews und einer Datenlandkarte), die das Interpretationsmaterial für die Forscher in der IWS darstellt. Der Datenerhebungsprozess zielt zunächst auf die Erstellung einer Datenlandkarte, um einen Überblick über das betriebliche Projekt zu erhalten. Mögliche Datenquellen für die Datenlandkarte sind betriebliche Problembeschreibungen, Dokumente, Statistiken, Projektbeschreibungen, Projektprotokolle usw. Im Zuge der Erstellung einer Datenlandkarte kristallisieren sich zentrale Konfliktfelder im betrieblichen Modernisierungsprojekt heraus. Von besonderem Interesse sind die in diesen Brennpunkten handelnden Akteure. Mit ihnen werden narrative Interviews mit der Annahme geführt, dass sich in ihren individuellen Handlungsbegründungen die betrieblichen Strukturen des Modernisierungsprojekts wie ein ‚Brennspiegel‘ als Handlungsprämissen wiederfinden. Die PWS konturiert das komplexe und schwierig gewordene betriebliche Projekt als Fall.

Mit der PWS gekoppelt ist der Beginn der BWS. Grundsätzlich gilt, dass die drei Werkstätten nicht linear gegliedert sind, sondern sich wechselseitig verschränken und zum Teil

parallel verlaufen. Mit dem frühen Beginn der BWS wird beabsichtigt, frühzeitig ein Arbeitsbündnis mit den betrieblichen Akteuren herzustellen und in Vorgesprächen den Zusammenhang zwischen Handlungsproblematiken und Beratungsinteressen zu klären. Es geht in der Anfangsphase darum, das Beratungsziel im Spannungsverhältnis von Managementinteressen und den Interessen der betroffenen Beschäftigten abzuklären und die betriebliche Handlungsproblematik als Fall zu konturieren.

Der Fall umfasst die Komplexität des Handelns von Akteuren in ihrem sozialen betrieblichen Kontext. Der Fall stellt eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte dar, in der irgendetwas „problematisch“ (FATKE 1997, S. 61) erlebt wird. Fallstudien stellen ein spezifisches „Forschungsdesign“ (FLICK 2000, S. 252) dar. Sie nehmen den Fall zu ihrem Untersuchungsgegenstand und können sich sowohl auf die Untersuchung individuellen Handelns als auch auf die Untersuchung kollektiver Handlungsstrukturen beziehen. Forschungsarbeiten entlang von Fallstudien rechnen sich dem qualitativen Paradigma der Sozialforschung zu und sind dort umfangreich begründet. Ihre wesentliche Leistung besteht in der Theoriegenerierung im Rahmen einer abduktiven Forschungslogik. Abduktion bezeichnet ein Wechselverhältnis von induktivem Vorgehen, das ideosynkretisch am Material ansetzt, in Verbindung mit einem deduktiven Vorgehen, das die theoretische Folie des/der Interpreten/Interpreten zum Ausgangspunkt der Interpretation nimmt. Auf diese Weise soll sowohl die ordnende theoretische Interpretationsperspektive wirksam werden als auch der Eigensinn des empirischen Materials. Der besondere Ertrag dieser Forschungsweise liegt in der Nutzbarmachung des im empirischen Material liegenden Eigensinns für die Theorieentwicklung. Die weitgehend unklaren und komplexen Modernisierungssituationen, ob im Bereich der Arbeit oder der arbeitsnahen Bildung, erfordern genau diese theoriegenerierende Leistung. Die soziale Wirklichkeit, wie sie in den Fallstudien als individuelles Handeln im betrieblich-gesellschaftlichen Kontext zum Ausdruck kommt, soll dem/der Forscher/-in nach dem qualitativen Paradigma als weitgehend fremd gelten. Es ist das Ziel von Fallstudien, insbesondere neue Zusammenhänge/Theorien zu finden und zu generieren und nicht nur bekannte Theoriefolien auf den Fall zu legen. Ziel der Fallstudie ist die Rekonstruktion von (Lern-)Handlungs- und Sinnzusammenhängen der Akteure im Forschungsfeld mit dem Ziel einer Typenbildung, d. h. einer Verallgemeinerung. Die Fallstudie ‚entdeckt‘ die typischen (allgemeinen) Zusammenhänge zwischen den individuellen Handlungs begründungen der Akteure im Betrieb und der sie rahmenden Strukturen. In der PWS werden wichtige Weichenstellungen getroffen: Was und wie etwas als Fall konturiert wird, legt wesentlich die Spannbreite und Perspektiven der Interpretationen fest.

Die Konturierung des betrieblichen Modernisierungsprojekts als Fall im Forschungsverfahren LeFo stellt eine wichtige Parallele zu Modellversuchsbetrieben dar. Auch Modellversuche werden häufig als Fall charakterisiert, der im Spannungsfeld von Einzigartigkeit und Allgemeinheit steht. Im Modellversuch hilft die Untersuchung als Fallstudie die besonderen Bedingungen und allgemeinen Strukturen zur Sprache zu bringen, unter denen das Modell

funktioniert. In den Transferbetrieben helfen die PWS und die dort stattfindende Fallbestimmung bei der Prüfung, ob die konkreten Handlungsproblematiken des Transferbetriebs überhaupt zum Modell passen, ob also das Modell eine realistische Option für die Problembeschreibungen des Transferbetriebs darstellt.

Interpretationswerkstatt (IWS) und Theoriekonstitution

Das Forschungsverfahren LeFo stellt gezielt eine Distanz zu den betrieblichen Interessenslagen und Problemstellungen her, indem es dem Forschungsprozess einen eigenen Ort in Form der IWS zuweist. Das Datenmaterial aus der PWS, die in hohem Maße an die betrieblichen Interessen und Fragestellungen gebunden ist, wird nun in eine IWS außerhalb des Betriebs und ohne Beteiligung der betrieblichen Praktiker übergeführt. Die fallrekonstruktive Arbeit in der IWS ist interdisziplinär und verfolgt zwei Ziele. Zum Ersten soll Theoriearbeit geleistet werden, d. h. Theorien sollen entwickelt und ausdifferenziert werden; zum Zweiten soll beratungsförderliches Wissen produziert werden, das Relevanz für die Beratungsprozesse in der BWS besitzt. Die Theorieproduktion erfolgt dabei im Rahmen von Fallstudien.

Dieser Herstellung von Distanz liegt die Annahme zugrunde, dass die Interessen der Wissenschaftler/-innen und der Praktiker/-innen nur partiell deckungsgleich sind. Praktiker/-innen besitzen in der Regel kein Interesse an einer wissenschaftlichen Theorieproduktion, sondern an der Erweiterung und Ausdifferenzierung ihrer subjektiven Theorien, um in ihrer Handlungssituation handlungsfähiger zu werden. Die gesellschaftliche Praxis der Wissenschaftler/-innen ist demgegenüber die Generierung wissenschaftlicher Theorien, die wiederum nur partiell einen Erklärungswert für Praktiker/-innen besitzen können, weil wissenschaftliches Wissen andere Fragestellungen und eine andere Funktion besitzt als lebensweltliches Wissen (vgl. LUDWIG 2015). Der Erklärungswert wissenschaftlichen Wissens kann umso größer sein, je größer der Einfluss der Praktiker/-innen auf die Definition der Fragestellung (in der PWS) ist. Des Weiteren ermöglicht die Distanz der IWS gegenüber der Praxis die Generierung verschiedener, auch unwahrscheinlicher Lesarten des ‚Falles‘. Multiperspektivische Interpretationen werden dadurch gefördert. Das Spannungsverhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft wird also mit den beiden Werkstätten PWS und IWS abgebildet, ohne es dort auflösen zu müssen oder auch zu können. Die Verbindung erfolgt erst in der rekonstruktiven Beratung (BWS).

Im Interpretationsprozess der IWS sollte die soziale Wirklichkeit, wie sie in den Fällen als Verhältnis von individuellem und betrieblich-gesellschaftlichem Handeln zum Ausdruck kommt, den Forscher/-innen – so das Konzept – als weitgehend fremd gelten. Der Betrieb gilt als ein Fall, für den es erst ein theoretisches Erklärungsmodell in der IWS gemeinsam zu entwickeln gilt. Die beteiligten Forscher/-innen sollten eine verstehende und suchende Haltung zum betrieblichen Fall einnehmen können und diesen Verstehensprozess als wissenschaftliche Herausforderung im Rahmen qualitativ-rekonstruktiver Forschung annehmen können.

Dies ist bei gestaltungsorientierten Wissenschaftler/-innen nicht immer der Fall. Sehr oft wird die betriebliche Praxis vor dem Hintergrund der eigenen Norm bewertet. Wie im zugrunde gelegten Fall zu handeln gewesen wäre, ergibt sich dann schnell aus dieser Norm. Demgegenüber gilt es im Rahmen der Fallstudie den Eigensinn der betrieblichen Praxis zu verstehen und den eigenen wissenschaftlichen Interpretationshorizont nur als eine mögliche Interpretationsperspektive einzuführen.

Der Fallstudie liegt ein Theorie-Praxis-Verhältnis zugrunde, demgemäß die Theorie einen spezifischen Ausschnitt (die Kernthemen) der phänomenalen Wirklichkeit erklären kann. Im Ergebnis findet eine gegenstandsnahe Theoriebildung statt. Mit anderen Worten: Es wird eine gegenstandsnahe Theorie als Erklärungsmodell für die spezifische betriebliche Modernisierungsproblematik erarbeitet. Wissenschaftlich interessant wird das betrieblich-organisationale Handeln aber erst dann, wenn sich darin verallgemeinerbare Vorgänge, Wirkungen und Folgen des Handelns ausmachen lassen. Praxisakteure erwarten demgegenüber singuläre, aber komplexe Erklärungsangebote, die ihnen Sicherheit für ihre Entscheidungen in der besonderen Situation versprechen. Wissenschaft zielt demgegenüber auf verallgemeinerbare Erkenntnisse entlang spezifischer, enggefasster Fragestellungen.

Das zweite Ergebnis der Interpretationswerkstatt sind verschiedene Erklärungsangebote für die betriebliche Situation, die regelmäßig nur gering konkurrieren, sich aber überwiegend ergänzen. Die Distanz zur betrieblichen Situation und ihren eigenen Handlungszwängen eröffnet in der IWS den Raum, um unterschiedliche Sichtweisen entwickeln und deren Vergleich vornehmen zu können. Die multiperspektivischen Sichten ermöglichen es, die Komplexität der betrieblichen Situation differenziert in den Blick zu nehmen. Sie fördern in ihrer Verknüpfung mehr Zusammenhänge und Erkenntnisse ‚zutage‘, als es einzelne Wissenschaftler/-innen vermögen. Für den einzelnen Betrieb wird so ein betriebspezifisches besonderes ‚Wissen‘ produziert, das zugleich allgemein ist und das Typische der betrieblichen Handlungsproblematiken aus unterschiedlicher Sicht und auf unterschiedlichen Dimensionen aufzeigt.

Überträgt man dieses Vorgehen auf die Entwicklung von Modellen in Modellversuchsprojekten, wäre der zentrale Ertrag der IWS die Entdeckung und das Verstehen der Sinn- und Bedeutungshorizonte der Modellakteure sowie die Entdeckung und das Verstehen der sie rahmenden förderlichen und behindernden Strukturen im Modellprojekt. Die IWS würde auf diese Weise nicht nur glanzvolle Erfolgsbeschreibungen zum Ergebnis haben, sondern auch solche Fallanalysen, in denen die Realisierung des Modells gefährdet war oder auch scheiterte. Gerade in solchen Fallstudien werden Strukturen erkennbar, die Reformhandeln schwierig werden lassen. Behindernde Strukturen und Handlungsbegründungen, die Widerstand gegen das Modell begründen, erhellen den Handlungskontext des Modellversuchs mindestens genauso wie die Analyse und Dokumentation der förderlichen Strukturen und Handlungsbegründungen. Der distanzierte Blick auf die Modellversuchspraxis kann die förderlichen und begrenzenden Rahmungen für die Modellversuchspraxis der Akteure im Modellversuch herausarbeiten, um so wichtige Anknüpfungspunkte für Transferbetriebe zu erzeugen. Für

die Transferbetriebe sind die förderlichen und hemmenden Aspekte erforderlich, um Anknüpfungspunkte sowohl für die eigenen Analysen als auch für die Beratungsprozesse zu finden.

Überträgt man dieses Vorgehen auf Transferbetriebe, dann gilt es dort in der IWS zu prüfen, ob die bestehenden Handlungsproblematiken der Akteure im jeweiligen Transferbetrieb mit den typischen Handlungsproblematiken des Modellbetriebs übereinstimmen. In der IWS kann geprüft werden, inwieweit die für einen Transfer anstehenden Modelle eine angemessene Lösungsperspektive für die analysierten typischen Handlungsproblematiken und betrieblichen Strukturen darstellen, ob Modifizierungen oder ganz andere Ansätze erforderlich werden. In der IWS des Transferbetriebs wird die Passung der strukturellen Voraussetzungen des Modellbetriebs geprüft; d. h. es wird untersucht, an welchen Stellen das Modell geändert oder ergänzt werden muss.

Beratungswerkstatt (BWS) und die Konstitution von Lernprozessen

Im Unterschied zur IWS – deren Aufgabe die Rekonstruktion typischer Projektstrukturen ist, die das Modell bzw. das betriebliche Modernisierungsprojekt unterstützen oder behindern – zielt die BWS auf die Rekonstruktion und das Verstehen individueller Handlungsproblematiken der betrieblichen Akteure in ihrem betrieblich-gesellschaftlichen Kontext. Es gilt zu verstehen, was den Akteuren das Handeln erschwert, um ihnen darauf bezogen Erklärungs-, Interpretationsmodelle und neue Handlungsoptionen als mögliche Begründung und nicht als objektive Lösung anzubieten. Die Erklärungs-, Interpretationsmodelle der IWS sind dafür eine Hilfe. Auch die dort erarbeiteten Modelle weisen auf mögliche neue Handlungsoptionen hin.

Die BWS stellt sich als ein Prozess dar, der in der PWS beginnt und mit eigenen Beratungsangeboten (Gruppenberatungen bis hin zu Einzelberatungen) das Forschungsverfahren beendet. Den Auftakt der Endphase der BWS bildet die Vorstellung der in der IWS erarbeiteten Kernthemen vor ausgewählten betrieblichen Akteuren. In der Regel ist das die betriebliche Lenkungsgruppe oder eine Betriebsversammlung, in der die verschiedenen Akteursgruppen vertreten sind. Die Diskussion und Erörterung der Ergebnisse bildet die Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung eines betriebsspezifischen Beratungsdesigns, das verschiedene Beratungsformen umfassen kann. Die Präsentation und Erörterung der Kernthemen ist der Zeitpunkt, an dem die verschiedenen betrieblichen Beratungsinteressen mit den wissenschaftlichen Erklärungs-, Interpretationsangeboten der IWS verknüpft werden. Wenn die verschiedenen Beratungsinteressen der einzelnen Gruppen geklärt sind, werden entsprechende Angebotsformen – differenziert nach Umfang und Zielstellung – für die unterschiedlich betroffenen Akteursgruppen vorgeschlagen. Die Formen der BWS sind vielfältig: Sie können für den Kreis der zentralen Akteure individuelle Beratungsgespräche genauso umfassen wie mehrtägige Gruppenberatungen mit 12 bis 15 Personen.

Ziel der Beratungsprozesse ist eine erweiterte Handlungsfähigkeit der Teilnehmer/-innen im betrieblichen Projektalltag. Durch Lernprozesse sollen sie sich selbst in die Lage verset-

zen, die Probleme im Innovationsprojekt und die Interessen der betrieblichen Projektakteure besser zu verstehen, um die Fortentwicklung des Projekts begründeter und mit mehr eigenen Handlungsoptionen gestalten zu können. Erweiterte Handlungsfähigkeit wird entsprechend der zugrunde liegenden lerntheoretischen Annahmen über Selbstverständigungsprozesse der beteiligten Akteure hergestellt. Ziel der Beratungsprozesse ist deshalb eine Erweiterung und Transformation der bisherigen Sichtweisen auf schwierige Handlungssituationen mit dem Ziel, neue Handlungsoptionen zu entwickeln.

Ausgangspunkt des Beratungsprozesses sind die individuellen Handlungsproblematiken der Praxisakteure, deren Diskrepanzerfahrungen, Irritationen, Problemstellungen und Erwartungen im Modernisierungsprojekt und nicht die erarbeiteten Erklärungs-, Interpretationsangebote der IWS. Dies setzt voraus, dass die teilnehmenden Praxisakteure auch Handlungsproblematiken und diskrepante Erfahrungen sowie damit zusammenhängende Lerninteressen besitzen (vgl. zur Lerntheorie FAULSTICH/LUDWIG 2004). Sie müssen einzelne Situationen des Modernisierungsprojekts als Lernherausforderung für sich begreifen können, denn grundsätzlich lässt sich niemand ohne Anlass, d. h. ohne eine verbesserungswürdige Situation vor Augen, beraten. Bei der Beratung gilt es diese problematisch empfundenen Situationen zum Ausgangspunkt zu nehmen und nicht ein Modell oder einen Erklärungs-, Interpretationsansatz, dessen Relevanz von den Praxisakteuren erst in Relation zur eigenen Handlungsproblematik erkannt werden kann. Das Erklärungs-, Interpretationsangebot und das Modell (aus der IWS) kann und sollte für die Überwindung der Handlungsproblematik und für die Erarbeitung neuer Handlungsoptionen hilfreich sein.

Die Fallberatung in der BWS basiert auf dem Bildungskonzept „Fallarbeit“, wie es von Kurt R. MÜLLER u. a. (1997) entwickelt wurde. „Fallarbeit“ ist ein beratungsorientiertes Bildungskonzept (vgl. dazu auch LUDWIG/MÜLLER 2004), das Verstehens- und Lernberatungsprozesse in Gruppen anleitet. Fallarbeit unterstützt den gewünschten Transfer von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Wissen (vgl. BOSCH/RENN 2003, S. 65), indem es nach einem systematischen Verstehensprozess der Handlungsproblematiken der Teilnehmer/-innen wissenschaftliche Erklärungs-, Interpretationsangebote als Gegenhorizont in den Gruppenberatungsprozess einführt. Die Beratungslogik der Fallarbeit ist durch zwei gegenläufige Selbst- und Fremdverständigungsprozesse charakterisiert. Zunächst gilt es für die Berater/-innen die fremden Sinnhorizonte und konkreten Handlungsproblematiken der Ratsuchenden zu verstehen, um darauf bezogen neues Wissen und neue Erklärungs-, Interpretationsangebote auf einem allgemeineren Niveau einzuführen. Daraufhin kommt den Ratsuchenden die Aufgabe zu, ihrerseits diese neuen und noch fremden Angebote zu verstehen und zu prüfen, inwieweit diese Angebote in die eigenen Sinnhorizonte transformiert werden und die Handlungsproblematik (teilweise oder vollständig) auflösen können. Beratung in der BWS ist als wechselseitiger Verstehensprozess charakterisiert, der professionelle Anforderungen an die Berater/-innen stellt (vgl. dazu LUDWIG 2007). Sie haben vor allem die Handlungsproblematiken der Akteure zu respektieren und nicht nur die Modellversuchsergebnisse zu präsentieren.

Überträgt man die Funktionen der BWS auf die Modellprojektbetriebe und die Transferbetriebe, dann stellt sich die Beratungsfunktion wie folgt dar. Im Modellprojektbetrieb wird im Beratungsprozess der BWS die Passung der Erklärungs-, Interpretationsansätze und Modelle für die Handlungsproblematiken der einzelnen Akteure überprüft. Auf diese Weise wird deutlich, inwieweit das Modell den Akteuren hilft, die betrieblichen Ziele befördert und welche Aspekte für die Überwindung der jeweiligen Handlungsproblematiken von den Akteuren typischerweise zurückgewiesen werden. Die Möglichkeiten und Grenzen des entwickelten Modells und dem mit ihm verbundenen Erklärungs-, Interpretationsansatz für die Überwindung der bestehenden Handlungsproblematiken werden auf diese Weise für bestimmte Rahmenbedingungen dokumentiert und ggf. einer Überarbeitung zugänglich gemacht. Das Modellprojekt wird so im Kontext der betrieblichen Handlungsbegründungen und Strukturen verankert.

Auch im Transferbetrieb haben die Berater/-innen in der BWS die Aufgabe, die individuellen Handlungsproblematiken der Akteure zu verstehen und entsprechende Erklärungs- und Interpretationsangebote zu machen. Dazu wird entlang der von den Beschäftigten vorgetragenen Handlungsproblematiken rekonstruiert, ob die Erklärungsangebote aus dem Modellbetrieb passen oder mit anderen Erklärungsangeboten oder Modellen ergänzt bzw. ersetzt werden müssen.

4 Vergleich mit anderen Forschungs- und Transferverfahren

Im Folgenden soll zur weiteren Konkretisierung das Forschungsverfahren LeFo zu zwei anderen Forschungsverfahren, wie sie in Modellversuchsprojekten üblich sind, in Beziehung gesetzt werden. Dies sind das Best-Practice-Verfahren und das Aktionsforschungsverfahren.

Ziel des Best-Practice-Verfahrens ist es, zentrale Rahmenbedingungen und Wirkfaktoren zu identifizieren, die zum Gelingen des Modells beitragen. Auf diese Weise sollen alle wichtigen Faktoren und Rahmenbedingungen identifiziert werden, die für einen erfolgreichen Transfer erforderlich sind. Dahinter steht die Annahme, dass andere Betriebe und Organisationen das Modell realisieren können, wenn sie diese Rahmenbedingungen realisieren können. Dieses Verfahren impliziert mehrere Risiken. Erstens führt die Konzentration auf Best Practice zu engen Erklärungsmodellen, die sehr die Umsetzungsaspekte und deren Rahmenbedingungen fokussieren. Die Problemhistorie und die grundlegenden betrieblichen Strukturen (ökonomische und kulturelle Rahmenbedingungen, Personal- und Leitungsstrukturen) werden bei diesem Fokus oft zu wenig einbezogen. Ein Mangel an Theoriebildung ist die Folge. Zweitens werden strukturelle Rahmenbedingungen stark gemacht, die individuellen Handlungsgründe der betrieblichen Akteure geraten aus dem Blick. Oft ist nur die Rede von ausreichend engagierten und qualifizierten Akteuren, die von den Erträgen des Modells überzeugt sein müssen. Hier liegt aber die eigentliche Aufgabe: die Beantwortung der Frage, warum für einige Akteure das neue Modell Sinn ergibt und für andere nicht. Das Verfahren Best Practice kommt auf diese Weise zu durchaus interessanten Ergebnissen auf der Strukturebene – mit

der Einschränkung, dass die Strukturen oft zu umsetzungslastig sind –, vernachlässigt aber die Handlungsgründe und Handlungswiderstände der Akteure. Drittens wird dies für den Ergebnistransfer problematisch, wenn die Handlungsgründe der Akteure im Dunkeln bleiben. Auf die mikropolitischen Strukturen, die Interessenslagen und die Ausweichstrategien des Transferbetriebs hat der Modellversuch keinen Einfluss. Transfer wird dann vorschnell auf ein Motivationsproblem und Überzeugungsproblem im Transferbetrieb reduziert.

Organisationale Veränderungen sind auf die Verbindung von Handlungsgründen und Strukturen angewiesen, denn Strukturen ändern sich erst über veränderte Handlungsgründe und umgekehrt. Hier setzt das Forschungsverfahren LeFo an: Als Fallstudie wird in der IWS der typische Zusammenhang von Handlungsgründen und betrieblichen Strukturen rekonstruiert. In der BWS werden die individuellen Handlungsproblematiken der Ratsuchenden rekonstruiert und mit neuen Gegenhorizonten (aus der IWS) irritiert, welche die Chance auf eine Perspektivenerweiterung bezüglich der Handlungsproblematik bieten. LeFo unterstützt auf diese Weise mit den erarbeiteten Erklärungs-, Interpretationsmodellen mögliche Lernprozesse auf der individuellen und der organisationalen Ebene und verzichtet auf Motivations- und Überzeugungsstrategien.

Aktionsforschungsverfahren machen – anders als die Best-Practice-Verfahren – die Verknüpfung von Strukturen und Handlungsgründen zu einem ihrer zentralen Anliegen. Ihr Ziel ist es, die Akteure im Rahmen eines wissenschaftlich angeleiteten Reflexionsprozesses zur vertieften Reflexion ihres eigenen Handelns im Kontext der betrieblichen Strukturen zu verhelfen. Die betrieblichen Akteure gelten einerseits als Mitforscher/-innen, die als Experten/-innen ihrer eigenen Arbeits- und Lebenssituation die fraglichen betrieblichen Handlungssituationen zusammen mit den Forschern/-innen interpretieren können und sollen. Andererseits gelten sie als Lernende, die von den Forschern/-innen Interpretationsangebote für ihre Handlungssituation im Betrieb erhalten, prüfen und ggf. umsetzen sollen. Aktionsforschung erkennt den zentralen Stellenwert des Lernens der beteiligten Akteure für den organisationalen Veränderungsprozess.

Dennoch ergeben sich auch in diesem Verfahren spezifische Risiken. Erstens kann nicht in jedem Fall davon ausgegangen werden, dass alle betrieblichen Akteure an einer wissenschaftlichen Untersuchung und Interpretation ihrer betrieblichen Situation interessiert sind. Praktische Interessen sind regelmäßig anders gelagert als wissenschaftliche Interessen: Die gesellschaftliche Praxis steht unter Entscheidungsdruck und will Hilfen für möglichst sichere Entscheidungen. Die wissenschaftliche Praxis zielt auf Geltungsprüfung, d. h. auf die Genese und Überprüfung von Erklärungsmodellen. Praxisakteure in Aktionsforschungsprojekten, die an einer wissenschaftlichen Mitarbeit nicht interessiert sind und wissenschaftliche Interessen nicht teilen, gelten fälschlicherweise oft als lernwiderständig. Die doppelte Anforderung an die Praktiker/-innen, zu forschen und zu lernen, kann also überfordern. Zweitens wird auch hier die Umsetzungsebene fokussiert, weil Praxisakteure bei der gemeinsamen Interpretation vor allem an der konkreten Verbesserung ihrer Situation interessiert sind. Eine tiefgehende Analyse der betrieblichen Situation und eine differenzierte Theorieproduktion kommen dabei

oft zu kurz. Drittens werden dem Lernprozess im Aktionsforschungsprozess zu wenig formale Unterstützungsstrukturen gegeben. Learning by doing research ist angesichts massiver Statusdifferenzen und ungleicher Interpretationskompetenzen kein Selbstläufer. Die Aktionsforschung kann bis heute nicht die Frage beantworten, wie sie den wechselweisen Lernprozess zwischen Praxisakteuren und Wissenschaftlern/-innen so gestalten will, dass ‚Übergriffe‘ der Wissenschaftler/-innen kontrolliert werden können.

Das Forschungsverfahren LeFo greift demgegenüber in einem ersten Schritt die gemeinsamen Interessen und Fragestellungen von Praxis und Wissenschaft in der PWS auf, die zu gemeinsamen Fragestellungen kommen müssen. Im weiteren Verlauf des Verfahrens werden die unterschiedlichen Interessen der Praxisakteure und der Wissenschaftler/-innen berücksichtigt und in unterschiedlichen Werkstätten verortet: in der IWS und in der BWS. In der IWS arbeiten Wissenschaftler/-innen an der Theorieproduktion als Rekonstruktion der organisationalen Strukturen und Handlungsgründe. In der BWS werden die individuellen Handlungsproblematiken der Ratsuchenden rekonstruiert und zu verstehen versucht, um neue Handlungsoptionen und neue Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Der Lernprozess der Wissenschaftler/-innen und Praxisakteure hat hier seinen eigenen strukturierten Unterstützungsort, in dem er selbst als gemeinsamer Selbst- und Fremdverständigungsprozess nochmals reflektiert und überprüft werden kann.

5 Ausblick

Von der Sozialwissenschaft wird eine doppelte Legitimation verlangt: Sie soll sowohl Theorien produzieren als auch transferstark sein. Beides zusammen ist nicht widerspruchsfrei, lässt sich aber durchaus zusammen denken. Modellprojekte im Bereich der Berufsbildung haben sich mit diesen Anforderungen ebenso auseinanderzusetzen wie viele andere Bereiche der Sozialwissenschaft. Dabei gilt es zentrale wissenschaftstheoretische Probleme zu bearbeiten. Erstens hat es Sozialwissenschaft bekanntermaßen mit Menschen zu tun. Transfer ist also nicht nur an die Qualität der wissenschaftlichen Erklärungs- und Interpretationsangebote gebunden, sondern auch an die Handlungsbegründungen der agierenden Menschen und deren Bereitschaft, im Transferprozess bestehende Sinn- und Wissenshorizonte zu verändern. Transfer wird damit zur Lernaufgabe, die in den Forschungsprozess mit hineingedacht werden muss. Zweitens entstehen für eine Sozialwissenschaft, die eng mit den Praxisakteuren kooperiert und deren Lernen mitdenkt, Qualitätssicherungsprobleme im Forschungsprozess. Intersubjektivität muss auch in kooperativen Forschungsprozessen als nicht hintergebar Qualitätsmaßstab ausweisbar sein. Drittens gilt es eine Antwort zur Verhältnisbestimmung von grundlegender Theoriebildung und transferorientierten Umsetzungsstrategien zu finden. Nur allzu schnell wird in Zeiten der Trivialisierung des wissenschaftlichen Evidenzproblems auf ‚evidenzbasierte Forschung‘ als Lösungsperspektive verwiesen. So als gäbe es die umstandslose Möglichkeit der Produktion evidenter Ergebnisse, die aufgrund ihrer Evidenz in Praxen transferiert werden. Wer dieser

vorschnellen Lösung nicht folgt, wird sich auf die Suche nach einem eigenen Wissenschaftstyp machen müssen. Das sind Forschungsdesiderata, die nicht allein die Modellprojektforschung betreffen und im größeren wissenschaftlichen Kontext diskutiert werden müssen.

Literatur

- BECK, Ulrich; BONSS Wolfgang: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Wissenschaft und Praxis. In: BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main 1989, S. 7–45
- BOSCH, Aida; KRAETSCH, Clemens; RENN, Joachim: Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liason“ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt 52/2001, S. 199–218
- BOSCH, Aida; RENN, Joachim: Wissenskontexte und Wissenstransfer: Übersetzen zwischen Praxisfeldern in der „Wissengesellschaft“. In: FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf (Hrsg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin 2003, S. 53–70
- BUCHHOLZ, Kai: Wissenschaftliche Politikberatung in der Wissensgesellschaft. In: HELLMANN, Gunther (Hrsg.): Forschung und Beratung in der Wissensgesellschaft. Das Feld der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik. 1. Aufl. Baden-Baden 2007 (Internationale Beziehungen, 6), S. 45–80
- DEWE, Bernd: Beratende Rekonstruktion. In: ALEMANN, Heine von; VOGEL, A. (Hrsg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen 1996, S. 38–55
- FATKE, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 56–70
- FAUKSTICH, Peter; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004.
- FLICK, Ulrich: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000, S. 252–265
- FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf: Einleitung. In: FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf (Hrsg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin 2003, Einleitung, S. 9–22
- HELLMANN, Gunther (Hrsg.): Forschung und Beratung in der Wissensgesellschaft. Das Feld der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik. Baden-Baden 2007
- HOWALDT, Jürgen: Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen. Münster 2004
- KROPP, Cordula; SCHILLER, Frank; WAGNER, Jost (Hrsg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin 2007
- LATNIAK, Erich: Wie gut ist der Platz zwischen den Stühlen? Anwendungsorientierte Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Beratung und Forschung, in: FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf (Hrsg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften, Berlin 2003, S. 105–120

- LUDWIG, Joachim: Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: HEUER, Ulrike; SIEBERS, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007, S. 183–196
- LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld 2008
- LUDWIG, Joachim: Kooperation von Forschung und Praxis als Lernherausforderung. In: JOSTMEIER, Milena; GEORG, Arno; JACOBSEN, Heike (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten. Zum gesellschaftlichen Innovationspotenzial von Arbeits- und Organisationsforschung. Wiesbaden 2014, S. 201–212
- LUDWIG, Joachim: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. In: HBV (Hessische Blätter für Erwachsenenbildung) 1/2015, S. 17–26
- LUDWIG, Joachim; MÜLLER, Kurt R.: Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: BRÖDEL, R.; KREIMEYER, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2004, S. 281–306
- MÜLLER, Kurt R.; MECHLER, Moritz; LIPOWSKY, Birgit: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. München (Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.)), 1: Ergebnisse). 1997. Online verfügbar unter <http://digital.ub.uni-potsdam.de/content/titleinfo/180501>
- WAGNER, Jost; KROPP, Cordula: Dimensionen einer dialogisch-reflexiven Wissenserzeugung und -kommunikation, in: KROPP, Cordula; SCHILLER, Frank; WAGNER, Jost (Hrsg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs, Berlin 2007, S. 19–50

Thomas Reglin

► Zum Transfer von Modellversuchsergebnissen: Überlegungen und Erfahrungen

Der Artikel erörtert den Beitrag, den Modellversuche zur Verankerung von Berufsbildungsinnovationen leisten, indem sie diese transferbezogen im berufspädagogischen Feld erproben. Unter welchen Bedingungen Transfer gelingen kann, wird an zwei Modellversuchen zum selbstständigen Lernen im Betrieb beispielhaft erläutert, deren Ergebnisse in das Produktportfolio eines Bildungsdienstleisters Eingang gefunden haben. Dabei wird auf die von Rogers entwickelten Kategorien der Diffusionsforschung zurückgegriffen (relativer Vorteil, Kompatibilität, Komplexität, Erprobbarkeit und Beobachtbarkeit der Innovation).

1 Innovationen exemplarisch umsetzen: zum Doppelcharakter anwendungsnaher Forschung

Anwendungsnahe Forschung zielt auf die reflektierte Entwicklung sozial anschlussfähiger Innovationen, die wesentlich auf Gewinnung und wissenschaftlicher Auswertung von Anwendungserfahrungen in den involvierten Praxisfeldern basiert. Im „intermediären Bereich zwischen Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Praxis angesiedelt“ (KUTT 1995, S. 241), dienen sie der Platzierung innovativer Konzepte in der Praxis. „Die Qualität“ solcher Forschung „zeigt sich (...) nicht zuletzt daran, inwieweit die Ergebnisse praxistauglich sind, das heißt umgesetzt werden und Akzeptanz bei den Nutzern finden“ (WEISS 2008, S. 78). Entwicklungsprojekte organisieren Rückkoppelungsschleifen, die die konzeptionelle Ebene der Generierung neuer Ideen mit dem operativen Bereich der Implementierung im Feld auf methodisch abgesicherte Weise vermitteln, und tragen damit der Tatsache Rechnung, dass von Innovationen erst dann die Rede sein kann, wenn „Kreativität“ sich mit (erfolgreicher) „Aktion“ verbindet (SIMON 2003; SCHUMPETER 1926). Konzepte und praktische Maßgaben, die ihren Ursprung in den sozialen Subsystemen Politik, Administration oder Wissenschaft haben, werden in die Praxis hinein kommuniziert und projektförmig – also unter den Bedingungen spezifischer Begrenzungen¹ – umgesetzt. Die Erfahrungen dieser exemplarischen Umsetzung werden sys-

1 Vgl. die Definition des Projekts gemäß DIN-Norm 69901: Das „Projekt ist ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B.

- ▶ Zielvorgabe
- ▶ zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzungen
- ▶ Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben
- ▶ projektspezifische Organisation.“

tematisch erfasst, den Auftraggebern und Initiatoren zurückgespiegelt und für die Konzept-Optimierung fruchtbar gemacht. Die Dokumentation der Durchführungsergebnisse erfasst, ob und inwieweit die Bedingungen einer nachhaltigen Verankerung der Innovationen in der Praxis gegeben sind, welche Umsetzungshindernisse identifiziert wurden, welcher Entwicklungs- und Erprobungsbedarf besteht etc.

Anwendungsnahe Forschung für den Bereich der Berufsbildung fand in der Bundesrepublik Deutschland vor allem in den Modellversuchen des BIBB und der BLK statt. Der „Begriffsbestandteil Modell“ im Kompositum „Modellversuch“ weist nun „zwei Bedeutungsdimensionen“ auf, die für das Verständnis des Terminus gleichermaßen von Bedeutung sind (PÜTZ 1995, S. 20). Die erste bestimmt das alltagssprachliche Verständnis der „Modellhaftigkeit“ – im Sinne professioneller Exzellenz, mustergültiger Praxis, nachahmenswerter Vorbilder. Modelle in diesem Sinne zeichnen sich durch praktische Orientierungsfunktion aus. In der Begriffsverwendung dominiert die normative Komponente. Dem steht im Forschungskontext ein Gebrauch gegenüber, der die Beschreibungsfunktion von Modellen betont. Modelle in diesem Sinne sind vielfach als Abbilder der Wirklichkeit aufgefasst worden (ZSCHOCKE 1995). Da die Komplexität der Realität dabei im Sinne einer (theoretisch oder praktisch) hilfreichen Simplifikation reduziert wird, also einer subjekt- und kontextabhängigen „Verkürzung“ (STACHOWIAK 1973, S. 132) unterliegt, wurde aus konstruktivistischer Sicht vor allem der Charakter des Modells als „perspektivische(r) Konstruktion“ (SCHLITT 2003, S. 55) in den Vordergrund gestellt. Modellversuche vereinen beide Bedeutungsdimensionen, insofern sie im Interesse künftiger Innovationstätigkeit zur Optimierung verfügbarer theoretischer Modelle beitragen und als exemplarische Umsetzungen von Innovation („Versuch“) beispielgebend wirken wollen – also auf Transfer angelegt sind (SCHEMME/GROSS 2011).

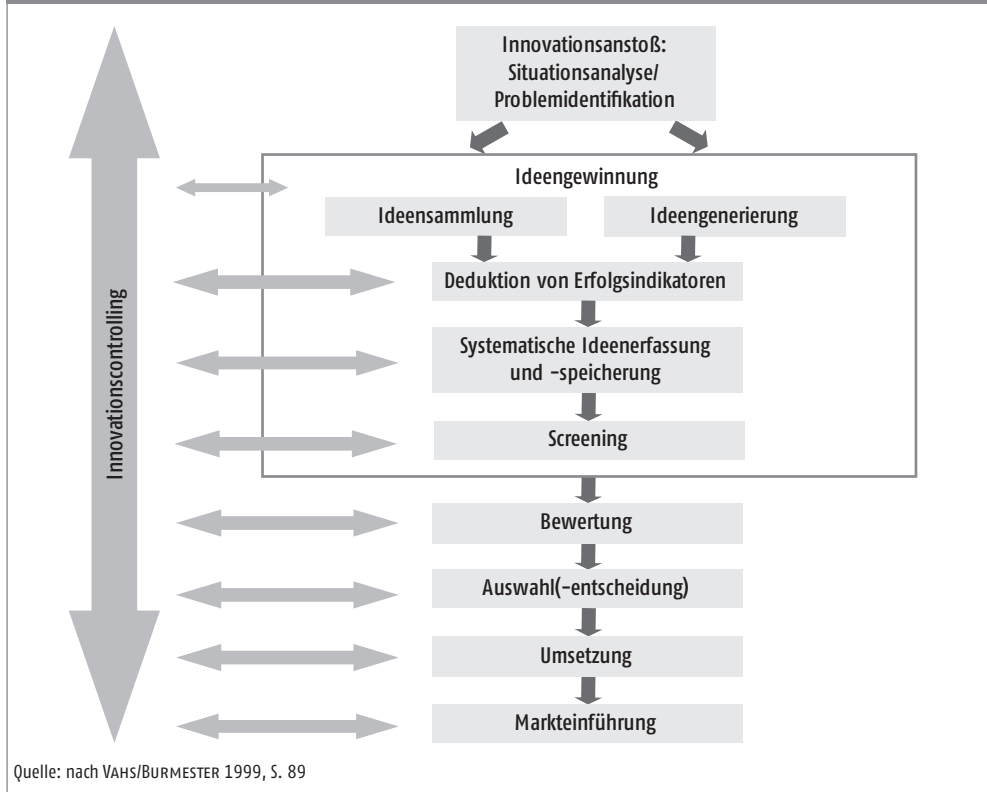
2 Innovation und Transfer

Projekte anwendungsnahe Forschung in der Berufsbildung zielen darauf,

- ▶ mit Blick auf identifizierten Optimierungs- oder Anpassungsbedarf neue Konzepte für das Lernen und Lehren in Betrieb, Berufsschule und Weiterbildungsinstitutionen zu entwickeln,
- ▶ diese im Kontext modellhafter Implementationsphasen einem Praxistest zu unterziehen,
- ▶ nötigenfalls Korrekturen vorzunehmen und
- ▶ den Transfer der Innovation in die Realität der Berufsbildung hinein vorzubereiten und zu fördern.

Der spezifische Charakter solcher Projekte sei zunächst durch einen Vergleich mit Prozessabläufen des Innovationsmanagements in Wirtschaftsunternehmen verdeutlicht, die VAHS und BURMESTER (1999, S. 89) folgendermaßen darstellen.

Abbildung 1: Innovationsprozess



Die Rolle des begleitenden Controllings als prozesssichernder Rückkoppelungsschleife bezeichnet einen Identitätspunkt der Innovationsentwicklung in Wirtschaftsunternehmen mit den Verfahren anwendungsnaher Forschung. Gleichwohl handelt es sich um zwei grundsätzlich verschiedene Typen von Innovationsarbeit, die nur um den Preis der Überabstraktion in ein gemeinsames Modell zu fassen wären – und dies aus mehreren Gründen.

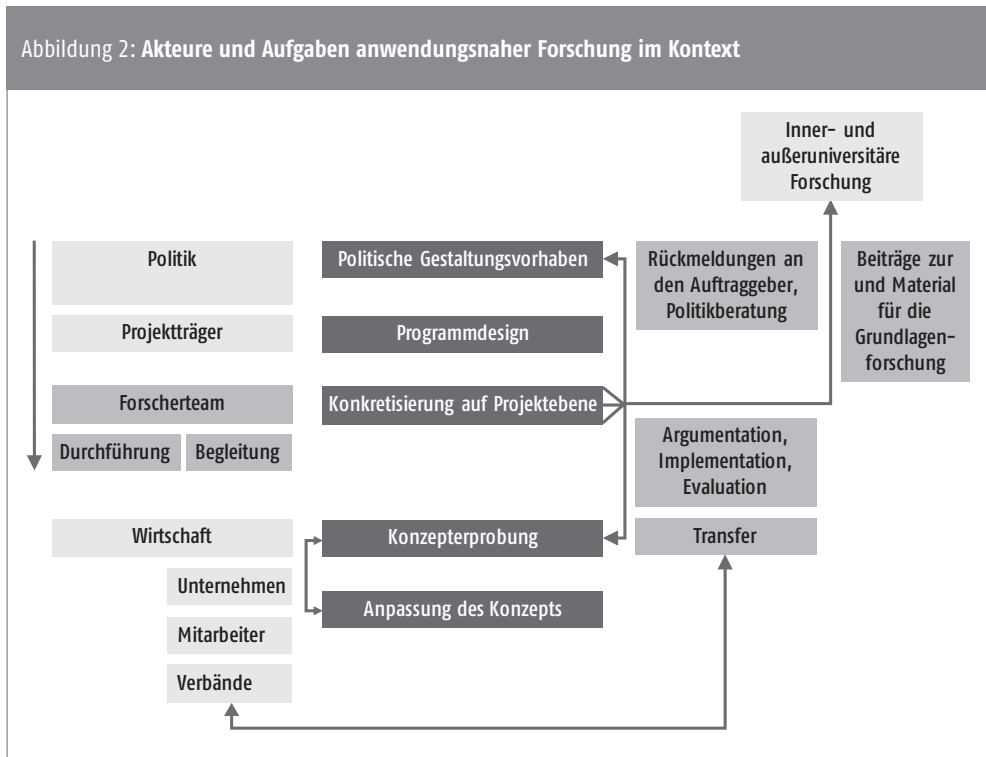
1. Die Reflexion der Innovationsziele wird bei der marktorientierten Innovation nicht Thema. Das Erfordernis der Marktbewährung ist Ausgangs- und Endpunkt des Prozesses. Innoviert wird ausgehend von unhinterfragten organisationalen Strukturen und bezogen auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Markts. Erst mit der Erweiterung des Blickwinkels auf die Bedingungen der Möglichkeit von Innovation im Sinne eines „deutero learning“ (ARGYRIS/SCHÖN 2002), also auf die Selbstveränderung der „lernenden Organisation“ in der und durch die Innovation, wäre diese Verengung des Blickwinkels überwunden (und tatsächlich eine erhebliche Annäherung an Zielsetzung und Verfahren von Innovationsprojekten in der

Berufsbildung erreicht). Die Veränderung struktureller sozialer Gegebenheiten durch marktorientierte Innovationen ist zwar grundsätzlich nicht ausgeschlossen, im Normalfall aber nicht Ziel der Entwicklung neuer Produkte.

2. Die „Erprobung“ marktbezogener Produktentwicklungen kann sich daher auf den Realitätstest reduzieren, der in der Markteinführung liegt – und möglicherweise durch Marktforschung vorbereitet oder begleitet wird. Demgegenüber organisiert anwendungsnahe Forschung – von der Bewährung ihrer Produkte auf dem Markt zunächst oder (wegen des Charakters ihrer Produkte) vollständig entlastet – einen modellhaften Test der Anschlussfähigkeit angestrebter Innovationen, der nach zwei Seiten hin ergebnisoffen ist: Er kann sowohl Korrekturen am Innovationsanliegen als auch die Projektierung weiter reichender Veränderungen im Feld zum Resultat haben.

3. Die Prozessmodelle des Innovationsmanagements reflektieren Innovation als Aushandlungsprozess, der sich im Wesentlichen intraorganisational abspielt: als Entwicklung, Bewertung, Selektion und Freigabe innovativer Ideen, die erst in einem letzten Schritt, nach der „Umsetzung“ oder „Verwirklichung“, zur Systemumgebung ins Verhältnis tritt. (Ausnahmen wären hier allerdings neuere Ansätze kollaborativer Produktentwicklung.) Für die hier betrachteten Innovationsprojekte gilt demgegenüber bereits in der Phase der Ideengenerierung, dass sie Innovationen in einem institutionsübergreifenden Dialog zwischen politischer Ebene, Träger-Institution und Projektteam konzipieren. Sie konkretisieren sie in der operativen Projektarbeit und modifizieren sie schließlich im Dialog mit den Akteuren im Feld entsprechend den Problemlagen der Praxis.

4. Es kommt so zu einem Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation. Das Maß seines Gelingens ist, inwieweit Beispiele guter Praxis zustande kommen, die sich jenseits ihrer Entstehungsbedingungen bewähren. Es kann sich dabei, es muss sich aber nicht um marktgängige Produkte handeln. (Eine mögliche Alternative sind „Modelle guter Praxis“.) Entscheidendes Erfolgskriterium ist der Transfer der Projektergebnisse, der ihrem Entstehungszusammenhang entsprechend nicht als abschließende Phase des Projekts verstanden werden kann, sondern als letztes Ziel in jedem Schritt präsent ist: Es geht darum, Innovationen so zu entwickeln, dass der innovative Ansatz seine Identität gegen die vorgefundene Praxis (mit der ihr eigenen Widerständigkeit) bewahrt und zugleich deren Erfordernisse in sich aufnimmt – mit Blick auf ihre Transferierbarkeit also. Das Ziel des Transfers der Projektergebnisse in nicht beteiligte Institutionen hinein kommt nicht erst ins Spiel, wenn es an die Publikation von Projektergebnissen, zusammenfassenden Beschreibungen und Handreichungen geht, sondern bestimmt den gesamten Prozess der Durchführung.



Gegenstand der Implementationsarbeit und -forschung ist die Umsetzung bildungspolitischer Gestaltungsvorhaben, wie sie in Programmdesigns, Förderlinien und Forschungsprogrammen ihren Ausdruck finden, in konkreten Bildungsmaßnahmen. Evaluation und Dokumentation stehen, wie in Abb. 2 schematisch dargestellt, im dreifachen Bezug

- ▶ zur Praxis der Berufsbildung, die auf transferierbare Ergebnisse angewiesen ist,
- ▶ zum politischen Auftraggeber, dem zurückgespiegelt wird, auf welche Weise die Praxis die bildungspolitischen Impulse aufnimmt, welche Korrekturen gegebenenfalls erforderlich scheinen und welcher Innovationsbedarf weiterhin besteht, und
- ▶ zur pädagogischen Grundlagenforschung, die Ergebnisse der anwendungsnahe Forschung aufnehmen kann und Material für Metaanalysen erhält.

3 Beispiele gelungenen Transfers

Der Weg von der Konzeptentwicklung auf Programm- und Projektebene (1.) über die Erprobung in Modellversuchen (2.) bis hin zum (gelungenen) Transfer in die Produktpalette eines großen Bildungsträgers (3.) sei nun knapp am Beispiel der Modellversuche „Selbstständig lernen im Betrieb“ und „FILIP – Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung“ dargestellt.

1. Von Beschäftigten wird in der modernen Wirtschaft zunehmend eigenverantwortliches Reagieren auf beständig sich wandelnde Anforderungssituationen erwartet (GELDERMANN/MOHR 2003). Autonome Lernende sind gefordert, die Lernbedarf selbstständig feststellen und Lernprozesse eigenverantwortlich organisieren. Schwerfällige Kursangebote vermögen den wachsenden Weiterbildungsbedarf nicht mit vertretbarem Aufwand zu decken (REGLIN 2009) und müssen durch neue Formen autonomen, kompetenzentwickelnden Lernens ergänzt werden (STRAKA 1996). Situatives Lernen in der Arbeit und durch die Arbeit (SEVERING 1994) muss gefördert und unterstützt werden. Hierzu werden neue Konzepte der Lernkultur-Entwicklung, einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung und der Wissensteilung benötigt – in Verbindung mit einer Didaktik, die Lernende nicht ‚belehrt‘, sondern bei ihrem Lernen an Arbeitsaufgaben unterstützt und so als eigenverantwortliche Subjekte ernst nimmt.

Diese knappe Darstellung fasst einen Teil der Überlegungen zusammen, die den Modellversuchsschwerpunkten „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“, „Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ und „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zugrunde lag (HOLZ/SCHEMME/WESTHOFF 2004). Eine wesentliche Rolle spielte dort der Wandel „vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister“. „Die Kundenorientierung, d. h. die Berücksichtigung spezieller betrieblicher Bedürfnisse und die Anknüpfung am Wissensstand der Mitarbeiter, stehen im Mittelpunkt. In diesem Netzwerk muss sich der neue Bildungsdienstleister positionieren“ (ebd., S. 5).

2. Die Entwicklung und Erprobung unterstützender Angebote für die Verankerung selbst gesteuerten Lernens im Betrieb war Gegenstand der Modellversuche „Selbständig lernen im Betrieb“ (01.01.1999 bis 31.12.2001) und „FILIP – Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung“ (01.08.2003–31.07.2007) des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb). Es ging dort um die Verankerung selbstständigen Lernens in Unternehmen – durch strukturelle Maßnahmen, durch Bereitstellung von Hilfen für die Mitarbeiter/-innen, durch Personalentwicklung der mit Personalentwicklungsaufgaben befassten Vorgesetzten (HINZ/MOHR/KRAUSS/GELDERMANN/REGLIN 2008) – und um die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren, die Bildungsträger in die Lage versetzen, Selbstlernprozesse zu unterstützen, indem sie

- ▶ die zentralen Elemente von Lernprozessen in Workshops darstellen,
- ▶ die Mitarbeiter/-innen zur Selbstreflexion anregen,
- ▶ Hilfestellung bei der Beurteilung von Lernfortschritten geben,
- ▶ den Mitarbeitern/-innen weitere Anregungen zur Gestaltung ihrer Lernprozesse geben und
- ▶ die Entwicklung von Vorgesetzten zu Lernberatern unterstützen.

Beide Projekte wurden vom BIBB fachlich betreut und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung lag beim Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (isob) in Regensburg.

3. Die Transferaktivitäten umfassten über die Verankerung der Projekt-Innovationen in regionalen Netzwerken hinaus die Bereitstellung von Materialien und Instrumenten für die Personalentwicklung und Weiterbildung (Printpublikationen, eLearning). Die im Projekt entwickelte „FILIP-Toolbox“ leistet eine Systematisierung von Verfahren und Ansätzen an den Schnittstellen von Wissensmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung und unterstützt damit begründete Strategie-Entscheidungen. Vor allem aber gelang der Produkt-Transfer innerhalb der Unternehmensgruppe des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft (bbw), der das f-bb angehört.

Die bbw gGmbH ist wie die f-bb gGmbH eine 100%ige Tochter des bbw e.V. Sie hat ihre Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Bildung, Beratung, Personal und Soziales. Die Marktbearbeitung erfolgt ausgehend von regionalen Standorten in Bayern. Zentrale Bereiche sind Ausbildung, Betriebsräte-Fort- und Weiterbildung, (Fern-)Lehrgänge und Seminare zur Personal- und Organisationsentwicklung. Innovationsmanagement ist in der Unternehmensgruppe systematisch verankert. Entwicklungsprojekte des f-bb leisten dazu Beiträge in verschiedenen Bereichen. Die im Folgenden beschriebenen Modellversuchsergebnisse sind unter dem Produktnamen „LUPO“ – Lernen und Prozessoptimierung am Arbeitsplatz“ in das Produktportfolio des bbw eingegangen.

Einige Bedingungen dieses Transfererfolgs sollen im Folgenden entlang der von ROGERS (2003) unterschiedenen fünf Faktoren der Innovationsdiffusion dargestellt werden.

Tabelle 1: Fünf Faktoren der Innovationsdiffusion

(a)	Relativer Vorteil	Grad, in dem die Innovation als Verbesserung gegenüber dem Konzept wahrgenommen wird, an dessen Stelle sie tritt
(b)	Kompatibilität	Grad, in dem die Innovation als mit den Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen einer Zielgruppe verträglich erlebt wird
(c)	Komplexität	Grad, in dem die Innovation als schwer verständlich und schwer anwendbar erlebt wird und in dem sie den Nutzern den Erwerb neuer Fertigkeiten und Kenntnisse abzuverlangen scheint
(d)	Erprobbarkeit	Grad, in dem die Möglichkeit gegeben ist, die Innovation im Kontext eines beschränkten „Experimentierfelds“ mit vertretbarem Aufwand und begrenzten Folgen zu erproben
(e)	Beobachtbarkeit	Grad, in dem die Ergebnisse der Übernahme einer Innovation für andere beobachtbar sind

Quelle: zusammengefasst nach ROGERS 2003

(a) In welchem Maße eine Innovation als Verbesserung gegenüber dem Konzept wahrgenommen wird, an dessen Stelle sie tritt, hängt zunächst von qualitativen Aspekten ab: Löst sie alte Probleme besser als die Konzepte und Verfahren, die ersetzt werden sollen? Oder verspricht

sie Lösungen für neue Probleme, bei denen die bekannten und erprobten Mittel versagen? Oben wurde bereits angedeutet, mit welcher neuen Lage es Unternehmen und Bildungsanbieter heute zu tun haben: Prozesse der Individualisierung von Arbeiten und Lernen machen professionelle Bildungsdienstleistungen zwar nicht obsolet, es gilt jedoch neue flexibel nutzbare Produkte an der Schnittstelle von Personal- und Organisationsentwicklung bereitzustellen. Damit die Adoption von Innovationen zur rationalen Strategie wird, muss sich eine solche neue Lage aber auch in subjektiven „Leidensdruck“ übersetzen. Diese Sensibilität für die neuen Anforderungslagen war beim Management und bei den am Projekt beteiligten Akteuren des Bildungswerks gegeben.

(b) Innovatoren tun gut daran, an die Bedarfslagen, Erfahrungen und Werthaltungen der Akteure im Handlungsfeld anzuknüpfen und ihnen nicht gewissermaßen missionarisch gegenüberzutreten. Eine Stärke des Projektformats „Modellversuch“ lag von Anfang an darin, die Akteure im Feld in diesem Sinne als Experten ernst zu nehmen und in Innovationsprozesse einzubeziehen. Dies gilt auch für die hier behandelten Modellversuche, in die die Mitarbeiter/-innen des Bildungswerks nicht erst im zweiten Schritt, in der Implementierungsphase, sondern von Anfang an zum Zwecke einer *kollaborativen Produktentwicklung* einbezogen wurden.

(c) Für die Komplexität von Innovationen gilt wie schon für die Faktoren „relativer Vorteil“ und „Kompatibilität“, dass sie – zumindest auch – eine „gefühlte“ Größe ist. Der adressatenfreundlichen Darstellung von Modellversuchsergebnissen kommt insofern eine besondere Bedeutung zu. Sie muss Zeitressourcen, Potenziale und Problemlagen der Zielgruppe berücksichtigen. Der Publikation von Modellversuchsergebnissen in Leitfäden und nutzerfreundlichen Web-Angeboten wird daher im f-bb besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Exkurs: Darstellung von Projektergebnissen nach dem „Lebenslagen-Prinzip“

Für die transferorientierte Bereitstellung von Projekt- und Forschungsergebnissen im WWW hat sich ein Darstellungskonzept bewährt, das auf „Lebenslagen“ der Nutzer Bezug nimmt (um einen Terminus aus dem eGovernment zu verwenden). Dabei wird die Navigation ausgehend von einer definierten Bedarfslage gesteuert (z. B. Freitexteingabe oder Auswahlmenü: „Sie wollen/suchen ...“). Für die Darstellung der in Modellversuchen entwickelten und erprobten berufspädagogischen Innovationen bedeutet das, erzielte Ergebnisse zu bündeln und sie ausgehend von den praktischen Handlungssituationen und Fragestellungen der Adressaten/Adressatinnen darzustellen. Die Präsentation folgt dann nicht einer „Produzentenlogik“ – „wir haben ein Produkt entwickelt, dies sind seine Eigenschaften und Vorzüge“ –, sondern einer „Akteurslogik“. Dies bedeutet, praktische Fragestellungen aufzunehmen und in einem Dreischritt vom Problem zu vorgeschlagenen Lösungen fortzuschreiten:

(1) Auf der Ebene allgemeiner Situationsbeschreibungen werden zunächst Probleme allgemein charakterisiert. Dabei wird von der Erfahrung der Akteure/Akteurinnen ausgegangen (Beispiel aus dem betrieblichen Wissensmanagement: In unserem Unternehmen geht viel Zeit mit der Suche nach bereits vorhandenem Wissen verloren.).

(2) Charakteristischer Informationsbedarf und Situationsanforderungen werden auf der Ebene konkretisierender Fragen ausdifferenziert (Beispiel: Wie können die Mitarbeiter/-innen zum Wissensaustausch angeregt werden?).

(3) Die dritte Ebene stellt Lösungsangebote detailliert vor. Auf dieser Ebene werden konkrete Handlungsvorschläge, Checklisten, Instrumente etc. präsentiert (Beispiel: Kommunikationsgelegenheiten schaffen – Anregungen und Hilfsmittel).

Als technische Basis einer solchen Ergebnis-Aufbereitung eignen sich digitale Medien zwar in besonderer Weise. Wichtiger als die mediale Umsetzung ist jedoch die adressatenorientierte Perspektive der Darstellung.

(Der hier beschriebene Ansatz ist z. B. umgesetzt im Ausbilderportal des f-bb: www.ausbildernetz.de).

(d) Modellversuche bieten als solche bereits die Möglichkeit einer Erprobung von Innovationen in einem relativ geschützten, auch von Marktzwängen zunächst einmal entlasteten Raum. Die Dokumentation der Ergebnisse sollte die Stärken dieser Modellversuchssituation ausspielen. Hilfreich für alle an der Anwendung Interessierten sind Fallbeispiele, die Erfolgsbedingungen und typische Verläufe im Implementierungsprozess realistisch darstellen und dabei ggf. auch Umsetzungsschwierigkeiten (und Möglichkeiten des Umgangs damit) zur Sprache bringen (vgl. dazu die Fallbeispiele in HINZ/MOHR/KRAUSS/GELDERMANN/REGLIN 2008, S. 51–117).

(e) „Good-Practice“-Beispiele machen erzielte Erfolge schließlich auch für Dritte beobachtbar. Im Modellversuch FILIP prägte das Interesse, Transfer durch Beobachtbarkeit sicherzustellen, schon die Binnenstruktur des Projekts. Regionale Netzwerkwerktreffen sorgten für einen intensiven Erfahrungsaustausch unter den beteiligten Unternehmen. Für den Übergang von Projektprodukten in das Regelgeschäft des Bildungsdienstleisters hat das interne Marketing eine große Rolle gespielt: die Präsentation von Projektergebnissen z. B. auf internen Workshops, auf denen über den Nutzen der neuen Lösungen ebenso diskutiert werden konnte wie über Fragen der Machbarkeit und der Marktfähigkeit.

Literatur

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A.: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart. 2. Aufl. 2002
- GELDERMANN, Brigitte; MOHR, Barbara: Selbstevaluation der Beschäftigten als Kernelement arbeitsplatznahen Lernens. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses. Berlin/Bonn 2003
- HINZ, Andreas; MOHR, Barbara; KRAUSS, Alexander; GELDERMANN, Brigitte; REGLIN, Thomas: Führungskräfte als Lerngestalter. Flexible und individuelle Kompetenzentwicklung im Betrieb. Bielefeld 2008
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea; WESTHOFF, Gisela: Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern Bildungsinnovationen. In: BWP 2 (2004), S. 5–8
- KUTT, Konrad: Modellversuche und Organisationsentwicklung. In: DYBOWSKI, Gisela; PÜTZ, Helmut; RAUNER, Felix (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 240–257
- PÜTZ, Helmut: Warum leisten wir uns Modellversuche? In: BÄHR, Wilhelm; HOLZ, Heinz (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Bonn 1995, S. 19–29
- REGLIN, Thomas: Ziele des Einsatzes von eLearning in der beruflichen Bildungsarbeit. Erlangen 2009
- ROGERS, Everett M.: Diffusion of Innovations. New York/London/Toronto/Sidney. 5. Aufl. 2003
- SCHEMME, Dorothea, GROSS, Beate: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. Abschlussbericht zum BIBB-Forschungsprojekt 3.2.201 (JFP 2006) Bonn 2011. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/eb_32201__Endbericht_Schemme.pdf (Stand: 21.09.2014)
- SCHLITT, Michael: Grundlagen und Methoden für Interpretation und Konstruktion von Informationssystemmodellen, Dissertation. Bamberg 2003
- SCHUMPETER, Joseph A.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergeinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. Leipzig. 2. Aufl. 1926
- SEVERING, Eckart: Arbeitsplatznahe Weiterbildung – Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsbedingungen. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1994
- SIMON, Walter: Von der kreativen Idee zur Innovation. Die besten Investitionen sind Innovationen, Referat auf dem 18. Bundeskongress der Gesellschaft für Arbeitsmethodik, Frankfurt am Main, 20. Sept. 2003, www.bonkon-sult.de/drsimon.pdf (Stand: 05.05.2009)
- STACHOWIAK, Herbert: Allgemeine Modelltheorie. Wien 1973
- STRAKA, Gerald: Selbst gesteuertes Lernen und Multimedia, Beitrag zum Treffen der Abteilung Berufliche Bildung der deutschen Landesinstitute vom 11.–13.11.1996 in Dresden. Bremen 1996
- VAHS, Dietmar; BURMESTER, Ralf: Innovationsmanagement. Stuttgart 1999
- WEISS, Reinhold: Nach der Evaluation ist vor der Evaluation: Zur Berufsbildungsforschung im BIBB. In: EULER, Dieter; HOWALDT, Jürgen; REINMANN, Gabi; WEISS, Reinhold: Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2008 (= Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 94), S. 75–93, www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2091 (Stand: 21.09.2014)
- ZSCHOCKE, Dietrich: Modellbildung in der Ökonomie. München 1995

Transfer aus nationaler und internationaler Perspektive

Werner Fricke

► Vom Transfer zum Lernprozess – Transfer-Erfahrungen aus verschiedenen öffentlich geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogrammen

Auf der Basis von Forschungs- und Evaluationserfahrungen aus verschiedenen nationalen und internationalen Forschungsprogrammen (Humanisierung der Arbeit; EU-Programme EQUAL I und II; das schwedische Programm LOM – Leadership, Organization, Medbestämmelse) wird ein vom traditionellen Verständnis abweichendes Transferkonzept vorgestellt. Transfer ist keine Einbahnstraße, auf der Ergebnisse oder Erkenntnisse nach dem Kaskadenmodell aus einem Entstehungszusammenhang in einen oder mehrere Anwendungskontexte übertragen werden. Der Transfer von Wissen oder Entwicklungskonzepten in einen Anwendungszusammenhang kann nur gelingen, wenn ein neuer Lernprozess zwischen Akteuren aus dem Entstehungszusammenhang mit potenziellen Anwendern entsteht. Dabei werden neues Wissen und ein möglicherweise verändertes Entwicklungskonzept entstehen.

Der Begriff Transfer ist ungeeignet, die Prozesse zu bezeichnen, die einen erfolgreichen Verbreitungsprozess ausmachen (das Gleiche gilt für die Begriffe Umsetzung oder Übertragung). Es geht nicht darum, ein Forschungsergebnis (ein Produkt, eine best practice, einen Wissensbestand) von einem Kontext in einen anderen zu transferieren, sondern Transfer ist nur erfolgreich, wenn es gelingt, sich ausbreitende Lernprozesse (in einer Region, einer Branche, einem Anwendungsfeld wie zum Beispiel der Berufsbildung) zu organisieren. Hierfür werden praktisch erprobte Vorgehensweisen aus verschiedenen Forschungs- und Aktionsprogrammen vorgestellt.

1 Erfahrungshintergrund und erste allgemeine Überlegungen

Ich will im Folgenden über Möglichkeiten, Grenzen und Verfahren des Transfers von Wissen und Entwicklungskonzepten s. o., wie sie in Modellversuchen (aber nicht nur dort) entstehen. Dabei dienen Erfahrungen aus verschiedenen öffentlich geförderten Forschungs-, Aktions- und Entwicklungsprogrammen:

- Aktions- und Forschungsprogramm „Humanisierung des Arbeitslebens“ (HdA), vor allem in seiner Frühphase 1974–1980

- ▶ EU-Programm EQUAL I und II (2002–2008), dessen Ziel die Entwicklung und Erprobung neuer Verfahren zum Abbau von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt war (ich beschränke mich hier auf den deutschen Teil des Programms)
- ▶ Verschiedene skandinavische Work-Life-Programme zwischen 1980 und 2008, u. a. das „Leadership, Organisation, Medbestämmande-Programm“ (LOM) in Schweden, zwei norwegische Programme, nämlich das Programm „Enterprise Development“ (ED 2000) und das Programm „Value Creation“ (VC 2010) sowie das finnische Programm „The Finnish Workplace Development Programme“ (TYKES).

Diese Programme umfassen einen Zeitraum von drei Jahrzehnten. In diesem Zeitraum haben beachtliche Lernprozesse stattgefunden, was die Konzeption und die Organisation von Transfer angeht. Überblickt man die genannten Programme, so zeigt sich, dass Lernerfahrungen sowohl national als auch international von einer Programmgeneration zur anderen stattgefunden haben. Dabei kann man eine deutliche Tendenz erkennen: Die Auffassung von Transfer als Übertragung von Forschungsergebnissen (häufig verstanden als Produkt oder best practice) aus einem Entstehungszusammenhang in Verwendungszusammenhänge nach dem Kaskadenmodell (erst die Generierung von Wissen, dann die Anwendung) wird allmählich von dem zutreffenden Verständnis sich ausbreitender Lernprozesse abgelöst. Träger so verstandenen Transfers sind lernende Netzwerke als gemeinsame Aufgabe aller Programmpartner (von der Politik und Programmadministration bis hin zu Unternehmen, lokalen/regionalen Behörden und Wissenschaftlern). Transfer wird so als eigenständiger Lernprozess weit über die Herstellung von „Produkten“ (best practice) gesehen, oder wie es Gisela WESTHOFF in ihrem Vortrag auf der Transfertagung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) am 16./17.2.2009 formulierte, als kontinuierliche Reflexion. In diesen lernenden Netzwerken sind ohne Zweifel die Politiker die problematischste Gruppe: Sie entziehen sich, obwohl häufig dazu eingeladen, regelmäßig öffentlicher Reflexion und Evaluation. Darauf gehe ich weiter unten ausführlicher ein.

Zunächst folgen einige allgemeine Überlegungen,

- 1) Ich diskutiere Transfer auf der Ebene von Programmen, nicht von einzelnen Modellversuchen. Transfer ist eine zeitlich, finanziell und konzeptionell zu anspruchsvolle Aufgabe, als dass sie von einzelnen Projekten oder Modellversuchen geleistet werden könnte.
- 2) **Transfer ist keine Einbahnstraße**, auf der Ergebnisse oder Erkenntnisse aus einem Entstehungszusammenhang in einen oder möglichst mehrere Anwendungskontexte übertragen werden. Der Transfer von Wissen oder Entwicklungskonzepten in einen Anwendungszusammenhang kann nur gelingen, wenn ein neuer Lernprozess zwischen Akteuren aus dem Entstehungszusammenhang mit potenziellen Anwendern entsteht. Dabei wird *neues* Wissen und ein möglicherweise verändertes Entwicklungskonzept entstehen – nicht nur, weil sich der Anwendungskontext schon zum Zeitpunkt der Generierung neuen Wis-

sens in vielerlei Hinsicht vom Entstehungskontext unterscheidet, sondern auch wegen der Veränderungsdynamik in beiden Kontexten. Praxis ist ein Prozess und ein Ensemble verschiedener Entwicklungslinien. Wenn Forschung, Entwicklung und Transfer das nicht berücksichtigen, sind sie immer schon zu spät, oder wie ein englischer Kollege es ausdrückt, „besides the point and after the fact“ (SHOTTER/KATZ 1996, S. 229).

- 3) Für das Gelingen oder Misslingen von Transferprozessen ist der Entstehungskontext von Wissen oder Entwicklungskonzepten mitentscheidend. Wie und wo in der Gesellschaft sind die Fragestellungen entstanden, die ein Forschung&Entwicklungsprogramm (F&E) oder einzelne Modellversuche leiten? Welche gesellschaftlichen Gruppen sind an den Ergebnissen interessiert? Haben potenzielle Anwender die Möglichkeit gehabt, an der Entwicklung der F&E-Fragestellungen mitzuwirken?
- 4) **Transfer ist nicht voraussetzungslos.** Wie das Entstehen von F&E-Programmen ist auch das Gelingen von Anwendungsprozessen von der Unterstützung durch eine reformpolitische Kräftekonstellation in der Gesellschaft abhängig. Das hat sich vor allem im Humanisierungsprogramm gezeigt. Wenn es in der Gesellschaft kein Interesse an bestimmten Fragestellungen und Entwicklungsprozessen gibt, dann werden Ergebnisse aus Projekten oder Programmen, die sich mit gesellschaftlich nicht getragenen Fragestellungen befassen, nicht umgesetzt. Das unterbleibt auch dann, wenn die Ergebnisse einem gesellschaftlichen Bedarf entsprechen, also eigentlich aktuell notwendig sind. Ein Beispiel dafür findet sich im folgenden Abschnitt.
- 5) Der Begriff **Transfer** ist eigentlich ungeeignet, die Prozesse zu bezeichnen, die einen erfolgreichen Verbreitungsprozess ausmachen (das Gleiche gilt für die Begriffe Umsetzung oder Übertragung). Es geht ja nicht darum, ein Forschungsergebnis (ein Produkt, eine best practice, einen Wissensbestand) von einem Ort an den anderen zu transferieren, sondern Transfer ist nur erfolgreich, wenn es gelingt, sich ausbreitende Lernprozesse (in einer Region, einer Branche, einem Anwendungsfeld wie zum Beispiel der Berufsbildung) zu organisieren.

Die englische Sprache kennt für Transfer zwei Begriffe: *mainstreaming* und *dissemination*. Im EQUAL-Programm hießen alle Transferprozesse **Mainstreaming**, und in der Tat ging es aus Sicht der EU wie der deutschen Programmadministration darum, die zu entwickelnden arbeitspolitischen Verfahren (Abbau von Diskriminierung) in den arbeitspolitischen *Mainstream* zu überführen. Das erwies sich als mächtige Transferbremse: Der Bundesagentur für Arbeit als Hauptakteur der Arbeitsmarktpolitik in Deutschland war das EQUAL-Programm höchst unwillkommen. Sie versuchte, über die regionalen und lokalen Arbeitsagenturen die Anwendung innovativer Verfahren der Arbeitsmarktpolitik zu verhindern (Beispiel: Nur gegen Widerstand war es möglich, arbeitslose Migranten überhaupt als Zielgruppe der offiziellen Arbeitsmarktpolitik einzuführen.).

Am ehesten angemessen erscheint der Begriff des **disseminating**. In *disseminating* steckt Samen, aussäen. Wer eine Saat sät, muss (a) eine keimfähige Saat haben und (b) den Bo-

den bereiten, damit sie keimt und aufgeht. Den Boden bereiten vor allem gesellschaftliche Kräftekonstellationen, die reformfähig und reformwillig sind, die ein F&E-Programm tragen können, an der Anwendung seiner Ergebnisse interessiert sind und sie fördern. Das wäre der fruchtbare gesellschaftliche Boden, der für die Verbreitung von Ergebnissen aus Modellversuchen und F&E-Programmen notwendig ist.

- 6) **Lernende Netzwerke.** Lernende Netzwerke sind eine ideale Voraussetzung erfolgreichen Transfers, vor allem auf regionaler Ebene. Regionale Netzwerke aus Vertretern von Forschung, Bildung, Administration, lokaler/regionaler Politik, Arbeitgebern und Gewerkschaften können aus regionalen Fragestellungen F&E-Programme entwickeln. Die gleichen Akteure, von denen solche Initiativen ausgehen, sind interessiert und bereit, am Entwicklungsprozess selbst wie an der Verbreitung seiner Ergebnisse in der Region mitzuwirken. Die zentrale staatliche Ebene ist von den regionalen und lokalen Akteuren häufig zu weit entfernt, als dass sie den dortigen Problemen angemessene Fragestellungen für Forschung und Entwicklung entwickeln und für die Verbreitung und Anwendung der Ergebnisse sorgen könnte.

Lernende Netzwerke waren bis vor Kurzem selten. Die Steuerungsgruppe des HdA-Programms hat schon früh versucht, regionale Netzwerke einzuführen; es gibt sie in Ostdeutschland seit den 1990er-Jahren in einigen InnoRegio-Projekten (sie bleiben hier unberücksichtigt, weil ich damit keine persönlichen Erfahrungen habe); in vielen EQUAL-Projekten hat es lernende Netzwerke in Regionen gegeben, und es gibt sie seit 2007 als Programmschwerpunkt im finnischen TYKES-Programm (siehe dazu Abschnitt 3.3).

- 7) **Der Zeitfaktor.** Es herrscht heute Übereinstimmung, dass Transfer nicht erst am Ende eines Projekts, geschweige denn eines Programms, einsetzen sollte. Der Idealfall wäre, Transferaktivitäten von Anfang an zum Bestandteil eines F&E-Programms zu machen. Das ist im Programm „Humanisierung des Arbeitslebens“ nur halbherzig geschehen; ein gesonderter Umsetzungsbereich ist erst einige Jahre nach Anlaufen des Programms geschaffen worden. Es wurden zwar Fördermittel für Umsetzung eingestellt, dennoch lag die Hauptlast der Transferbemühungen bei den Projekten und Modellversuchen und damit bei Akteuren, die damit überfordert waren. Abgesehen von einigen trägerautonomen Umsetzungsprojekten wurde eine programmeigene Transferstruktur nicht geschaffen.
- 8) **Der Einfluss des Staates** auf öffentlich geförderte Programme. Über die Bereitstellung und Bewilligung von Fördermitteln hinaus spielen staatliche Akteure eine wesentliche Rolle bei Konzipierung, Durchführung und Kontrolle eines Programms sowie beim Transfer seiner Ergebnisse. So groß dieser Einfluss ist, so wenig liegt er offen zutage, und so selten ist er untersucht worden. Wie entsteht ein Programm? Welche Akteure entscheiden über den Zuschnitt und die Fragestellungen? Wer setzt nach welchen Kriterien die Prioritäten? Werden Programminhalte in öffentlichen Prozessen auf demokratische Weise erarbeitet oder fallen alle Entscheidungen im Schoße staatlicher Administration? Lösen staatliche Handlungsträger das von ihnen oft bekundete Interesse an Verbreitung der Ergebnisse in

der Programmrealität tatsächlich ein? D. h. schafft die Administration in Ministerien und Programmverwaltung die institutionellen und finanziellen Voraussetzungen für erfolgreichen Transfer? Oder wird die Aufgabe des Transfers einfach (ohne ausreichende Unterstützung) an die einzelnen Projekte des Programms delegiert? Welche Vorstellungen zu Konzepten und Wirkungen des Transfers bestehen überhaupt? Alle diese Fragen sind schwer oder gar nicht zu beantworten, weil das Handeln der Programmadministration regelmäßig einer Evaluation entzogen bleibt. Evaluieren Projekte, Programme und ihre Wirkungen; das Handeln staatlicher Akteure in Programmen bleibt überwiegend im Dunkeln.

Im Falle des HdA-Programms ist einiges über das Zustandekommen des Programms in der interessierten Fachöffentlichkeit bekannt, aber auch hier wurde der Entstehungsprozess nie systematisch untersucht und öffentlich dargestellt. Das Gleiche gilt für die Arbeit des HdA-Steuerungskreises in den verschiedenen Programmphasen, für die Arbeit der Gutachterausschüsse, der Programmadministration und der zuständigen Fachabteilungen im Bundesministerium für Forschung und Technologie/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMFT/BMBF) sowie für ihr Verhältnis untereinander bei der Steuerung und Fortschreibung des HdA-Programms.¹

Eine gewisse Ausnahme bildet die Studie „Humanisierungsprogramm und Umsetzung“ von Frieder NASCHOLD und Kollegen im Rahmen der von fünf Forschungsinstituten 1982 vorgelegten ersten Programmevaluation (Programmwirkungen, S. 211–283). In dieser Studie wird – wenn auch eher systematisch als empirisch die Programmwirklichkeit analysierend – einiges Interessante über die Steuerungsfunktion des Staates und seinen Einfluss auf den Transfer der Programmresultate mitgeteilt. Darauf gehe ich im folgenden zweiten Abschnitt näher ein.

2 Staatliche Programmsteuerung und Transfer

2.1 Transfer als sozialer Aushandlungsprozess

„Das Forschungs- und Aktionsprogramm „Humanisierung des Arbeitslebens“ will durch praxisorientierte Forschungspolitik beispielhafte betriebliche Lösungsvorschläge zur Gestaltung menschengerechter Arbeitsbedingungen entwickeln und erproben. Der experimentelle Ansatz des Programms erfordert eine enge Kooperation mit allen Betroffenen: den Arbeitnehmern, den Betriebs- und Tarifvertragsparteien und den Wissenschaftlern.“² In dieser Beschreibung der Programmziele aus dem Jahre 1982, also acht Jahre nach dem Start des Programms,

-
- 1 Die Evaluation staatlichen Handelns in öffentlich geförderten F&E-Programmen wäre eine lohnende Aufgabe für soziologische und verwaltungswissenschaftliche Forschung.
 - 2 Vorwort des Bundesministers für Forschung und Technologie, Andreas von BÜLOW, zu „Ein Programm und seine Wirkungen. Analyse von Zielen und Aspekten zur Forschung ‚Humanisierung des Arbeitslebens‘“, Frankfurt/Main 1982, S. 5 (im Folgenden zitiert als „Programmwirkungen“).

ist die Aufgabe des Transfers von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen nicht explizit enthalten. In der Programmpraxis der ersten Jahre spielte Umsetzung kaum eine Rolle.

Zu Beginn des HdA-Programms glaubten die Programmverantwortlichen, man könne sich auf die aus dem Technologietransfer gewohnten Umsetzungskanäle Markt und Normierung verlassen. Das war für die Verbreitung von Industrierobotern über den Markt oder von gesicherten arbeitswissenschaftlichen Kenntnissen zur Minderung von Belastungen durch Normsetzung scheinbar ausreichend, für die Verbreitung anderer Ergebnisse wie Beteiligungsverfahren, arbeitsorganisatorische Konzepte wie Gruppenarbeit aber keinesfalls. Und selbst bei der Einführung von Industrierobotern oder der Reduzierung von Belastungen reichten Markt und Normierung als Umsetzungskanäle oft nicht aus, weil sie mit Konflikten zwischen betrieblichen Akteuren verbunden waren. Um dieser Erfahrung Rechnung zu tragen, wurde allmählich ein erweitertes Umsetzungskonzept entwickelt, das „vor allem an dem bestehenden Ungleichgewicht der Gestaltungsmöglichkeiten von Unternehmen, Arbeitnehmern, betrieblicher Interessenvertretung, Gewerkschaften und Staat“ auf betrieblicher und gesellschaftlicher Ebene ansetzt (Programmwirkungen, S. 215). **Transfer** wurde im HdA Programm fortan als **sozialer (Aushandlungs-)Prozess** verstanden und praktiziert.

2.2 Transfer als Lernprozess in Entstehungs- und Anwendungskontexten

Die Forschergruppe des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB) um Frieder NASCHOLD (vgl. GENSIOR/NASCHOLD/WOLF 1982, S. 212–283) nennt neben Marktprozessen und Unternehmerstrategien die drei Umsetzungskanäle Normsetzung, Wissensbildung und staatliche Steuerung. Ich will auf Markt, Unternehmerstrategien und Normsetzung als Transferwege im Folgenden nicht weiter eingehen. Zur Eignung wissenschaftlichen Wissens als Umsetzungs kanal hier nur ein Zitat aus der Programmanalyse: „(Es) kann nicht erwartet werden, dass wissenschaftliche Forschungsergebnisse ohne eine weitere Erschließungs- und Anwendungsarbeit dieselbe Konkretion des Problembezugs erreichen, wie sie etwa das Handlungswissen der betrieblichen Praktiker aufweist“ (Programmwirkungen, S. 231). Damit ist gesagt:

- (a) Wissenschaftliches Wissen lässt sich ohne erneute Konkretisierung im Hinblick auf den Anwendungskontext nicht übertragen.
- (b) Die Verallgemeinerung (Dekontextualisierung) wissenschaftlichen Wissens, wie sie vom sozialwissenschaftlichen Mainstream als Gütekriterium gefordert wird, ist wenig geeignet, den Wissenstransfer zu erleichtern. Sie stellt eher einen Umweg dar.

Das Fazit lautet: Best-practice-Modelle mit dem Anspruch allgemeiner Gültigkeit statt konkreter Erfahrungen („How we did it“) mitzuteilen erschwert Transfer. **Erfolgreicher Transfer erfordert Lernprozesse im Sinne der Verknüpfung von Lernen und Handeln im Entwicklungs- wie im Anwendungsprozess.**

2.3 Transfer und staatliche Programmsteuerung

Staatliche Steuerung spielte im Humanisierungsprogramm eine wichtige Rolle für den Transfer (die Umsetzung) von Programminhalten in das Arbeitsleben. Wenig diskutiert, aber von großer Bedeutung für Gelingen oder Misslingen des Transfers war darüber hinaus die Existenz einer gesellschaftlichen Kräftekonstellation, die das Programm sowohl im Binnenraum staatlichen Handelns (Parteiensystem, Parlament und Administration) als auch innerhalb des Arbeitslebens, d. h. in Betrieben, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden, trug (Programmwirkungen, S. 236). Diese reformpolitische Kräftekonstellation zerbrach allerdings 1980, was die inhaltliche Verkürzung des Programms und die Vereitelung des Transfers für bestimmte Forschungs- und Entwicklungskonzepte zur Folge hatte (FRICKE 2004). Hierzu einige Beispiele: Demokratische Beteiligung verschwand aus dem Themenkatalog des Programms, teilautonome Gruppenarbeit durfte nicht zur Veränderung der Lohnform führen, und die Wahl von Gruppensprechern wurde verhindert, weil die IG Metall eine Konkurrenz zu den gewerkschaftlichen Vertrauensleuten befürchtete.

Die staatlichen Handlungsträger im HdA-Programm, vor allem Forschungs- und Arbeitsministerium sowie der von ihnen eingesetzte Projektträger, verfügten über eine Reihe wirkungsvoller Steuerungsinstrumente. Dazu gehörten:

- ▶ Der Zuschnitt des Programms durch Auswahl bestimmter Problemfelder als Schwerpunkte für die Vergabe von Fördermitteln. Durch die „Förderung von Projekten in ‚sicheren‘ (z. B. Ergonomie) oder ‚turbulenten‘ (z. B. Beteiligung) Problemfeldern ... (können) ganz unterschiedliche Programmprofile erzeugt werden“ (Programmwirkungen, S. 237).
- ▶ Vorauswahl von Betrieben und Branchen, in denen unter Humanisierungsgesichtspunkten besonders günstige oder besonders schwierige Transferbedingungen zu erwarten sind.
- ▶ Grad und Qualität der Projektsteuerung durch das BMFT und die Projektträgerschaft.
- ▶ „Regelung der Begleitforschung, Auswahl der Projektbegleiter und der Sachverständigen nach Kriterien, die den sachlichen Erfordernissen wissenschaftlicher Forschungsprozesse entsprechen“, zugleich aber auch den gesellschaftlichen Interessen an Humanisierung gerecht werden³ (ebenda).

Die Wissenschaftler/-innen um Frieder Naschold unterscheiden zwei Formtypen administrativen und politischen Handelns. „Einer hoheitlich-hierarchischen Konzeption der Politik des

3 Im Gegensatz hierzu forderte der Wissenschaftsrat (WR) 2005 in seiner Evaluation des BIBB: „Der Grundsatz der integrativen Aufgabenwahrnehmung muss aufgegeben werden.“ Wissenschaftliche müssen von politischen Aufgaben getrennt werden (WR 2005, S. 217). Alle Wissenschaftler des BIBB erfüllten damals Aufgaben in Forschung, Entwicklung, Dienstleistung und Administration. Mit dieser Organisation förderte das BIBB die Verknüpfung von wissenschaftlichen und (berufsbildungs-)politischen Fragestellungen und Aufgaben und schuf so eine wichtige Voraussetzung für gelingenden Transfer wissenschaftlicher Erkenntnis aus Modellversuchen in die betriebliche Praxis. Die gleiche Funktion der Schaffung praxistauglichen Wissens hat die Kooperation von Wissenschaftlern und betrieblichen Akteuren, die die Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Modellversuchen gemeinsam leisten.

Staates in Abgrenzung zur Gesellschaft steht ... eine Staatskonzeption gegenüber, die sich als politischer Ausdruck gesellschaftlicher Strömungen versteht und auf deren breite und offene Einbeziehung in den staatlichen Meinungs- und Willensbildungsprozess abzielt ... Vor allem der ‚offene‘ Formtyp staatlicher Politik kann ... festigend auf die reformpolitische Kräftekonstellation zurückwirken“ (Programmwirkungen, S. 238/239). Es liegt auf der Hand, dass der demokratische Typ staatlicher Politik eher bereit und in der Lage ist, Transfer unter Mitwirkung seiner Adressaten zu organisieren.

3 Konkrete Beispiele aus F&E-Programmen

3.1 Neueste Entwicklungen im Programm „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln. Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt“

In dem 2012 noch aktuellen Programm des BMBF „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln. Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt“⁴ sind 2007 einige Neuerungen eingeführt worden, die Transferaktivitäten in das Programm integrieren sollen. Die sogenannten Meta-Projekte⁵ haben die Aufgabe, Transferstrategien parallel zu und in Kooperation mit laufenden Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu implementieren. Ein solches Meta-Projekt gab es zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Projektverbund PARGEMA⁶, der präventive Strategien des Gesundheitsmanagements (health and safety) entwickelt hat. Ein zweites Instrument waren Fokusgruppen, an denen Projektnehmer während der Laufzeit ihrer Projekte verbindlich teilnehmen mussten, um ihre Erfahrungen aus laufenden Forschungsarbeiten auszutauschen (RIEGLER 2008, S. 105). Die dritte Neuerung waren damals Verwertungspläne, ein eher formales Transferkonzept. In Verwertungsplänen wurden Projektnehmer verpflichtet, nach Projektende einen Transfer in wirtschaftlich-technischer wie auch in wissenschaftlicher Hinsicht zu organisieren. Beispiele für derartige Verwertung sind technische Handbücher oder die Vermittlung neu gewonnener Erkenntnisse in akademischen Lehrveranstaltungen. Die Verwertungspflicht gilt für zwei Jahre, und die Projektnehmer sind verpflichtet, dem Projektträger während dieser Zeit kontinuierlich (zumindest einmal jährlich) über ihre Transferaktivitäten zu berichten. Verwertungspläne sind ein sehr formales und in mehrfacher Hinsicht unzureichendes Transferkonzept: Transfer wird den Projekten aufgebürdet; Handbücher und Handlungsanleitungen allein erzeugen noch längst keinen Transferprozess.

4 So heißt der jüngste Nachfolger der Programme HdA und „Arbeit und Technik“: Zumindest die Programmtitel werden immer anspruchsvoller!

5 Ab 2014 firmieren die früheren Meta-Projekte unter der Bezeichnung „Wissenschaftliche Begleitvorhaben“. Sie haben die Aufgabe, durch Vernetzung von Akteuren aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zum Transfer von Förderschwerpunkten und Verbundvorhaben beizutragen. Ihre Arbeit wird in drei Säulen unterteilt: (a) Monitoring und Analyse der Vorhaben, (b) eigene Forschung, (c) Transfer und Vernetzung.

6 PARGEMA = partizipatives Gesundheitsmanagement

Dagegen sind Metaprojekte und Fokusgruppen durchaus geeignet, die Programmdurchführung flexibler, lernintensiver zu gestalten und Transferprozesse in Entwicklungsprogramme zu integrieren. Dennoch gilt auch hier: Alle innovativen Verfahren auf Programmebene werden wenig nützen, wenn die Programme zur Humanisierung des Arbeitslebens nicht durch eine Arbeitspolitik auf nationaler und EU-Ebene getragen und Bestandteil einer breiten gesellschaftlichen Diskussion zur Reform des Arbeitslebens sind (FRICKE 2008, S. 11). Da diese Voraussetzungen in Deutschland heute weitgehend fehlen, besteht eine große Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit, und positive Entwicklungen sind oft nicht dauerhaft (RIEGLER 2008, S. 99). Das dürfte für die Wirksamkeit von Modellversuchsprogrammen zur Berufsbildung ebenso gelten, ohne dass dafür die Verantwortung immer bei den einzelnen Modellversuchen zu suchen wäre.

3.2 Regionalisierung von Programm- und Transferaktivitäten – das Beispiel des EQUAL-Programms der EU

Das EU-Programm EQUAL (2002–2008) hatte zum Ziel, neue Verfahren zum Abbau von Diskriminierung und zur besseren Integration benachteiligter Gruppen (Migranten, Behinderte, Arbeitslose) in den ersten Arbeitsmarkt zu entwickeln.

In diesem Programm waren von Anfang an regionale Entwicklungspartnerschaften zentrale Elemente der Programmstruktur und die wichtigsten Programmakteure. Alle Akteure einer Region, die mit Fragen der Arbeitsmarktintegration der Zielgruppen zu tun hatten, erhielten die Chance, in regionalen Entwicklungscoalitionen ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen einzubringen und zu einem Entwicklungskonzept zu integrieren, dessen Erprobung dann aus Mitteln des EU-Programms finanziert wurde. Im ersten und im zweiten Teil des Programms wurden jeweils über 100 solcher Entwicklungspartnerschaften finanziert (im ersten Durchgang 143, im zweiten 109 Projekte), wobei EU und nationale Programmbehörde (in Deutschland das Bundesarbeitsministerium) die Finanzierung zu je 50 Prozent trugen. Ich habe in der ersten Förderperiode ein regionales Entwicklungsprojekt in Oldenburg, in der zweiten eines in Braunschweig evaluiert. Nach dem Konzept der formativen Evaluation hatte ich als Prozessbegleiter, Berater, Organisator von Reflexionsprozessen eine aktive Rolle im Entwicklungsprozess (FRICKE 2015).

Zusammen mit Vertretern von Kommunen, Weiterbildungseinrichtungen, Großbetrieben und KMU, einer regionalen Entwicklungsagentur in Braunschweig sowie dem regionalen Zweig des Bund türkisch-europäischer Unternehmer (BTEU) habe ich im Jahre 2002 eine regionale Entwicklungspartnerschaft organisiert. Ziel war die Entwicklung von Konzepten zur besseren Integration von Migrantinnen und Migranten in den ersten Arbeitsmarkt der Region. Wir begannen mit einer Analyse der Situation auf dem regionalen Arbeitsmarkt und zogen eine Bilanz der bereits vorhandenen Aktivitäten auf diesem Feld. Es stellte sich heraus, dass fast alle Akteure auf die eine oder andere Weise mit der Integration von Migrantinnen und

Migranten befasst waren, dass ihre Initiativen aber unverbunden nebeneinander existierten; durch die Entwicklungspartnerschaft ließen sich daher erhebliche Synergieeffekte erzielen, die allen Akteuren zugutekamen.

An dem viermonatigen Prozess gemeinsamer Reflexion und Diskussion nahmen alle Beteiligten gleichberechtigt teil, nur legitimiert durch ihre jeweilige Arbeitserfahrung und das gemeinsame Interesse – gleich, ob Wissenschaftler, Kommunalbeamte, Weiterbildner, Unternehmer oder Verbandsvertreter. Es erwuchs eine intensive, alle Beteiligten motivierende und befriedigende Lernerfahrung. Ergebnis war ein Konzept, das die bisherigen Aktivitäten der einzelnen Akteure bündelt und inhaltlich weiterentwickelt. Um eine dauerhafte Zusammenarbeit der Hauptakteure (Arbeitsverwaltung, Betriebe, regionale Entwicklungsagentur und Weiterbildungseinrichtungen) zur besseren Integration von Migranten in den regionalen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, war die Schaffung einer neuartigen Institution geplant. Als BQA-Agentur sollte sie die Beratung, Qualifizierung und Arbeitsmarktvermittlung von Migranten integrieren. Das Konzept wurde als Innovation regionaler Arbeitsmarktpolitik anerkannt und gefördert. In einem gemeinsamen Lern-/Handlungsprozess erprobten die Beteiligten das Konzept; nach Projektende wurde es von der lokalen Arbeitsverwaltung weiterfinanziert.

Das Konzept der Entwicklungspartnerschaften (EP) ist unter zwei Aspekten interessant: In gemeinsamen Lern-/Handlungsprozessen erzeugen Wissenschaftler/-innen und Praxisakteure durch mehrfache Erprobung, Überprüfung und Revision praxistaugliches Wissen. Alle Entwicklungspartner brachten in praktischen und theoretischen Diskursen ihr je spezielles Wissen ein, lernten dazu und schufen gemeinsam neues Wissen und eine neue arbeitsmarktpolitische Praxis.

Unter Transferaspekten war es günstig, Transferpartner frühzeitig in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Das hatte allerdings durchaus zwiespältige Wirkungen: Die frühe Mitarbeit von Transferpartnern kann zur Behinderung des innovativen Elans einer Entwicklungspartnerschaft führen, wenn das Argument der Transferbedingungen und Transferhindernisse zu früh geltend gemacht wird (Motto: Das ist doch nicht realistisch). Andererseits kann die frühe Kenntnis der Transferbedingungen und die frühe Mitarbeit von Transferpartnern die Verbreitung von Entwicklungskonzepten auch erleichtern. Beides ist in Projekten des EQUAL-Programms vorgekommen.

Von den regionalen Entwicklungspartnerschaften, die zwischen 2002 und 2008 in verschiedenen Regionen entstanden sind, haben viele das Ende der Programmförderung nicht überstanden. Eine sehr aktive regionale Partnerschaft in Südostbayern ist aufgelöst, die Geschäftsführerin, Seele und treibende Kraft des Projekts, von den beteiligten Kommunen nicht weiterfinanziert worden. Die EP in Braunschweig hat eine Zeitlang weiterexistiert, jedoch nur so lange, wie die lokale Arbeitsverwaltung das von der lokalen EP entwickelte Konzept zur Integration von Migranten aus eigenen Mitteln weiterfinanzierte. Die Beispiele zeigen: Transfer ist abhängig von Finanzmitteln und einer institutionellen Grundlage.

Das Braunschweiger Projekt war ein lernendes Netzwerk, wie es seit 2007 auch das finnische TYKES-Programm kennt (siehe Abschnitt 3.3), und es ist gleichzeitig ein Beispiel von Aktionsforschung. An die Stelle der üblichen hierarchischen Trennung von Theorie und Praxis trat die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Praxisakteuren in theoretischen und praktischen Diskursen. Es zeigte sich: Gesellschaftliche Praxis ist an der Entstehung theoretischen Wissens ebenso beteiligt wie umgekehrt theoretisches Wissen zur Lösung praktischer Probleme beiträgt, sofern es kontextuell ist, d. h. sich in Praxiszusammenhänge begibt und sich, durch sie angeregt, weiterentwickelt. Im Gegensatz zum Kaskadenmodell geht Transfer auf diese Weise direkt aus Entwicklungszusammenhängen hervor. Vorausgesetzt sind allerdings die notwendigen finanziellen und institutionellen Bedingungen. Anders gesagt: Aktionsforschung als ein Transfer und gesellschaftlichen Wandel förderndes wissenschaftliches Konzept ist nicht voraussetzungslos.

3.3 Lernende Netzwerke

Seit 2007 fördert auch das finnische Entwicklungsprogramm TYKES (ein Programm in der Tradition der Humanisierung des Arbeitslebens) lernende Netzwerke. Im TYKES-Programm wird Transfer (dissemination) konsequent als Lernprozess praktiziert. In einem Teil des Programms sind Gegenstand des Transfers nicht Produkte oder best practices, sondern „generative mechanisms“, d. h. Konstellationen von Akteuren, die innovative Entwicklungsprozesse anregen und weitertreiben, auch nach dem Ende und unabhängig von öffentlich geförderten Programmen.

Das finnische TYKES-Programm unterscheidet nach seinen Ergebnissen zwei Typen von Entwicklungsprojekten (ALASOINI 2008, S. 66–75):

- ▶ **Die üblichen Entwicklungsprojekte** zielen direkt auf Veränderungen in dem Kontext, in dem sie stattfinden. Beispiele sind Verbesserungen der Arbeitsbedingungen, arbeitsorganisatorische Veränderungen, Steigerung der Arbeitsproduktivität etc.
- ▶ **Lernende Netzwerke.** Learning network projects zielen auf die dauerhafte Etablierung von lernenden Netzwerken in Organisationen oder Regionen, deren Ziel die Entwicklung neuer Ideen und anhaltender Entwicklungsprozesse ist. In lernenden Netzwerken kommen wie in den Entwicklungspartnerschaften des EQUAL-Programms Vertreter verschiedener regionaler Akteursgruppen zusammen. Sie bringen unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen in einen Diskussionsprozess ein, stärken dadurch ihre eigene Entwicklungskompetenz und fördern die Entwicklung ihrer Organisationen bzw. Regionen (ALASOINI 2008, S. 73). Aus unterschiedlichen Erfahrungen gemeinsam lernend (learning from differences), generieren die Akteure neue Entwicklungskonzepte und vor allem „generative mechanisms“, wie es bei Alasoini und ähnlich bei dem Norweger Gustavsen (GUSTAVSEN 2003) heißt. Transfer richtet sich nicht länger auf die Verbreitung bekannter Lösungen wie best practices, sondern es sollen neues Wissen und neue Entwicklungsprozesse in neuen Kontexten produziert werden – und dies möglichst permanent: In Norwegen gibt es

regionale Entwicklungscoalitionen, in denen schon seit 30 Jahren Unternehmen, lokale Gewerkschaften, Gemeinden und Aktionsforscher zusammenarbeiten. Die vielleicht eindrucksvollste, eine Entwicklungscoalition in der Region Telemark, Südwestnorwegen ist im *International Journal of Action Research* 4 (1+2) 2008 (QVALE 2008) beschrieben.

In dieser Tradition zielen auch die norwegischen Programme ED 2000 und VC 2010 auf die Schaffung dauerhafter regionaler Entwicklungscoalitionen. Gustavsen geht sogar noch einen Schritt weiter und spricht von sozialen Bewegungen, die es anstelle des Transfers von Ergebnissen aus Einzelprojekten zu schaffen gelte. Die Idee ist also, einen permanenten Entwicklungsprozess zu generieren, an dem möglichst alle Akteursgruppen einer Region demokratisch und nach den Regeln der Aktionsforschung zusammenarbeiten, um mit ihrer Organisation auch deren regionalen Kontext zu entwickeln. Die generative mechanisms, wie sie in skandinavischen F&E-Programmen gefördert werden, stellen ein Transferkonzept neuen Typs dar. Es wäre zu diskutieren, ob und wie es in Modellversuchsprogrammen aus dem Bereich der Berufsbildung Anwendung finden könnte.

Ein Prinzip dieses Transferkonzepts ist *learning from differences*. Während das Konzept der Verbreitung von Best-practice-Modellen den Lernraum inhaltlich beschränkt, weitet ihn die Präsenz und Nutzung unterschiedlicher Erfahrungen aus. *Learning from differences* kann weit produktiver sein, als mit nur einer Konzeption konfrontiert zu werden, sei sie noch so beispielhaft und vorbildlich. Als weiteren Vorteil bieten lernende Netzwerke die Möglichkeit sehr rascher und vielseitiger Evaluation der im Netzwerk präsenten Erfahrungen. Schienstock spricht von reflexivem Benchmarking (SCHIENTOCK 2004). Wie das *learning from differences* lebt auch das reflexive Benchmarking vom Dialog unter gleichberechtigten Partnern. Sie bringen ihre unterschiedlichen Erfahrungen ein und machen dadurch den Dialog reich und erfahrungsgesättigt.

3.4 Lernen aus authentischen Erfahrungen statt aus Texten und Handlungsanleitungen

Der finnische Aktionsforscher Robert Arnkil, der das Konzept des lernenden Netzwerks in Finnland entwickelt hat, hat sich ausführlich mit den Defiziten traditioneller Transferkonzepte befasst (ARNKIL et al. 2003; ARNKIL 2004) – Kaskadenmodell, Transfer von Produkten statt von Verfahren. Er setzt auf eine Methode, die er „360 Grad story telling“ nennt. Jede Praxis, so sagt er, findet in einem Kontext horizontaler und vertikaler Beziehungen zu Kunden, Bürgern, Netzwerkpartnern, Management und Verwaltungen statt. Wenn die Mitglieder einer Organisation A verstehen wollen, was die Anwendung eines in der Organisation B entwickelten Verfahrens für sie bedeuten könnte, dann wäre es hilfreich, wenn die Mitglieder der Organisation B denen aus der Organisation A erzählen würden, „wie sie es gemacht haben“ (how they did it). Noch größer wäre der Lerneffekt, wenn auch Kunden, Entwicklungspartner und Manager ihre Erfahrungen berichten könnten, d. h. also alle aus dem gesamten „360 Grad Kontext“.

Die Idee ist also, dass man aus persönlichen Erfahrungen besser lernt als von Datenbanken, Texten, Büchern und Handlungsanleitungen.⁷ Es kommt darauf an, so sagt Arnkil, die tägliche Arbeit so zu gestalten, dass möglichst viele persönliche Lernerfahrungen stattfinden können.

Diese Idee ist nicht neu, wie Robert Arnkil selbst betont. Schon in den 1970er-Jahren hat Einar Thorsrud, Leiter des norwegischen Programms „Industrial Democracy“, das Modell des „ship meets ship“ entwickelt und praktiziert. Einige Projekte aus dem Programm „Industrielle Demokratie“ hatten die Reorganisation und Demokratisierung der Arbeit auf Schiffen zum Gegenstand. Um die Erfahrungen von einem Schiff auf ein anderes zu übertragen, ließ Thorsrud die gesamten Mannschaften zusammenkommen und die auf dem Modellschiff gemachten Erfahrungen sowie die Möglichkeiten des Transfers auf ein zweites Schiff diskutieren; es trafen sich also nicht nur die Kapitäne und ausgewählte Experten, sondern – wie es demokratischer Tradition entspricht – die kompletten Besatzungen.

Ähnlich sind wir in unserem Peiner Humanisierungsprojekt in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre verfahren. Die Arbeiterinnen und Arbeiter der Abteilung, mit denen wir ein Beteiligungsverfahren entwickelt hatten, wollten die Arbeitssituation von Belegschaften in anderen Betrieben kennenlernen. Wir fuhren also mit einem Bus unter anderem zu Grohe nach Hemer in Nordrhein-Westfalen. Unsere Arbeiterinnen und Arbeiter schwärmten im Betrieb aus, um die Arbeitsbedingungen ihrer Kolleginnen und Kollegen zu erkunden, sprachen mit ihnen an den Arbeitsplätzen und hatten nach 1 ½ Stunden sämtliche Probleme des Betriebs erfasst (FRICKE u. a. 1981).

4 Aktionsforschung

Lernende Netzwerke, geprägt von Dialogen zwischen Partnern mit unterschiedlichen Arbeitserfahrungen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten, die auf der Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten sind und sich gemeinsam in offenen Lernprozessen engagieren: Das ist das ideale Feld für Aktionsforschung. Der Austausch von Erfahrungen und die Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten sind verbindlich, d. h. es geht um praktische Veränderungen. Die Akteure organisieren einen Wechselprozess aus Lernen, Handeln und Reflexion bzw. gemeinsamer reflexiver Evaluation ihrer Praxis. Es findet kein „othering business“ (EIKELAND 2007) statt, d. h. die Akteure werden nicht in Forscher und Forschungsobjekte (the others) unterteilt, sondern Wissenschaftler und Praxisakteure engagieren sich gemeinsam in theoretischen und praktischen Diskursen. In diesen Dialogen sind alle Teilnehmer gleichberechtigt; die einzige Legitimation zur Teilnahme ist ihre Arbeitserfahrung. Die Arbeitsfunktion und Autorität aller Teilnehmer kann zum Gegenstand der Diskussion gemacht

7 Dies ist eine alte Erfahrung aus der Menschheitsgeschichte. Ereignisse aus der Frühzeit werden über Jahrhunderte und Jahrtausende weitererzählt und zu Menschheitserfahrungen. Isidor Levin, der als Erzählforscher in St. Petersburg und Hamburg gelehrt hat, sagt: „Etwas muss immer weitererzählt werden, weil etwas nicht klar ist, aber etwas Wichtiges darin enthalten ist.“

werden – niemand ist davon ausgenommen: so lauten einige Regeln des demokratischen Dialogs (GUSTAVSEN 1994, S. 13/14).

Hierin steckt mehr als die Integration von F&E, Arbeit und Transfer, mehr sogar als die Möglichkeit einer Diskursdemokratie unter Wissenschaftlern, Praxisakteuren und Politikern – hierin steckt eine Utopie. Mein verstorbener Kollege Claude Faucheux hat sie wie folgt formuliert: „Der Gedanke, eines Tages könnte die reflexive Komponente so sehr Teil des Handelns sein, dass die Akteure die laufenden Forschungen als normalen Überprüfungsprozess ihres Handelns betrachten würden, ist keinesfalls illusorisch. Dann wird die Zusammenarbeit mit professionellen Forschern ... gängige Praxis sein; das wird dazu führen, dass die Akteure die Möglichkeiten von Forschung zur Lösung ihrer eigenen lokalen Fragestellungen besser kennen. Auch die Bedeutung der Begriffe Forschung und Wissenschaft wird sich dann grundlegend ändern: Die Gegensätze zwischen Subjekt und Objekt, zwischen reiner und angewandter Wissenschaft werden ... verschwinden; zum Kern der Wissenschaft wird unsere mögliche Beziehung zu einer Realität werden, für deren Umwandlung wir verantwortlich sind, wobei wir natürlich als Akteure einbezogen sind. Die gesamte wissenschaftliche Tätigkeit zur Gewinnung von Erkenntnissen wird sich nicht mehr auf die Universitäten beschränken, sondern auf das gesamte Spektrum menschlicher Aktivitäten ausdehnen, wird nicht mehr auf Fachabteilungen von Einzeldisziplinen beschränkt sein, die keine Notiz voneinander nehmen ... Ein kontinuierlicher Dialog zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen wird die Akteure dazu befähigen, ‚global zu denken und lokal zu handeln‘. Aus dieser Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Handeln in gemeinsamen Forschungsprozessen werden die Kenntnisse gewonnen, die zur Bewältigung der von uns selbst erzeugten Probleme erforderlich sind“ (FAUCHEUX 1994, S. 160).

Literatur

- ALASOINI, Tuomo: Building Better Programmes: Learning Networks in the Promotion of Workplace Innovation, in: *International Journal of Action Research* 4/2008 (1+2), S. 62–89
- ARNKIL, Robert; RISSANEN, P.; PITKÄNEN, S.; PIIRAINEN, T.; KOSKI, P.; BERG, P.; VARTIAINEN, M.: The Finnish Workplace Development Programme – A Small Giant?, Evaluation Report, Ministry of Labour, Finland 2003
- ARNKIL, Robert: The Finnish Workplace Development Programme – A Small Giant?, In: *Concepts and Transformation* 9/2004 (3), S. 249–278
- ARNKIL, Robert: In Search of Missing Links in Disseminating Good Practice – Experiences of a Work Programme in Finland, In: *International Journal of Action Research* 4/2008 (1+2), S. 39–61
- VON BÜLOW, Andreas: Vorwort zu: Ein Programm und seine Wirkungen. Analyse von Zielen und Aspekten zur Forschung ‚Humanisierung des Arbeitslebens‘, hrsg. von Bundesministerium für Forschung und Technologie. Frankfurt/Main 1982.
- EIKELAND, Olav: Why Should Mainstream Social Researchers be interested in Action Research? In: *International Journal of Action Research*, 2007, 3 (1+2), S. 38–64

- FAUCHEUX, Claude: Wozu brauchen wir Aktionsforschung?, in: FRICKE, Werner (Hrsg.): Arbeit und Technik-Programme in Bund und Ländern 1993. Eine Sozialwissenschaftliche Bilanz. Bonn 1994, Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 149–162
- FRICKE, Else; FRICKE, Werner; SCHÖNWÄLDER, Manfred; STIEGLER, Barbara: Qualifikation und Beteiligung. Das „Peiner Modell“ zur Humanisierung der Arbeit. Frankfurt/Main 1981
- FRICKE, Werner: Drei Jahrzehnte Forschung und Praxis zur Humanisierung der Arbeit in Deutschland – eine Bilanz, in: WEBER, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Wirtschaft, Demokratie und soziale Verantwortung. Göttingen 2004, S. 144–168
- FRICKE, Werner: Evaluation zwischen Bewertung und Beratung: Die Rolle des critical friend, in: SCHEMME, Dorothea; NOVAK, Hermann; GARCIA-WÜLFING, Isabel: Gestaltungsbasierte Forschung in Innovations- und Entwicklungsprogrammen. Potenzial für Theoriebildung und Praxisgestaltung. Bielefeld 2015, im Erscheinen
- FRICKE, Werner: Editorial on Work Life Reform in Difficult Times, In: International Journal of Action Research 4/2008 (1+2), S. 6–14
- GENSIOR, Sabine; NASCHOLD, Frieder; WOLF, Friedrich: Humanisierungsprogramm und Umsetzung, in: Ein Programm und seine Wirkungen. Analyse von Zielen und Aspekten zur Forschung „Humanisierung des Arbeitslebens“, Schriftenreihe „Humanisierung des Arbeitslebens“, Bd. 31. Frankfurt/Main 1981
- GUSTAVSEN, Björn: Dialog und Entwicklung. Kommunikationstheorie, Aktionsforschung und Strukturreformen in der Arbeitswelt. Berlin 1994
- GUSTAVSEN, Björn: Action research and the problem of the single case, In: Concepts and Transformation, 8/2003 (1), S. 93–99.
- QVALE, Thoralf Ulrik: Regional Strategies to meet Globalization: How Single Plants Innovate together to Remain Viable and Secure Employment. The Grenland Industrial Cluster and Telemark, In: International Journal of Action Research 4/2008 (1+2), S. 114–154
- RIEGLER, Claudius: Why is Learning from National Working Life Programmes not a Matter of Course?, In: International Journal of Action Research 4/2008 (1+2), S. 90–113
- SCHIENSTOCK, Gerd: From Path Dependency to Path Creation: A new Challenge to the Systems of Innovation Approach, in: SCHIENSTOCK, Gerd (Hrsg.): Embracing the Knowledge Society: The Dynamic Transformation of the Finnish Innovation System. Cheltenham 2004, S. 3–27
- SHOTTER, John; KATZ, Arlene M.: Articulating a Practice from within the Practice itself, Concepts and Transformation, In: International Journal of Action Research and Organizational Renewal, 1 (2+3) 1996, S. 213–237
- WISSENSCHAFTSRAT: Stellungnahme und Bewertungsbericht zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn 2005

Martin Fischer

► Erfahrungen und Erkenntnisse zum Transfer von Modellversuchen in der schulischen Berufsbildung

Gegenstand des Beitrags ist der Transfer im Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. Anhand dieses ersten Modellversuchsprogramms der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) für die schulische Berufsbildung werden Möglichkeiten und Probleme des Transfers aufgezeigt. Dabei wird herausgearbeitet, dass ein Transferverständnis unzureichend ist, das sich auf die Information über Modellversuchsergebnisse beschränkt. Vielmehr müsste in der Transferforschung stärker in den Blick genommen werden, welche Möglichkeiten potenzielle Rezipienten haben, Modellversuchsergebnisse zu adaptieren und in ihrer Handlungspraxis nachhaltig zu verankern.

Einleitung

Von 1971 bis 2006 sind vom Bundesforschungsministerium und von der BLK – der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – über alle Bildungsbereiche hinweg ca. 2.800 Modellversuche gefördert worden (BLK 1997).¹ Ursprünglich waren Modellversuche Instrumente der Reformpolitik des Bundes und der Länder. Modellversuche sollen *Entscheidungshilfe* zu wichtigen Fragen des Bildungswesens geben, hieß es in der BLK-Vereinbarung 1971, und dies wurde 1997 wortwörtlich wiederum hervorgehoben (BLK 1971, 1997). Auch und gerade in der Berufsbildung wurden Modellversuche als ein wirksames Instrument zur Modernisierung angesehen (PLOGHAUS 2001). Diese Wirksamkeit sollte noch gesteigert werden, als 1998 erstmals im Bereich der beruflichen Bildung Modellversuche zu ganzen Programmen gebündelt wurden.

1 Das Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“

Dieses Programm wurde von 1998 bis 2003 durchgeführt. Es umfasste 21 Modellversuche, an denen sich 14 Bundesländer mit etwa 100 Berufsbildenden Schulen und ca. 13.000 Schülern

¹ Hochrechnung der von der BLK (1997) angegebenen Zahl von 2.400 nach Angaben der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz.

beteiligten. Die Mehrzahl der Modellversuche im Programm intendierte, den Lernfeldansatz der deutschen Kultusministerkonferenz auszugestalten und weiterzuentwickeln, d. h. berufliche Handlungssituationen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen – anstelle oder in Ergänzung herkömmlicher Fachtheorie (vgl. DEITMER u. a. 2004).

Ich war an der Programmträgerschaft dieses ersten BLK-Programms in der Berufsbildung beteiligt, und ich möchte im Folgenden einige Ergebnisse und Überlegungen zu der Frage vorstellen, ob und wie die mit dem Programm intendierten Innovationen in die Berufsbildungspraxis transferiert werden konnten. Der hier benutzte Transferbegriff meint, dass Ergebnisse eines Modellversuchs, die in einem Bereich erarbeitet worden sind (z. B. in einem Bildungsgang einer Berufsschule), auf einen anderen Bereich der beruflichen Bildung übertragen werden: in einen anderen Bildungsgang derselben Schule, in eine andere Schule, in Studienseminare und Universitäten bis hin zu ihrer Fixierung auf der Ebene der Ordnungsmittel. Ergebnisse eines Modellversuchs können sowohl Produkte (*was* erarbeitet worden ist) als auch Prozesse und Methoden sein (*wie* es erarbeitet worden ist, vgl. KAISER 1998, S. 546). Darüber hinaus bestehen – vor allem, wenn der Modellversuch wissenschaftlich begleitet wird – mögliche Ergebnisse in Theorien, mit deren Hilfe die Frage beantwortet wird, warum Produkte, Prozesse und Methoden so und nicht anders gestaltet bzw. angewandt worden sind.

Folgende Merkmale im Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, die für den Transfer potenziell relevant sind, können zunächst einmal festgehalten werden:

- ▶ Es gab zu Beginn der Programmlaufzeit und vor Beginn der meisten Modellversuche ein Auswahlverfahren für die eingereichten Projektvorschläge – unter Beteiligung unabhängiger Gutachter. In den Projektanträgen sollte ein Transferkonzept für die Verbreitung der Ergebnisse enthalten sein. Dieses Transferkonzept war auch Gegenstand der Beratung durch die Gutachter. Wenngleich meiner Erinnerung nach kein Projektvorschlag wegen eines fehlenden oder mangelhaften Transferkonzepts abgelehnt wurde, so wurden den Projekten doch bisweilen Auflagen gemacht, wenn den Gutachtern ein Transferkonzept als nicht schlüssig erschien.
- ▶ Es gab im Programm acht sogenannte Verbundvorhaben. Dies waren jeweils Modellversuche unter Beteiligung mehrerer Bundesländer, sodass von einer gesteigerten Breitenwirksamkeit derartiger Modellversuche ausgegangen werden konnte.
- ▶ Fast alle Modellversuche wurden wissenschaftlich begleitet, sodass von einer Evaluation und Publikation, mithin: Generalisierung und Verbreitung der Modellversuchsergebnisse ausgegangen werden konnte.
- ▶ Der Programmträger hat die Projekte ebenfalls während der Laufzeit im Hinblick auf die übergeordneten Ziele des Programms evaluiert. Dazu gehörten auch die Transfermaßnahmen der Projekte, und zwar im Hinblick auf die Maßnahmen zu „internem Transfer“, „externem Transfer“, „neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und/oder Relevanz für die Bildungsplanung“ sowie „neuer Unterrichtspraxis und Professionalität“ (siehe FISCHER 2007, S. 304 ff.). Überdies wurden vom Programmträger eine Vielzahl von Konferenzen

organisiert sowie Informationsschriften und wissenschaftliche Publikationen erstellt, die der Verbreitung der Ergebnisse dienen.

- ▶ Der Programmträger hat einen Forschungsauftrag zu den Bedingungen und Möglichkeiten des Transfers von Modellversuchen in der beruflichen Bildung ausgeschrieben und vergeben (siehe PÄTZOLD u. a. 2002), um Wissen über den Transfer von Modellversuchsergebnissen wissenschaftlich zu vertiefen.
- ▶ Der Programmträger hat zum Ende der Projektlaufzeit eine Fragebogenerhebung durchgeführt, in der die Modellversuchsakteure zu Fragestellungen und Ergebnissen des Transfers Auskunft geben sollten.

2 Erfahrungen mit dem Transfer im Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte ...“

Ungeachtet aller Vorkehrungen für den Transfer stellt sich die Frage, welche Art von Transfer im BLK-Programm „Neue Lernkonzepte ...“ wirklich stattfand. Diese Frage wurde im Programm untersucht. Meine empirischen Ergebnisse zum Transfer stammen aus folgenden Quellen:

- ▶ Evaluationen, die der Programmträger in der Regel zweimal während der Projektlaufzeit vor Ort durchgeführt hat;
- ▶ Auswertung der Zwischen- und Abschlussberichte der Modellversuche;
- ▶ Fragebogenerhebung nach Abschluss der Projekte, an der sich 140 Teilnehmer am Programm beteiligt haben;
- ▶ Seminare mit Studierenden der Berufspädagogik (zweimal an der Universität Gießen und einmal an der Universität Bremen), in deren Rahmen Studierende Transfer und Nachhaltigkeit von Modellversuchen mit einer kleinen empirischen Vor-Ort-Erhebung untersucht haben, um einen Einblick über Grenzen und Möglichkeiten innovativer Praxis an beruflichen Schulen zu erlangen;
- ▶ Workshop mit ausgewählten Repräsentanten einzelner Modellversuche des Programms anlässlich der Hochschultage 2006, in deren Rahmen eine Nachbetrachtung zum Transfer angestellt wurde (siehe FISCHER/DEITMER 2007).

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (ausführlicher vgl. FISCHER 2004, 2007):

2.1 Das Angebot an Informationen und der Informationsaustausch über Innovationen in der beruflichen Bildung ist durch die Programmeinbindung der Projekte deutlich gesteigert worden

Im Unterschied zu singulären Modellversuchen, die in einzelnen Bundesländern durchgeführt werden und hauptsächlich regionale Aufmerksamkeit erzeugen, hat die Struktur eines Programms zur Durchführung von Modellversuchen doch merklich den Informationsaustausch

angeregt und stets bundesweite Resonanz hervorgerufen. Diese Resonanz hätte noch fokussierter evoziert werden können, wenn bei der Auswahl der Modellversuche für ein Programm noch stärker auf thematische Kohärenz geachtet worden wäre.² Trotzdem: Das Faktum des bundesweiten Informationsaustauschs gilt nicht nur für das Programm „Neue Lernkonzepte ...“, sondern auch für die nachfolgenden BLK-Modellversuchsprogramme in der beruflichen Bildung „KOLIBRI“, „Innovelle-bs“ und „SKOLA“ (BLK o. J.). Verantwortlich dafür waren im Programm „Neue Lernkonzepte ...“ über die Informationen aus den einzelnen Modellversuchen hinaus:

- ▶ regelmäßig erscheinende Programminformationen, die in mehrtausendfacher Auflage an Interessenten in allen Bundesländern verteilt wurden;
- ▶ die Einrichtung und Pflege einer Programm-Homepage, auf der alle relevanten Informationen stets abrufbar waren;
- ▶ regelmäßige Konferenzen, an denen sich die Modellversuche im Programm beteiligten;
- ▶ Konferenzdokumentationen und Ergebnisdokumentation des Programms in Buchform (siehe z. B. GERDS/ZÖLLER 2001; GERDS/FISCHER/DEITMER 2002; DEITMER u. a. 2004);
- ▶ regelmäßige Berichterstattung des Programmträgers bei der BLK.

Demgegenüber ist der Sachverhalt, dass nicht nur die BLK-Modellversuchsprogramme ersatzlos beendet, sondern die BLK-Modellversuche überhaupt gänzlich eingestellt worden sind, aus der Perspektive des Transfers von Innovationen in der beruflichen Bildung als Rückfall in die bildungspolitische Kleinstaaterei anzusehen. Das gilt es zunächst festzuhalten, auch wenn im Folgenden Prozesse des Transfers kritisch beleuchtet werden. Denn die kritische Auseinandersetzung mit dem Transferproblem dient einem besseren Verständnis von Transferprozessen, damit potenziell ihrer Optimierung, und ist nicht mit einem Plädoyer für die Beendigung jedweder Transferaktivitäten oder gar der Modellversuchsförderung überhaupt gleichzusetzen. Zudem soll hier keineswegs negiert werden, dass es beeindruckende Beispiele für die nachhaltige Wirkung von BLK-Modellversuchen in der beruflichen Bildung gibt (vgl. PLOGHAUS 2001, PÄTZOLD u. a. 2002, BLK 2005).

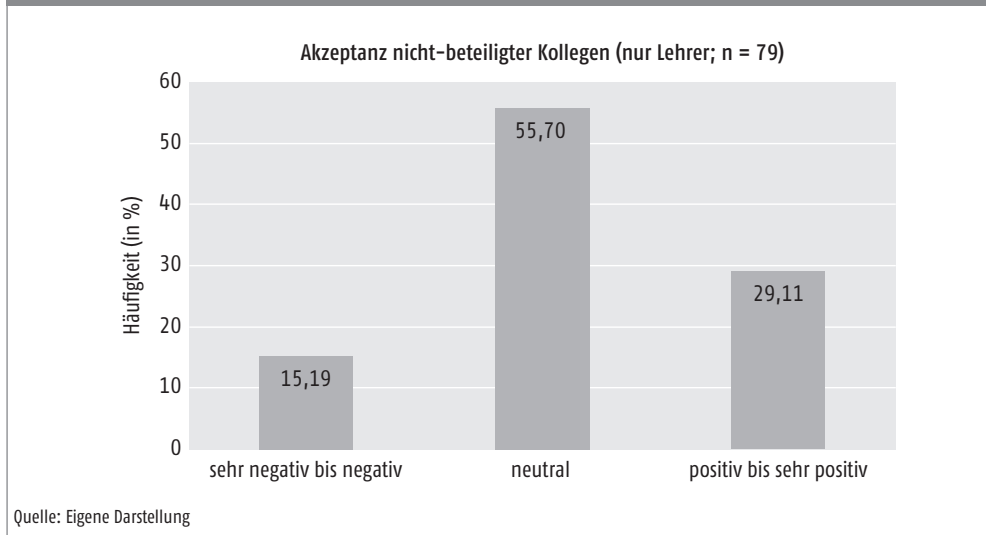
2.2 Der Ergebnistransfer in den Modellversuchsschulen ist keine Selbstverständlichkeit

In den Schulen, die an einem Modellversuch des Programms beteiligt waren, hat es in aller Regel Bemühungen um den Transfer innerhalb der eigenen Schule gegeben. Ein Großteil der Modellversuche versuchte, den internen Transfer durch Informationsveranstaltungen sowie eine Intensivierung des informellen Austausches innerhalb des Kollegiums, durch Angebote

2 So wurden beispielsweise dem Programm „Neue Lernkonzepte ...“ auch solche Modellversuche zugeschlagen, die sich mit der mediengestützten Fortbildung von Berufsschullehrkräften oder mit den Auswirkungen eines Neun-Stunden-Berufsschultages auf Berufsschüler beschäftigten und somit recht eigenwillige Interpretationen des Themas „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ darstellten.

zur (schul-)internen Lehrerfortbildung und durch Einflussnahme auf die Schulorganisation und Schulentwicklung zu sichern.

Abbildung 1: Einschätzung der Akzeptanz von im Modellversuch nicht beteiligten Kollegen in der Modellversuchsschule (kumulierte Werte in %)



Die Akzeptanz im Lehrerkollegium markiert jedoch, wie unsere Fragebogenerhebung zeigt, eine hohe Barriere für den internen Transfer der Projektergebnisse: Nur 29 Prozent der Befragten meinen, dass ihr Modellversuch positiv oder sehr positiv in der eigenen Schule aufgenommen wurde, 15 Prozent empfinden eine negative oder sehr negative Resonanz (Abb. 1).

Die Ergebnisse aus allen Informationsquellen zeigen also, dass von Modellversuchen im Allgemeinen deutliche Impulse zur Schulentwicklung ausgehen, aber in der Regel auch Gegenkräfte auf den Plan treten, sodass selbst der Transfer innerhalb der Modellversuchsschulen eine hohe Hürde darstellt und die Nachhaltigkeit der eingeleiteten Entwicklungen keineswegs selbstverständlich ist.

Als Gründe für die negative Sicht des Kollegiums auf den Modellversuch wurden die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, geringe Motivation und hohes Durchschnittsalter sowie die durch den Modellversuch verschärfte Konkurrenzsituation genannt. Gründe für eine positive Aufnahme des Modellversuchs durch nicht-beteiligte Kolleginnen und Kollegen sahen die Befragten darin, dass das übrige Kollegium von Produkten und Ergebnissen profitieren kann (etwa durch verbesserte Ausstattung, Handreichungen, Fortbildungen).

Man müsste jedoch noch weitergehende Interpretationen berücksichtigen, wie dies weiter unten getan wird, denn z. T. sind die genannten Gründe nur äußerlicher Natur, z. B. das hohe Durchschnittsalter der Kollegien. Einige Berufsschullehrkräfte mit ziemlich hohem

Durchschnittsalter engagieren sich z. B. für die Berufsbildung im Ausland, zeigen dabei enormen Einsatz und nehmen z. T. auch erhebliche Wagnisse auf sich, sodass das Alter für sich genommen kein Grund für eine Transferbarriere sein kann.

2.3 Das Entscheidungsverhalten der Bildungsadministration ist für die Modellversuchsakteure intransparent

Wie Felix RAUNER (2002) aufzeigt, war die Umsetzung durch die Bildungspolitik seit jeher ein gewichtiger Transfermechanismus für Innovationen in der beruflichen Bildung. Wie steht es nun um den Transfer über die Modellversuchsschulen hinaus, z. B. in und durch die Bildungsadministration in den jeweiligen Bundesländern?

Tabelle 1: Was geschieht mit den von Ihnen erarbeiteten Ergebnissen in Ihrer Region oder auf Länderebene bzw. welche Maßnahmen zur Verbreitung der Ergebnisse führen die Landesinstitute oder Schulbehörden durch?

Alle Antworten		Transfermaßnahmen der Landesinstitute/Schulbehörde:	Nur Lehrer	
Anz.	Anteil [%]		Anz.	Anteil [%]
47	34,6	Kaum/Keine Maßnahmen bzw. keine bekannt	27	31,0
34	25,0	Bereitstellen und Verteilen von Ergebnisdokumentationen	23	26,4
21	15,4	Fortbildungsangebote	14	17,2
9	6,6	Bereitstellen von Ergebnisdokumentationen im Internet	8	9,2
5	3,7	Umsetzung der Modellversuchsempfehlungen	3	3,4
5	3,7	Ausrichten und/oder Besuch von Fachtagungen und Workshops	3	3,4
5	3,7	Ausdehnung auf andere Standorte und Betriebe bzw. regionale Verbreitung	3	3,4
4	2,9	Verbreitung über Dienstbesprechungen oder regionale Arbeitskreise	2	2,3
1	0,7	Nachfolgende Modellversuche	-	-
5	3,7	Sonstige	4	3,4
136	100,0		87	100,0

Alle Antworten: n = 110; 22 Mehrfachzuordnungen = 136 Antworten; nur Lehrer: n = 70; 14 Mehrfachzuordnungen = 87 Antworten

Quelle: Eigene Darstellung

Wir befragten die Modellversuchsakteure, wie das von ihnen Erarbeitete in die Bildungsplanung eingeht. In dieser mit offener Antwortmöglichkeit gestellten Frage (vgl. Tab. 1) wird deutlich, dass der Transfermechanismus zwischen Schule und Landesbehörde zumindest in der Wahrnehmung der Befragten gestört ist: 34,6 Prozent der Teilnehmer antworteten, dass ihnen keine entsprechenden Transfermaßnahmen bekannt sind. Die Umsetzung der Modellversuchsempfehlungen sahen weniger als vier Prozent gegeben.

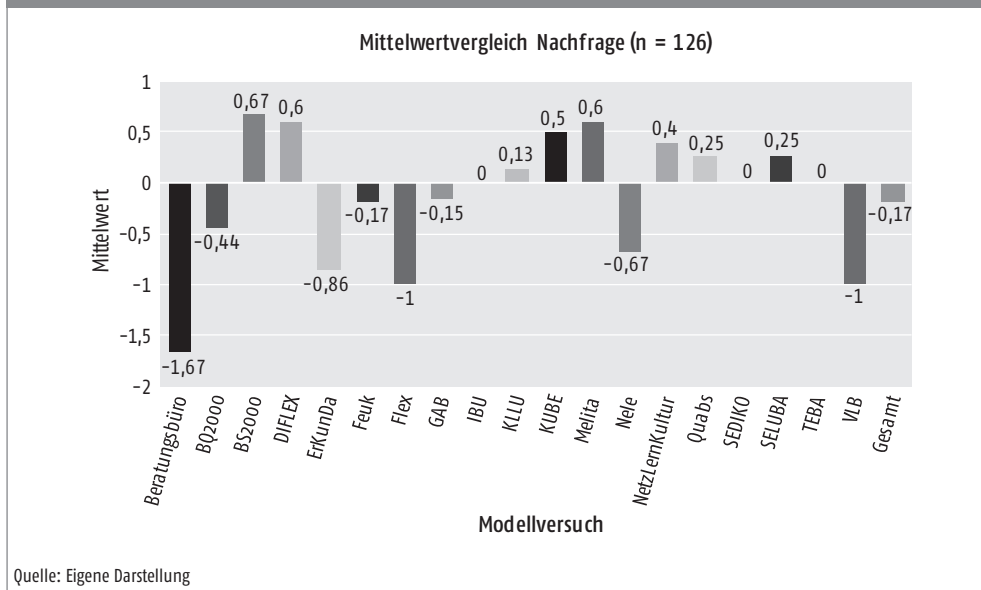
Es fällt auf, dass viele Modellversuche ihre Arbeit als Angebot für die Bildungsplanung verstehen, dieses Angebot von der Bildungsadministration in den Bundesländern insgesamt aber aus Sicht der Akteure sehr unterschiedlich und ausschnitthaft wahrgenommen wird. Dies ist keineswegs bloß eine subjektive Wahrnehmung der Modellversuchsakteure. Generell sind im Kontext des Programms „Neue Lernkonzepte ...“ kaum Stellungnahmen der Bildungsadministration bekannt geworden, in denen dezidiert das Ob und Wie der Umsetzung von Modellversuchsergebnissen zum Ausdruck gebracht wurde.

2.4 Die Resonanz auf Modellversuche ist sehr unterschiedlich, die Gründe für die unterschiedliche Nachfrage sind unklar

Unterstellt man einen Transferbegriff, der nicht nur die Informierung über Modellversuchsergebnisse enthält, sondern auch die Frage, ob und wie die für den Transfer aufbereiteten Informationen bei den verschiedenen Adressaten ankommen, aufgenommen, weiterverarbeitet und über die Projektlaufzeit hinaus in deren Praxis umgesetzt werden, gerät die Resonanz auf Modellversuche in den Fokus. Auch dieser Gesichtspunkt gehört, so sollte man meinen, zu einem umfassenden Transferverständnis im Bereich der Modellversuchsforschung. Wir befragten deshalb die Akteure, wie sie die Nachfrage nach den von ihnen erarbeiteten Ergebnissen bewerten.

Insgesamt wurde die Nachfrage eher als gering denn als stark eingestuft – ein Bild, das sehr unterschiedlich ausfällt, wenn man einzelne Modellversuche betrachtet (Abb. 2).

Abbildung 2: Bewertung der Nachfrage der Modellversuchsergebnisse nach Modellversuchen



Nachfragende Personen bzw. Institutionen repräsentierten zu etwa gleichen Anteilen (11,5–13,5 %) das Kollegium der eigenen Schule, eine andere Schule innerhalb des Modellversuchs, eine andere Schule außerhalb des Modellversuchs, die Lehrerfortbildung und das Studienseminar. Etwas schwächer (5,8–8,25 %) wurde die Nachfrage aus anderen Modellversuchen des Programms, aus Kultusministerien, Universitäten und Betrieben eingestuft.

Die empirischen Resultate zeigen, dass die Ergebnisse der Modellversuche im Programm keineswegs wie von selbst auf fruchtbaren Boden fallen – und das trotz extensiver Informationspolitik. Damit ist die gängige Annahme infrage gestellt, dass der Transfer von Modellversuchen schon so gut wie gesichert ist, würde nur ausreichend über sie informiert.

3 Erkenntnisse zum Transfer von Modell Versuchsergebnissen in der beruflichen Bildung: Modellversuche zwischen Einzigartigkeit und Verallgemeinerbarkeit

Die wissenschaftliche Diskussion um Modellversuchsforschung in der beruflichen Bildung lässt sich idealtypisch zwei Polen zuordnen: Modellversuche werden im Wesentlichen als Einzelfälle gesehen („kontingente Einzelfälle“ (SLOANE 1992, S. 323; ders. 2005, S. 6)), oder aber es wird die „Regelmäßigkeit“ (BECK 2002, S. 18) der zu erforschenden und zu gestaltenden Realität betont. Die erstgenannte Position führt im Extrem (z. B. mit der Position des Radikalen Konstruktivismus) zur Ablehnung des Transferbegriffs, denn wo jeder Modellversuch seine soziale Wirklichkeit ausschließlich selbst konstruiert, gibt es nichts zu transferieren. Die Gegenposition unterstellt dagegen einen hohen Grad an Verallgemeinerbarkeit von Modellversuchsergebnissen, wenn und insofern die Ausgangsbedingungen und Interventionen eines Modellversuchs einem wissenschaftlichen Experiment ähnlich kontrolliert werden. Das Transferpotenzial wäre in diesem Fall hoch: „Jeder kann es nachmachen und ebenso arbeiten“ (HEGEL, zitiert nach HABERMAS 1968, S. 26).

Je nachdem, welche Position man einnimmt, fallen Antworten auf das Transferpotenzial von Modellversuchen unterschiedlich aus. Im Folgenden soll deshalb die Dichotomie von Einzigartigkeit und Verallgemeinerbarkeit anhand maßgeblicher Elemente von Modellversuchen in der beruflichen Bildung diskutiert werden.

3.1 Das Produkt eines Modellversuchs

Schon bei der Analyse eines möglichen Modellversuchsprodukts macht sich die erste Schwierigkeit im Hinblick auf Transfer und Nachhaltigkeit bemerkbar. Unterstellt ist, dass es etwas zu transferieren gibt. Die mit dem Begriff „Modellversuch“ angedeutete Möglichkeit, dass Versuche auch misslingen können, soll dabei gar nicht weiter diskutiert werden. Bekanntlich gibt es in der Modellversuchsszene das geflügelte Wort, dass Modellversuche gar nicht scheitern können. Aber selbst bei erfolgreichen Modellversuchen kann das zu transferierende „Etwas“

einfach bloß die Antwort auf eine Frage sein – entsprechend der o. g. Zielsetzung von Modellversuchen, Entscheidungshilfe zu leisten, und entsprechend der seinerzeit gültigen Form der Antragstellung, mit der die Antragsteller aufgefordert wurden, die Fragen zu benennen, auf die sie im Lauf des Modellversuchs Antworten geben wollen. Der Modellversuch „Neun-stündiger Berufsschultag“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (o. J.)) beschäftigte sich beispielsweise mit der Frage, ob ein Neun-Stunden-Berufsschultag den Schülern psychisch und physisch zugemutet werden kann. Die im Modellversuch gefundene Antwort „nein“ ist, pointiert formuliert, das, was hier transferiert werden kann. In diesem Fall von Verstetigung oder Nachhaltigkeit zu sprechen fällt schwer, es sei denn, man bezieht diese Begriffe auf die Frage, ob die im Modellversuch gefundene Erkenntnis den Adressaten dauerhaft in Erinnerung bleibt. Hier findet sich also ein Modellversuch mit einem quasi-experimentellen Design, dessen Produkt eine Erkenntnis ist, und zwar eine allgemeingültiger Art, da man sich bei der Modellversuchsdurchführung um die entsprechenden Kriterien wie Validität, Repräsentativität und Objektivität bemühte.

Ein völlig anderes Modellversuchsprodukt wäre eine Fachraum-Ausstattung, die eine Schule gemäß

- ▶ den vorhandenen räumlichen Gegebenheiten,
- ▶ dem in der Region existierenden, in Deutschland aber ziemlich einzigartigen Ausbildungsberuf,
- ▶ der Absprache mit dem entsprechend einzigartigen Ausbildungsbetrieb konzipiert und eingerichtet hat.

Hier ist ein materielles Produkt entstanden, das aber kaum transferiert werden kann, da die vor Ort maßgeblichen Bedingungen in anderen Schulen nicht anzutreffen sind. Dieser Modellversuch hat ein völlig anderes Design als ein quasi-experimentelles; er dient ausschließlich der Weiterentwicklung und Modernisierung der betreffenden Schule.

Ein drittes Modellversuchsprodukt besteht in einem neu entwickelten und erprobten Curriculum für den Ausbildungsberuf XY, der zum Zeitpunkt der Beendigung des Modellversuchs jedoch dem Ausbildungsberuf XYZ weichen muss. Dieses Beispiel, das nicht einmal Fiktion ist (vgl. FREIE HANSESTADT BREMEN 1994), zeigt Folgendes: Hier ist mit dem Curriculum ein greifbares und weiterverwendbares Produkt entstanden, in dessen Konstruktion verallgemeinerbare Erkenntnisse eingeflossen sind. Transferierbar ist dieses Produkt dennoch nicht, denn es passt nicht in die aktuellen politischen Rahmenbedingungen.

Ein viertes Modellversuchsprodukt besteht in der Umsetzung des Lernfeldkonzepts der Kultusministerkonferenz (vgl. GERDS/ZÖLLER 2001) in berufsspezifische Curricula. Hier sind die Eckpunkte des Modellversuchsprodukts nicht im Modellversuch selber entwickelt und erprobt worden, um Entscheidungshilfe für die Bildungsplanung zu leisten. Die Entscheidungen standen vielmehr vorher schon fest, und es ist von Anfang an ein politischer Wille zur Verstetigung und Transferierung der Ergebnisse erkennbar.

Keines der hier angeführten Modellversuchsprodukte soll von vornherein diskreditiert werden, denn die „Praxisinnovation“ (HOLZ 2000, S. 18) ist ein allgemein geteiltes Ziel von Berufsbildungsprojekten. Der Spannweite möglicher Produkte gilt es jedoch Rechnung zu tragen, wenn es um Transfer und Verstetigung geht: Betrachtet man das Produkt eines Modellversuchs, so steht dieses in einem Spannungsfeld von Einzigartigkeit und Allgemeingültigkeit, zwischen aktuell angemessen vs. veraltet bzw. noch nicht brauchbar. Entsprechend umrissen sind die Möglichkeiten, die sich für Transfer und Nachhaltigkeit ergeben: Ergebnisse mit hoher Allgemeingültigkeit abstrahieren von den Umsetzungsbedingungen vor Ort; der Transfer erfordert hier einen Übersetzungsprozess in die je unterschiedliche Berufsbildungspraxis. Ergebnisse, die der Modernisierung einer bestimmten Schule dienen, werfen die Frage auf, was davon verallgemeinerbar ist; Transfer erfordert hier den entsprechenden Prozess der Reflexion – es wäre von den Modellversuchsakteuren darzulegen, welche Ergebnisse auch von anderen genutzt werden können, und die Adressaten hätten diese Ergebnisse dann wiederum in ihre Praxis zu übersetzen.

Ergebnisse, die in die aktuelle bildungspolitische Landschaft passen, haben vielleicht relativ gute Transferchancen (vgl. PÄTZOLD u. a. 2002, S. 319). Ob sie aber auch nachhaltig wirken, ist dahingestellt, denn dazu müssten sie u. U. der aktuellen Bildungspraxis einen Schritt voraus sein. Es muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass die aktuelle Angemessenheit von Modellversuchsprodukten kein Kriterium ist, das von den Handlungen und Auffassungen der Akteure in Berufsbildungspraxis und -administration unabhängig ist. Mit ihren Erwartungen und Einsichten umreißen diese Akteure, was in diesem Gesellschaftsausschnitt sozial vorstellbar ist, mit ihren Handlungen zeigen sie, was machbar ist.

3.2 Der Prozess der Erarbeitung von Modellversuchsergebnissen

Weil es bisweilen nicht hinreichend erscheint, den Transfer von Ergebnissen schon allein aufgrund der schlichten Beschreibung von Modellversuchsprodukten zu bewirken, wird in manchen Projekten der Prozess bei der Entstehung des Produkts dargestellt. Mitunter erreicht diese Beschreibung die Form einer methodischen Anleitung – im Programm „Neue Lernkonzepte ...“ waren dies z. B. der Prozessleitfaden zur Entwicklung lernfeldorientierten Unterrichts in den Projekten NELE (Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern) und SELUBA (Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung) (HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK 2001) oder die Handreichungen zur Durchführung von Experten-Facharbeiter-Workshops aus dem Modellversuch GAB (Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industriebereichen mit optionaler Fachhochschulreife) (KLEINER u. a. 2002). Derartige Bemühungen können als potenziell transferrelevant angesehen werden, denn in der Regel lassen sich methodische Handreichungen auf ein breiteres Spektrum von Praxisbedingungen anwenden als die bloße Darstellung eines spezifischen Modellversuchsprodukts.

Produkt- und Prozessbeschreibung sollten jedoch kein Entweder-oder darstellen, denn die methodische Anleitung (das Wie) bleibt ohne den Inhalt (das Was) anschauungsarm. Ein weiteres Defizit bei der Darstellung von Modellversuchsprozessen: Die oftmals erhobene Forderung, bei der Prozessbeschreibung auch die Irrungen und Wirrungen im Projektverlauf zu erwähnen, wird häufig nicht berücksichtigt. Diese Forderung verdankt sich nicht nur ethischen Grundsätzen der Forschung („wahrheitsgemäße Berichterstattung“). Auch für das Verständnis der in den Projekten entwickelten methodischen Anleitungen – und damit für den Transfer – ist es hilfreich, die positiven und negativen Erfahrungen nachvollziehen zu können, die zu einem Leitfaden geführt haben.

3.3 Die Modellversuchsakteure

Eines der Transferdilemmata, auf die auch Rainer BREMER (2002) hingewiesen hat, hat seinen Ursprung in der Haltung, die die Modellversuchsakteure, vor allem die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, zu ihrem Modellversuch einnehmen: Jeder Modellversuch erhebt den Anspruch, eine *bessere* Praxis der Berufsbildung einzuführen und möglichst auch zu verankern. Dies impliziert eine Kritik der *bisherigen* Praxis, an der die Modellversuchsakteure bis zum Tag vor Projektbeginn und weiterhin auch während ihres „normalen Unterrichts“ maßgeblich mitwirken. Es führt kein Weg daran vorbei: Alle am Modellversuch Beteiligten müssen kritikfähig sein. Im Hinblick auf diesen Sachverhalt existieren verschiedene Ein- und Ausstiege für die beteiligten Akteure:

- ▶ Die Akteure sind tatsächlich davon überzeugt, dass ihre Praxis verbesserungswürdig und verbesserungsfähig ist. So etwas gibt es wirklich: Im Hamburger Modellversuch Berufliche Qualifizierung 2000 (BERBEN 2003) haben Lehrer einer Schule einige Jahre an der Vorbereitung des Projekts gearbeitet, bevor es dann schließlich genehmigt wurde. Vermutlich aber waren es gerade diese Lehrer, die den Modellversuch vergleichsweise am wenigsten benötigten.
- ▶ Die Akteure sind nicht so sehr davon überzeugt, dass ihre Praxis überhaupt bzw. so, wie es das im Antrag dargelegte Modellversuchskonzept vorsieht, zu verbessern ist. Sie beteiligen sich aber aus unterschiedlichen anderen Motiven (z. B. Karriereambition, Neugier, Abwechslung vom Schulalltag) an der Modellversuchsarbeit.

Wenn man davon ausgeht, dass sich der Einstieg in die Modellversuchsarbeit zwischen diesen beiden Polen abspielt und die Motivlage sich auch noch während der Modellversuchsarbeit nicht wesentlich ändert, hat dies Konsequenzen für Transfer- und Verstetigungsleistungen: Solche Leistungen, die ja in der Regel mit der Überwindung von Widerständen zu tun haben, kann man nicht von Personen erwarten, die sich distanziert zum Modellversuchsanliegen und zu den Ergebnissen verhalten.

Nicht nur beim Einstieg in die Modellversuchsarbeit, sondern auch beim Ausstieg sind die Motive der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in realistischer Weise im Hinblick auf Transfer und Nachhaltigkeit in Betracht zu ziehen: Die von den Projektzielen überzeugten Akteure haben in erster Linie aus Eigeninteresse investiert – wegen der Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen, welche das Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern und ihrem Kollegium einschließt. Die Modellversuchsziele und -ergebnisse im Zuge des Transfers jemand anderem nahezubringen, erfordert das Einnehmen einer übergeordneten Perspektive, die von den eigenen Arbeitsbedingungen ein Stück weit abstrahiert. Solch eine missionarische Haltung kann man nicht nur nicht erwarten, es gibt auch praktisch keine Anreize, solch eine Haltung einzunehmen. Deshalb verwundert es nicht, dass Berichterstattung, Öffentlichkeitsarbeit etc. als Pflichten wahrgenommen werden, die aus Sicht der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer *zusätzlich* zur eigentlichen Modellversuchsarbeit erfüllt werden müssen.

Für den Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit ist es von entscheidender Bedeutung, ob die Modellversuchsergebnisse verstetigt – dauerhaft in der Schulpraxis verankert – werden können. Nicht erst hier kommen die Schulleitung und das übrige, nicht direkt am Modellversuch beteiligte Kollegium ins Spiel. Die Schulleitung hat der Durchführung des Modellversuchs zugestimmt – aber aus welchen Gründen? Ebenso wie bei den direkt beteiligten Lehrern können verschiedene Motive eine Rolle spielen, die vom inhaltlichen Engagement für die Modellversuchsziele bis zu eher abgeleiteten Interessen (Verbesserung der Ausstattung, Weiterbildung des Personals, Erhöhung der Reputation bei den vorgesetzten Behörden etc.) reichen mögen. Während die Schulleitung immerhin ein durch Zustimmung dokumentiertes Interesse an der Durchführung des Modellversuchs hat, ist davon bei einem Teil des übrigen Kollegiums keineswegs auszugehen: Warum soll das geändert werden, was sich jahre- oder jahrzehntelang bewährt hat – vor dieser Frage steht ein Lehrer oder Ausbilder angesichts des drohenden Transfers irgendeiner Innovation in seinen Arbeitsbereich, zumal, wenn Innovationen von außen an einen Bildungsbereich herangetragen werden. Neben der durch den Modellversuch bewirkten Irritation und Entselbstverständlichung der eigenen Praxis kommen aus Sicht des übrigen Kollegiums noch vermeintliche oder tatsächliche Nachteile hinzu: Während die am Modellversuch beteiligten Kollegen möglicherweise Vorteile erhaschen im Kampf um die wenigen Sprossen der Karriereleiter, die Lehrer erklimmen können, müssen die Übrigen u. U. mit Mehr- oder Extraarbeit deren Freistellungen kompensieren. So zeigen z. B. Vorhaben zur Qualitätssteigerung des beruflichen Unterrichts (SCHELTEN/TENBERG 2001, S. 47 f.), dass sich die Lehrkräfte, quasi als Abwehrmaßnahme, auf die Methodenfreiheit des Unterrichtens berufen, wenn sie mit Innovationen konfrontiert werden, die diesen Kern ihrer Arbeitstätigkeit tangieren.

Das alles macht deutlich, dass der Transfer von Ergebnissen ins übrige Kollegium und die Verstetigung von Prozessen und Produkten an einer Schule mitnichten eine Selbstverständlichkeit darstellen. Es sind hohe Barrieren vorhanden, deren Überwindung nicht allein von den direkt am Modellversuch beteiligten Kollegen erwartet werden kann.

3.4 Die wissenschaftliche Begleitforschung

Eingangs wurde die Vermutung formuliert, dass im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs mögliche Ergebnisse in Theorien bestehen, mit deren Hilfe die Frage beantwortet wird, warum Produkte, Prozesse und Methoden so und nicht anders gestaltet bzw. angewandt worden sind. Solche Theorien wären im Hinblick auf Transfer und Verstetigung äußerst wichtig, da sie darüber Aufschluss gäben, wie und warum Innovationen (nicht) in die berufliche Bildung eingeführt werden. Solche Theorien gibt es jedoch kaum. Die Strategien der wissenschaftlichen Begleitung sind mit Begriffen versehen worden wie formative (versuchsunterstützende) bzw. responsive (Praxis und Praktiker miteinbeziehende) oder summative (zusammenfassend bilanzierende) Evaluation (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION 2001, S. 4; EHRlich 1995; SLOANE 1998, S. 574). Grundsätzlich lassen sich Strategien der wissenschaftlichen Begleitung als distanzierte oder als intervenierende Begleitforschung charakterisieren. Zur ersten Art gehören empirisch-analytische Ansätze oder ein phänomenologisch-textwissenschaftliches Vorgehen. Die intervenierende Begleitforschung lässt sich differenzieren in formative und responsive Evaluation, systemische Begleitforschung u. a. mehr (vgl. SLOANE 1998, S. 588). Damit zeigt sich auch bei der wissenschaftlichen Begleitung eine ähnliche Dichotomie, wie sie schon weiter oben bei der Darstellung möglicher Modellversuchsprodukte angesprochen wurde: Die wissenschaftliche Begleitung zielt auf eine gewisse Innovation, auf die Verbesserung einer je besonderen Praxis unter Einbeziehung der Betroffenen, oder sie zielt auf eine möglichst allgemeingültige Erkenntnis unter Einbeziehung der gängigen Kriterien rationalen Forschungshandelns. Differenziert man noch weiter, gelangt man zu dem, was seit einiger Zeit als Funktionen europäischer Berufsbildungsforschung diskutiert wird. Burkhard SELLIN und Philipp GROLLMANN (1999, S. 77) haben in Anlehnung an Wolfgang HÖRNER vier Funktionen genannt; ähnlich sehen es auch Dietmar FROMMBERGER und Holger REINISCH (1999, S. 329 f.), Wolfgang MITTER (2000, S. 15) und andere mehr:

- ▶ Die idiographische Funktion dient der Beschreibung der Berufsbildung in ihrem nationalen bzw. kulturellen historischen Kontext. „Idiographisch“ bedeutet, das Einmalige, Einzelne in seiner individuellen Ausprägung beschreibend.
- ▶ Die melioristische Funktion dient der Verbesserung von Einzelfällen. Meliorieren hieß ursprünglich „Ackerland verbessern“.
- ▶ Die nomothetische Funktion (quasi-experimentell bei FROMMBERGER/REINISCH 1999) dient dem Auffinden allgemeiner Gesetzmäßigkeiten in der beruflichen Bildung. Nomothetisch ist der veraltete Ausdruck für „gesetzgebend“.
- ▶ Die evolutionistische Funktion dient dem Erkennen von universellen Entwicklungstrends und Veränderungsprozessen.

Ich habe mich gefragt, was diese Funktionen einer angeblich europäischen Berufsbildungsforschung von einer wissenschaftlichen Begleitforschung unterscheidet, wie sie im Kontext von

Modellversuchen vertreten werden könnte. Theorien jedenfalls, die darüber Auskunft geben, warum welche Innovationen in der beruflichen Bildung zustande kommen bzw. unterlassen werden, müssten all diese scheinbar konträren Gesichtspunkte miteinander zu vermitteln suchen, wozu in Ansätzen der Aktions- bzw. Handlungsforschung Anstrengungen unternommen worden sind (vgl. z. B. FLICK 1995).

Solche Theorien würden erhellen, welche Barrieren sich beim Transfer (bzw. der Verstehtigung) von Modellversuchsergebnissen auftun und wie sie möglicherweise zu überwinden wären. Auf dem Weg dorthin wären zwei Missverständnisse zu vermeiden (vgl. PETRI 1981, S. 69):

- ▶ Die erste Transferbarriere, die durch die wissenschaftliche Begleitung selbst errichtet werden kann, besteht darin, dass sie in die Rolle des vermeintlich besseren Praktikers schlüpft, indem sie sagt, wie man „es“ macht. Wissenschaft hat ein anderes Bezugssystem als Berufsbildungspraxis, nämlich die Bewährung der wissenschaftlichen Argumente und Erkenntnisse im wissenschaftlichen Diskurs, was erkennbar etwas anderes ist als die Bewährung dieses Wissens in der Praxis. An dieser Stelle sei an das an den Universitäten kolportierte Wort erinnert, wonach jemand, der etwas nicht kann, es lehrt, und jemand, der nicht weiß, wie man es lehrt, es zu lehren lehrt. Eine Transferbarriere stellt die Präention besserer Berufsbildungspraxis durch Wissenschaftler deshalb dar, weil sie potenziellen Adressaten wissenschaftlichen Wissens nur die Möglichkeit einräumt, dieses schlicht und einfach zu übernehmen, und ignoriert, dass wissenschaftliches Wissen notwendigerweise für unterschiedliche Praxissituationen adaptiert werden muss – wenn es denn für solche Praxissituationen überhaupt mittelbar nutzbar ist.
- ▶ Die zweite Transferbarriere hängt eng mit der ersten zusammen: Es sollte nicht verkannt werden, dass in Modellversuchen Wissen nicht nur von der wissenschaftlichen Begleitung generiert wird, sondern auch von den anderen am Modellversuch beteiligten Akteuren (SLOANE 1998, S. 582). Die Untersuchung, Dokumentation und Reflexion dieses Wissens wird jedoch häufig unterlassen, da im Bezugssystem der wissenschaftlichen Begleitforschung allein das wissenschaftliche Wissen zählt. Gerade das In-Beziehung-Setzen von praktischem Wissen (und nicht dessen Ersetzen) zu wissenschaftlichem Wissen verspricht jedoch neue Erkenntnisse zu Transfer und Verstehtigung, denn man kann dadurch Aufklärung darüber erwarten, weshalb der scheinbar selbstverständliche Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Berufsbildungspraxis eine idealistische Annahme war und ist (KUTT 2001, S. 29).

Wenn es um Innovationen in der beruflichen Bildung geht, sind häufig folgende Zielgruppen sowohl Beteiligte als auch Gegenstand der Forschung: Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Fachkräfte, Lehrende, Verantwortliche in Bildungsverwaltung und -politik. Ergebnisse verwerten sich nicht von selbst, sondern durch die Entscheidung der jeweils betroffenen Subjekte. Diese entscheiden über Transfer und Nachhaltigkeit von Modellversuchsergebnis-

sen, vor allem dann, wenn die wissenschaftliche Begleitung nicht mehr vor Ort ist. Das bedeutet, das Praktischste, was wissenschaftliche Begleitforschung unter dem Gesichtspunkt des Transfers tun kann, ist: nach allen Regeln der Wissenschaftlichkeit fundierte Theorien zu entwickeln, deren Gültigkeitsbereich anzugeben und die Perspektiven, die die betroffenen Subjekte dabei einnehmen, diesen selbst tatsächlich als *Entscheidungshilfe* widerzuspiegeln.

3.5 Bildungsplanung und Bildungsadministration auf Länder- und Bundesebene

Seit 1998 hatte die BLK ihre Modellversuchsförderung umgestellt: Anstelle einer Förderung von Einzelmodellversuchen wurden Modellversuchsprogramme zu abgestimmten thematischen Schwerpunkten aufgelegt. Mit dieser Programmförderung, so die Zwischenbilanz der BLK-PROJEKTGRUPPE „INNOVATIONEN IM BILDUNGSWESEN“ (2001),

- ▶ wird die Qualität der Modellversuche erheblich verbessert;
- ▶ sind Ergebnisse innovativer Entwicklungen schneller verfügbar und umsetzbar;
- ▶ sind Problemlösungsansätze und Versuchsergebnisse prinzipiell übertragbar;
- ▶ wird die breite Implementation der Ergebnisse durch die verschiedenen Steuerungsebenen in den Ländern nachhaltig unterstützt.

Tatsächlich handelt es sich hier eher um eine Erwartung als um eine Zwischenbilanz. Die Anfragen des Programmträgers haben ergeben, dass die Intensität und Systematik bei der Auswertung und Umsetzung von Modellversuchsergebnissen in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausfällt. Bei einer vom Programmträger initiierten Bestandsaufnahme zum Transfer im Programm „Neue Lernkonzepte ...“ hat ein Teilnehmer aus der Bildungsadministration seine Erkenntnisse folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

- ▶ „Stell dir vor, es gibt einen Transfer, aber keiner will ihn haben.“
- ▶ „Wir haben zu lange geglaubt, Qualität setzt sich durch.“
- ▶ „Transfer ist leichter aufgeschrieben als umgesetzt.“

Die Basis dieser drei Aussagen ist die Annahme, dass der Transfer und die Verstetigung von Modellversuchsergebnissen quasi von selbst geschehen, sind die Ergebnisse nur attraktiv genug. Diese Annahme ist irrig, wie ein vom Programmträger im Programm „Neue Lernkonzepte ...“ vergebener Forschungsauftrag zum Thema „Barrieren und förderliche Bedingungen zur Verstetigung von Modellversuchsergebnissen im Bereich ‚Lernkonzepte in der schulischen Berufsbildung‘“ zeigt (vgl. PÄTZOLD u. a. 2002).

Von insgesamt 244 BLK-Modellversuchen, die nach den Recherchen von PÄTZOLD u. a. (2002) seit 1971 Aspekte der beruflichen Bildung thematisierten, wurden 114 ausgewählt, die schwerpunktmäßig Maßnahmen und Weiterentwicklungen zur Verbreitung und Verstetigung von Lernkonzepten im dualen System, Evaluationen zur Wirksamkeit und Qualität von Lehr-/

Lernmethoden sowie Verbesserungen der Abstimmung schulischer Lernkonzepte und Prüfungsmethoden in der beruflichen Bildung behandelten. Zu diesen 114 BLK-Modellversuchen wurden Recherchen und Inhaltsanalysen anhand vorliegender Modellversuchsdokumentationen durchgeführt, ergänzt durch Sekundärauswertungen von Fachzeitschriften. Ziel war es, die ausgewählten Modellversuche in ihren Intentionen, Maßnahmen und Ergebnissen inhaltlich zu analysieren, um förderliche und hemmende Transferbedingungen aufzuspüren. Die schriftliche Befragung dieser Modellversuche wurde ergänzt durch zehn Intensiv-Fallstudien.

Was den Einfluss der Bildungsplanung und Bildungsadministration anbelangt, so zeigen die Ergebnisse Folgendes:

- ▶ In den durch die Fallstudien untersuchten Modellversuchen wurden kaum gezielte Maßnahmen zur Verstetigung ergriffen. Vereinzelt fand eine Integration in die schulinterne Lehrerfortbildung statt. Trotzdem sind hinsichtlich der in den Modellversuchen entwickelten und erprobten Lernkonzepte in der Regel Verstetigungseffekte auszumachen, allerdings mit sehr unterschiedlicher Ausprägung.
- ▶ Auf die Weiterführung von Abstimmungsprozessen oder die Pflege, Wartung bzw. Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien oder -medien wirkte sich in einigen Fällen das Wegfallen der Stundenermäßigung nach Abschluss der Modellversuche negativ aus. Dies war immer dann der Fall, wenn diese für die Fortführung der neuen Unterrichtskonzepte notwendigen Arbeiten mit so hohem (zeitlichem) Aufwand verbunden waren, dass sie im „normalen“ Schulalltag nicht mehr zu bewältigen waren. In dieser Hinsicht negativ wirkten sich auch strukturelle Rahmenbedingungen auf die Verstetigung aus, wie nicht auf diese Unterrichtsformen abgestimmte Formen der Leistungsbeurteilung (zusätzlich schmälerte dies die Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler).
- ▶ Die flächendeckende (teilweise landesweite) Einführung von innovativen Lernkonzepten gelang unter anderem durch die Verknüpfung mit der Curriculumentwicklung und der Aufnahme von Vorgaben in die Lehrpläne. Forderten Kultusadministrationen Transfermaßnahmen ein und unterstützten diese aktiv, zeigten sich auch entsprechende Effekte.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass Transfer und Verstetigung nicht von selbst geschehen, sondern neben anderen Faktoren aktiver Umsetzungsstrategien der Kultusbehörden bedürfen, die auch die Art des zu transferierenden Modellversuchsprodukts und seine Handhabbarkeit unter Nicht-Modellversuchsbedingungen berücksichtigen. In einer rückblickenden Betrachtung der Innovationsförderung durch Modellversuche hat sich die BLK (2005, S. 3) diese Sichtweise prinzipiell zu eigen gemacht: „Im Bericht wird festgestellt, dass sich der Transfer selbst bei exzellenten Ergebnissen nicht von selbst ergibt. Er stellt einen relativ eigenständigen Entwicklungs- und Arbeitsbereich dar und muss von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung aktiv unterstützt werden. Von Programm zu Programm ist zu prüfen, wie geeignete Transferkonzepte zu gestalten sind. Dabei ist den Besonderheiten der einzelnen Bildungsbereiche Rechnung zu tragen.“

3.6 Die Partner im dualen System der Berufsausbildung

Bislang sind zunächst nur diejenigen Sachverhalte und Akteure erfasst worden, die in einem BLK-Modellversuch in der beruflichen Bildung unmittelbar eine Rolle spielen. Die betrieblichen Partner im dualen System stellen mit ihrer einzel- und überbetrieblichen Ausbildungspolitik jedoch ebenfalls entscheidende Weichen für den Transfer und die Verstetigung von Modellversuchsergebnissen. Eine Transferbarriere kann im Wegbrechen von Ausbildungsplatzangeboten für bestimmte Berufe in einer Region oder auch in der Modernisierung bestehender Berufsbilder bestehen. Da die in den beruflichen Schulen erarbeiteten Produkte häufig an bestimmte Berufsprofile gebunden sind, ist dem Wandel beruflicher Arbeit schon in der Modellversuchskonzeption Rechnung zu tragen, um nicht am Ende des Modellversuchs mit einem für den Transfer ungeeigneten Produkt antreten zu müssen. Die Reduktion von Ausbildungsplätzen in einem Beruf ließe sich beispielsweise durch Ausbildungspartnerschaften partiell kompensieren (RAUNER 2003); mit dem Konzept der offenen und dynamischen Kernberufe (RAUNER 1998) könnte auf die Veränderung von Berufsbildern reagiert werden. Eine weitere Transferbarriere liegt in strukturellen Rahmenbedingungen, die durch die Betriebe und ihre Institutionen mitbestimmt werden, wie etwa die Abschlussprüfungen der beruflichen Erstausbildung durch die Industrie- und Handelskammern: Es war zumindest ein immer wieder erwähntes Problem, auch und gerade für den Transfer, dass das Prüfungssystem mit den Innovationen in den beruflichen Schulen nicht kongruent ist (PÄTZOLD u. a. 2002, S. 291).

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass ungeachtet der rechtlichen Zuständigkeit im deutschen dualen System die Kongruenz von schulischen Innovationen zu Inhalten und Formen betrieblicher Ausbildungspolitik *faktisch* Möglichkeiten des Transfers und der Verstetigung in erheblichem Maße beeinflusst.

4 Fazit

Modellversuche erarbeiten Produkte, die für den Transfer und die Verstetigung genutzt werden können. Schon die Art dieser Produkte hat Einfluss auf die Probleme, die sich beim Transfer stellen. Produkte bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Allgemeinheit und Besonderheit, und zwar in sachlicher und zeitlicher Hinsicht. Modellversuchsforschung und -entwicklung sind im Hinblick auf den Transfer mit dem folgenden, fast schon banal zu nennenden prinzipiellen Widerspruch konfrontiert: Je allgemeiner ihre Ergebnisse, desto größer ihr Anwendungsbereich, desto mehr ist aber auch von den konkreten Umsetzungsbedingungen vor Ort abstrahiert. Je konkreter ihre Ergebnisse, desto mehr weiß man zwar über die Umsetzungsbedingungen, desto kleiner ist aber auch der Anwendungsbereich.

Hinzu kommt die zeitliche Dimension: Das Produkt ist nicht nur allgemein brauchbar oder einzigartig, es ist auch zeitgemäß oder unzeitgemäß. (Letzteres kann wiederum bedeuten: der Zeit hinterher oder der Zeit voraus, wobei Zeitgemäßheit ein Produkt der Handlungen

und Handlungsalternativen der für die Berufsbildung maßgeblichen Akteure ist – die betrieblichen Partner im dualen System spielen hier eine maßgebliche Rolle.) Folgende Schlussfolgerung lässt sich aus diesen Überlegungen ziehen:

Kein Modellversuchsprodukt transferiert sich quasi wie von selbst, sondern bedarf spezifischer Umsetzungsüberlegungen, Umsetzungsentscheidungen und Umsetzungsbemühungen, und zwar je nach Art des Produkts. Selbst ein scheinbar zeitgemäßes und vergleichsweise allgemein anwendbares Produkt, wie etwa ein nach Lernfeldprinzipien aufgebautes Curriculum für den Ausbildungsberuf des Industriemechanikers, bedarf der Transferüberlegungen, -entscheidungen und -bemühungen, welche u. a. die Frage einschließen, ob das Berufsprofil des Industriemechanikers auch in absehbarer Zukunft noch zeitgemäß ist und wie solch ein Curriculum in den einzelnen Schulen umgesetzt werden kann.

Ein ähnliches Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem gilt für den Transfer von Prozessen. Prozessbeschreibungen lassen sich zwischen Projekttagebuch, das die tatsächlich stattgefundenen Ereignisse und Handlungen enthält, und methodischem Leitfaden ansiedeln, der Handlungen zur Erarbeitung eines Produkts in idealtypischer Form beschreibt. Aber auch hier muss der Leitfaden noch in konkrete Handlungen übersetzt werden und den jeweils maßgeblichen Bedingungen gemäß adaptiert werden.

Da für den Transfer von Produkten und Prozessen in jedem Fall einiges zu tun ist, stellt sich die Frage, von wem dieses Tun ausgeht, wer also überhaupt transferwillig und transferfähig ist. Die direkt am Modellversuch beteiligten Lehrkräfte sind es nur bedingt. Selbst bei inhaltlichem Engagement für Modellversuchsziele und -ergebnisse ist es unübersehbar Zusatzarbeit, neben der Verbesserung der eigenen Praxis auch noch die Praxis der anderen verbessern zu helfen. Zudem fällt die Transferphase häufig in die Zeit nach Beendigung des Modellversuchs, in der die Modellversuchsakteure per definitionem keine mehr sind. Die Bildungsadministration der an einem Modellversuch beteiligten Bundesländer ist auch nur bedingt am Transfer interessiert. Das kann man schon daran sehen, dass dies meist den Modellversuchsakteuren überlassen wird, mindestens aber kaum für Transparenz sorgt, wie und weshalb Versuchsergebnisse in die Bildungspraxis transferiert und dort dauerhaft verankert werden sollen.

Diesem allseits bedingten Interesse am Transfer von Modellversuchsergebnissen ist durch Regularien Rechnung getragen worden: Das Mindeste, was Modellversuche im Hinblick auf Transfer und Verstetigung leisten, besteht in der Bereitstellung von Informationen über Produkte und Prozesse. Dafür ist durch die Pflicht zur Berichterstattung gesorgt. Wie leicht oder schwer diese Informationen anschließend zu finden sind, sei an dieser Stelle einmal dahingestellt. Wichtiger ist hier die Feststellung, dass man davon ausgeht, dass Modellversuchsergebnisse durch Informationen übertragen werden.

Den Prozess der Übertragung darf man sich jedoch nicht mechanistisch vorstellen. Allein die Bereitstellung transferrelevanter Informationen bewirkt noch nicht, dass Transfer wirklich stattfindet. Die Informierung über Innovationsprozesse und ihre Ergebnisse ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür, dass Innovationen nachhaltig

wirken und andernorts aufgegriffen werden (EULER 2001; FISCHER/PRZYGODDA 2003; NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001; PÄTZOLD u. a. 2002). Es stellt sich also auch die Frage, ob und wie die für den Transfer aufbereiteten Informationen bei den verschiedenen Adressaten ankommen, aufgenommen, weiterverarbeitet und über die Projektlaufzeit hinaus in deren Praxis umgesetzt werden.

Damit wird hier ein Transferverständnis nahegelegt, in dem nicht nur Informationsverbreitung eine Rolle spielt, sondern auch die Resonanz auf Modellversuchsinformationen aufseiten möglicher Adressaten. Die Adressaten müssten, wie dargelegt, ebenfalls einen aktiven Beitrag erbringen, nämlich Modellversuchsergebnisse adaptieren und unter den Bedingungen ihrer Handlungspraxis verstetigen. Auch diesen Gesichtspunkt hat die BLK (2005, S. 19) in ihrer Betrachtung der Modellversuchsförderung gewürdigt: „Transfer ist nie ein 1: 1-Übertragungs- und Abbildungsprozess, kein Kopiervorgang, sondern ein in der Regel sehr aufwändiger, schwieriger Adaptionprozess, der neue inhaltliche und soziale Kontexte, Erwartungen und Widerstände berücksichtigen muss.“

Diesem Prozess ist bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden, und vor allem ist er kaum unterstützt worden. Auch der Prozess der Adaption beansprucht zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen – aufseiten der Adressaten, aber auch aufseiten der Modellversuchsakteure, die in dieser Phase als Berater wirken könnten. Ob das im Programm „Neue Lernkonzepte ...“ erarbeitete Angebot an Ergebnissen von anderen adaptiert oder gar verstetigt wird, ist jedoch schwer zu sagen. Man muss Zweifel daran hegen, denn eine Nachbereitungsphase, die der Verstetigung und Adaption der Ergebnisse diene, gab es mindestens bei den Akteuren in den Modellversuchsschulen nicht.

In Bezug auf die eingeschränkten Möglichkeiten der Verbreitung von Ergebnissen nach Modellversuchsende lässt sich feststellen, dass auch für die Nachfrage nach Modellversuchsergebnissen sehr wenig getan wurde. Einer unklaren und insgesamt wahrscheinlich zufälligen Umsetzung auf dem Weg über Verordnungen der Kultusministerien steht der ebenso zufällige Transfer über Einzelpersonen gegenüber, welche Fortbildungs- oder Informationsveranstaltungen der Modellversuche besuchen. Ursprünglich waren Modellversuche Instrumente der Reformpolitik des Bundes und der Länder. Tatsächlich hat sich aber eine schleichende Abkopplung zwischen Reform- und Modellversuchspraxis herauskristallisiert. Ein gutes Beispiel dafür ist die Entscheidung zur Einführung der Lernfelder, für die nicht einschlägige Modellversuche den Weg bereitet haben, sondern umgekehrt Umsetzungshilfe leisten, nachdem die maßgeblichen Entscheidungen gefallen sind.

Was ist zu tun?

Bekanntlich ist das Instrument der BLK-Modellversuche ganz eingestellt worden. Ich hatte eine Reihe von Maßnahmen zur Verbesserung des Transfers vorgeschlagen, von denen ich hier nur eine nennen will, die bei einer Fortführung von Modellversuchen in der beruflichen Bildung auch heute noch relevant wäre:

- ▶ Bislang wurde viel Geld und Zeit investiert, um als Ergebnis eines Modellversuchs Informationen bereitzustellen. Warum fördert man nicht auch einmal die Nachfrageseite, z. B. durch die Bereitstellung eines Budgets, das den Schulen oder Betrieben für die Adaption von Modellversuchsergebnissen zur Verfügung gestellt wird? Eine Erweiterung dieser Idee wären *Transfernehmer*-Modellversuche. Die bisherigen Transfer-Modellversuche waren *Transfergeber*-Projekte. Sie wurden gefördert, um Antworten auf Fragen zu vermitteln, die andere möglicherweise gar nicht hatten. Eine komplementäre Strategie bestünde darin, jemanden zu fördern, der Modellversuchsergebnisse nutzt – für die Fragen und Probleme, die er hat. Dies bedeutet nicht notwendigerweise die Implementation reiner Transferprogramme, sondern eher das Einbeziehen von externen Adressaten und Rezipienten (z. B. durch Nutzer- oder Anwendergruppen) in einer Transferphase gegen Ende der Laufzeit eines Modellversuchs.

Diese Idee, solche *Transfernehmer*-Modellversuchsaktivitäten zu fördern, hätte auch unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten den Vorteil, zu einer stärkeren Verallgemeinerung von Modellversuchsergebnissen beizutragen, weil nämlich die erarbeiteten Produkte und Prozesse in unterschiedlichen Kontexten untersucht werden könnten.

Literatur

- BECK, Klaus: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung – Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. Mainz 2002: Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Johannes-Gutenberg-Universität, Reihe Arbeitspapiere Nr. 39. URL: http://www.wipaed.uni-mainz.de/Is/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.39.pdf (Stand: 01.09.2016)
- BERBEN, Thomas: Der Modellversuch „Berufliche Qualifizierung 2000“ und die Umsetzung der Neuordnung in den Elektroberufen. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 4, 2003. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/Berufliche_Qualifizierung_2000_bwpat4.pdf (Stand: 01.09.2016)
- BLK: Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen vom 7. Mai 1971. URL: <http://www.blk-bonn.de/rv-mo.htm> (Stand: 20.07.2002)
- BLK: Bericht zur Neuordnung der Modellversuchsförderung im Rahmen der BLK vom 2. Juni 1997. URL: <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/mv-neuordnung.htm> (Stand: 20.07.2002)
- BLK: Bericht über Innovationsförderung in der Berufsbildung durch BLK-Modellversuche. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 130. Bonn 2005
- BLK: Modellversuchsförderung. 0. J. URL: <http://www.blk-bonn.de/modellversuchsforderung.htm> (Stand: 14.04.2009)
- BLK-PROJEKTGRUPPE „INNOVATIONEN IM BILDUNGSWESEN“: Auf dem Weg zu einer neuen Qualität der Modellversuchsförderung. Zwischenbericht über den Stand der Umsetzung der Neuordnung der Modellversuchsförderung. Bonn 2001

- BREMER, Rainer: Das Problem des Transfers im Modellversuch GAB – einige Überlegungen aus konzeptioneller Perspektive. In: BAU, Henning; HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Strategien, Konzepte und Effekte des Transfers in Modellversuchen. BIBB. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 2002
- DEITMER, Ludger; FISCHER, Martin; GERDS, Peter; PRZYGODDA, Karin; RAUNER, Felix; RUCH, Hermann; SCHWARZKOPF, Karin; ZÖLLER, Arnulf: Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION: Standards für Evaluation. Von der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation am 04.10.01 verabschiedete unveröffentlichte Fassung. O. O., 2001
- EHRlich, Klaus: Auf dem Weg zu einem neuen Konzept wissenschaftlicher Begleitung. In: BWP 01 (1995), S. 32–37
- EULER, Dieter: Dossier. Transferförderung in Modellversuchen. St. Gallen 2001. URL: http://www.iwp.unisg.ch/kolibri/Downloads/Doss-Transferv2_0.pdf (Stand: 14.04.2009)
- FISCHER, Martin: Die Innovationswirkungen des Programms. In: DEITMER, Ludger; FISCHER, Martin; GERDS, Peter; PRZYGODDA, Karin; RAUNER, Felix; RUCH, Hermann; SCHWARZKOPF, Karin; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004, S. 175–228
- FISCHER, Martin: Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: SPÖTTL, Georg; KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Bielefeld 2007, S. 303–323
- FISCHER, Martin; DEITMER, Ludger: Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Modellversuchen in der beruflichen Bildung: Am Beispiel des Modellversuchsprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. In: SPÖTTL, Georg; KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Bielefeld 2007, CD ROM, Workshop 4
- FISCHER, Martin; PRZYGODDA, Karin: Transfer von Modellversuchsergebnissen aus Sicht des Programmträgers im BLK-Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. In: REINISCH, Holger; BECK, Klaus; ECKERT, Manfred; TRAMM, Tade (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen 2003, S. 167–184
- FLICK, Uwe: Triangulation. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; KEUPP, Heiner; ROSENSTIEL, Lutz von; WOLFF, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Weinheim 1995, S. 432–434
- FREIE HANSESTADT BREMEN, der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport: Modellversuch Entwicklung und Erprobung einer neuen Ausbildung im Rahmen eines berufsqualifizierenden Bildungsganges Berufsfachschule für Sozialwesen mit der Fachrichtung Altenbetreuer/in. Abschlussbericht. Bremen 1994
- FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger: Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von „Berufsbildungssystemen“ in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. In: ZBW, Heft 3 (1999), S. 323–343
- GERDS, Peter; FISCHER, Martin; DEITMER, Ludger (Hrsg.): Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? Bielefeld 2002
- GERDS, Peter; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001
- HABERMAS, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt a. M. 1968

- HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (HeLP) (Hrsg.): Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplans. Wiesbaden 2001
- HOLZ, Heinz: 30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 29, 3 (2000), S. 18–22
- KAISER, Franz-Josef: Fremdevaluation: Inwieweit sind die Erkenntnisse aus Modellversuchen inhaltlich und methodologisch für die Berufsbildungsforschung verwendbar? In: EULER, Dieter (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 537–550
- KLEINER, Michael; RAUNER, Felix; REINHOLD, Michael: *Curriculum-Design I. Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit*. Konstanz 2002
- KUTT, Konrad: Den Transfer gestalten. Aber wie? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 30 (2001) 2, S. 28–32
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Abschlussbericht Modellversuch „Neunstündiger Berufsschultag“. 0. J. URL: http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2001/ABBER_NRW_Neunstundentag.pdf (Stand: 31.07.2016)
- MITTER, Wolfgang: Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, Bd. 1. Baden-Baden 2000, S. 13–17
- NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, Band 1. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001
- PÄTZOLD, Günter; BUSIAN, Anne; RIEMANN, Hinrich; WINGELS, Judith: *Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2002
- PETRI, Gottfried: Was kann Evaluation zur Förderung der Effizienz von pädagogischen Entwicklungsprojekten beitragen? In: *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Dimensionen und Grenzen der Evaluation schulischer Neuerungen*. Stuttgart 1981, S. 61–75
- PLOGHAUS, Günter: Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 30 (2001) 2, S. 12–17
- RAUNER, Felix: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. In: HAASE, Peter; DYBOWSKI, Gisela; FISCHER, Martin (Hrsg.): *Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Alternativen beruflicher Bildungspraxis und Reformperspektiven*. Bremen 1998, S. 211–234
- RAUNER, Felix: *Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse*. Bremen: Institut Technik und Bildung der Universität, ITB-Forschungsberichte 03 (2002)
- RAUNER, Felix: *Ausbildungspartnerschaften als Regelmodell für die Organisation der dualen Berufsausbildung*. Bremen: Institut Technik und Bildung der Universität, ITB-Forschungsberichte 12 (2003). URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9165/pdf/Rauner_2003_Ausbildungspartnerschaften.pdf (Stand: 01.09.2016)
- SCHELTEN, Andreas; TENBERG, Ralf (Hrsg.): *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen*. 2001. URL: <http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/zwbquabsschelten2001.pdf> (Stand: 01.09.2016)
- SELLIN, Burkhard; GROLLMANN, Philipp: Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen. In: CEDEFOP (Hrsg.): *Berufsbildung*, Nr. 17 (1999), S. 71–76

- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- SLOANE, Peter F. E.: Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen – Überblick, Differenzierung, Kritik. In: EULER, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1998, S. 551–594
- SLOANE, Peter F. E.: Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. BWP Spezial, Nr. 2, April 2005. URL: http://www.bwpat.de/spezial2/sloane_spezial2-bwpat.pdf (Stand: 01.09.2016)

Thomas Stahl

► Innovationstransfer: Die Achillesferse europäischer Entwicklungsprogramme

Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) greifen gesellschaftliche, ökonomische und, damit zusammenhängend, betriebliche Veränderungsprozesse auf, um praktikable Lösungen für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems zu finden. Generell zielt die öffentliche Förderung von Entwicklungsprojekten zur Innovation der Arbeitswelt und des Berufsbildungssystems immer auf die Veränderung von bislang bewährten „Mainstream“-Prozeduren in der Alltagspraxis. Nur dann, wenn die erarbeiteten und erprobten Konzepte, Werkzeuge und Best-practice-Erfahrungen in die Alltagspraxis öffentlicher Institutionen oder privater Unternehmen integriert werden, können Projekte und die respektiven Förderprogramme als Erfolg betrachtet werden (vgl. DEHNBOSTEL/DIETRICH/HOLZ 2010, S. 149).

Deshalb ist der singuläre Erfolg eines Innovationsprojektes auch nicht das eigentliche Ziel von Modellversuchen, sondern nur eine Methode zur Innovation der Systeme. Damit wird es unabweisbar, alle Projektentwicklungen von Anfang an auf Transfer und „Mainstreaming“ hin zu konzipieren und durchzuführen (vgl. STAHL 2001, S. 10).

Die Transferfähigkeit der im Modellversuch entwickelten Produkte und Verfahrensweisen wird zu einem entscheidenden Qualitätskriterium bei der Beurteilung der Erfolgsaussichten und des Erfolgs jedes Modellversuchs.

Transferfähigkeit bedeutet freilich noch nicht Transfer. Daher wird seit längerem überlegt, wie die Entwicklungen in Modellversuchen breitenwirksam gemacht werden können.

Vergleichbares gilt für die entsprechenden Innovationsprogramme der Europäischen Union etwa im Berufsbildungsbereich (Leonardo da Vinci) oder des Europäischen Sozialfonds (ESF). Diese Programme operieren unter besonders schwierigen Disseminationsbedingungen. In den Lissabonner Verträgen wird jedweder unmittelbare Einfluss der Europäischen Kommission auf die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten oder auf deren Beschäftigungspolitik ausgeschlossen (vgl. die Verträge von Amsterdam und Lissabon). Die europäischen Innovationsprogramme können nur Denkanstöße für die Politiklinien der Mitgliedstaaten liefern oder auf horizontale Verbreitung von Innovationen (etwa zwischen Unternehmen, zwischen Bildungsexperten oder im regionalen Austausch der Praktiker vor Ort) setzen.

1 Innovation und Innovationsnotwendigkeit

Der globalisierte Kapitalismus bringt die Regionen und Staaten in direkte Konkurrenz zueinander, die von ihnen einerseits verlangt, ihre Produkte und Dienstleistungen transregional zu vermarkten, andererseits transnationale Investoren regional – und zwar gerade bei ihnen und nicht bei den anderen – zu binden. Während also die Unternehmen gezwungen sind, modernste Methoden der Technik-, Organisations- und Personalentwicklung zu implementieren und Prozesse kontinuierlicher Innovation strukturell zu verankern, zwingt der Regionenvergleich die jeweiligen politischen Akteure, ihre regionalen Infrastruktur- und Produktionsbedingungen ständig zu verbessern, um ansiedlungswilligen Investoren das bestmögliche Angebot unterbreiten zu können.

Alles in allem scheint die Fähigkeit, sich schnell und flexibel auf ständig wechselnde Marktbedingungen einzustellen, indem neue Ideen generiert und zusammen mit den existierenden Systemelementen zu neuen, überraschenden Produktlösungen kombiniert werden, also die Fähigkeit zur Innovation, für die Firmen die entscheidende Bedingung dafür darzustellen, den Risiken des intensivierten globalen Wettbewerbs gewachsen zu sein. Denn nur mit innovativen Ideen, Produkten, Prozessen und Strukturen, also auch einer innovationsadäquaten Firmenkultur, können sich die Unternehmen in die Lage versetzen, die Herausforderungen des Marktes nicht nur im Sinne reaktiver Anpassungsleistungen zu bewältigen, sondern sich sogar an die Spitze des technischen Fortschritts zu stellen – nämlich mit innovativen Produkten als Promotoren des Wandels aufzutreten.

Konsequenterweise passen sich die unter Innovationsdruck stehenden Firmen diesen Erfordernissen an, indem sie zu einer radikalen Neuorganisation ihrer Produktionsentwicklung übergehen: Arbeitsorganisatorisch sind Bottom-up-Ansätze gefragt, die auf der Basis flacherer Hierarchien wichtige Kompetenzen und Verantwortlichkeiten wieder nach unten verlagern und versuchen, die Erfahrungen und das Wissen der Mitarbeiter aller Ebenen in den ständigen Verbesserungsprozess der eigenen Produkte und Leistungen einzubinden.

Gerade diese neuen Ansätze der Betriebs- und Arbeitsorganisation können ihr Innovationspotenzial natürlich nur entfalten, wenn sie die Selbstverantwortung und damit Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenzen sowie fachübergreifende Abstraktions- und Entscheidungsfähigkeiten parallel zur Organisationsentwicklung verbessern. Die Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen sind nicht mehr nur eine Quelle des betrieblichen Wertzuwachses, sondern der limitationale Faktor (vgl. STAUDT 1989, S. 374–387) des Unternehmenserfolgs: Während die technische Infrastruktur sowie liquides Kapital weltweit verfügbar sind, muss die kreative und ständig überdachte Anwendung dieser Techniken systematisch durch Weiterbildung gefördert und durch eine entsprechende Firmenkultur gesichert werden. Nicht mehr die Investition in die Technik selbst, sondern die intelligente Umsetzung und Einbindung technischer Möglichkeiten in Produktideen, Servicekonzepte und kreative Ablauforganisationsmodelle erweisen sich nun als die entscheidenden Konkurrenzvorteile

innovativer Unternehmen. Aus diesem Grund machen kompetente und motivierte Mitarbeiter den entscheidenden Konkurrenzvorteil erfolgreicher europäischer Firmen aus.

1.1 Innovation und Innovationsfähigkeit

1. Der Begriff „Innovation“ ist zweideutig gefasst: umgangssprachlich wird sowohl ein Prozess wie sein Ergebnis damit bezeichnet (...) gemeint ist die Transformation einer Idee in ein marktgängiges Produkt oder in eine Dienstleistung, oder ein neuer oder verbesserter Prozess für Produktion oder für den Vertrieb. Andererseits, wenn das Wort „Innovation“ dafür benutzt wird, das neue oder verbesserte Produkt, die Fertigungsmaschine oder die Dienstleistung zu bezeichnen, die auf dem Markt erfolgreich sind, dann wird das Resultat des Prozesses benannt (EUROPEAN COMMISSION 1995, S. 4 ff. (Übersetzung: T. Stahl)).

Innovation = (a) das „Neue“ im Unterschied zum „Alten“

= (b) der Erneuerungsprozess, mit dem das Alte durch das Neue ersetzt wird.

Beide unterschiedlichen Bedeutungen von Innovation werden oft unscharf nebeneinander benutzt. Dennoch sind die zwei wesentlichen Bedeutungsinhalte des Begriffs klar: Innovation ist synonym mit „Überwinden“, „Verändern“, „Erneuern“; der Begriff steht für den dynamischen, evolutionären Aspekt von Ökonomie, Politik und Gesellschaft.

2. Innovation meint mehr als eine neue Idee: Innovation findet statt, wenn Information und andere Ressourcen kombiniert werden (Kapital, menschliche Fähigkeiten, Unternehmenskultur, Kreativität ...).
3. Mit dem Begriff Innovationsfähigkeit (innovativeness) wird die systematische Fähigkeit von Individuen oder Strukturen angesprochen, diese Innovationen hervorzubringen. Insbesondere die amerikanische Diskussion konzentriert sich auf die Untersuchung und die Entwicklung von Innovationsquellen, die in der Lage sind, externen Herausforderungen von Organisationen durch beständiges Erneuern und Verändern der eigenen Prozesse und Produkte zu begegnen.

Innovationsfähigkeit (innovativeness) = eine immanente Fähigkeit von

- ▶ Individuen oder Strukturen,
- ▶ innovative Prozesse und/oder
- ▶ Produkte regelmäßig
- ▶ hervorzubringen, um damit
- ▶ erfolgreich in ihrer Umwelt zu agieren.

Das Konzept der Innovationsfähigkeit von Strukturen und Individuen reflektiert die gegenwärtige Situation des beständigen und beschleunigten Wandels im Zuge der Globalisierung, deren Herausforderungen nicht länger mit bloß punktuellen Innovationen und Langzeitplanungen zu begegnen ist.

Nur indem Flexibilität und Innovationsfähigkeit zu systematischen Charakteristika unserer ökonomischen und sozialen Kultur werden, wird Europa die notwendigen sozioökonomischen Potenziale (wieder-)gewinnen, um in der globalen Konkurrenz erfolgreich zu sein.

Allerdings stellt sich die dargestellte Innovationsnotwendigkeit, mit der sich europäische Unternehmen in der globalen Konkurrenz konfrontiert sehen, für die davon betroffenen Mitarbeiter/-innen in Betrieben und Verwaltungen häufig ganz anders dar.

Nur weil ein organisatorisches Konzept, ein Lernalgorithmus, eine Kooperationsform neu ist, löst diese Neuerung in der Unternehmenspraxis oder in der Verwaltung noch keine Übernahmebereitschaft aus. Im Gegenteil, die Tatsache, dass die Anwendung innovativer Praktiken im Unternehmensalltag, im Lerngeschehen etc. immer auch eine Neuorientierung der Praktiker/-innen, ein Verlassen gewohnter Arbeitsroutinen, also Umdenken erfordert, löst zunächst Unsicherheit, Misstrauen und Ablehnung aus.

Während für die Unternehmensleitung, für die Leitung eines Ministeriums oder die Leitung einer Nichtregierungsorganisation ein Optimierungsversprechen für Abläufe, Arbeitsprozesse oder Kostenreduktion ein Argument für die Anwendung einer Innovation in ihrem Wirkungsbereich sein kann, sieht dies für das mittlere Management und für die operationelle Ebene ganz anders aus. Hier überwiegen zunächst Skepsis, Misstrauen und Unsicherheit. Zu oft führen derartige Neuerungen zu Mehrarbeit, zur Arbeitsverdichtung, zu Autoritätsverlust und zu anderen negativen Veränderungen im Arbeitsalltag. Auf diesen (ausführenden) Ebenen von Organisationen in den verschiedenen sozialen Sektoren muss zuerst ein realer Problemdruck in der gewohnten Arbeitsumwelt deutlich spürbar werden, bevor Innovationen zur Abhilfe dieses Problemdrucks akzeptiert werden.

Der Umgang mit dieser Abneigung gegen Neuerungen und die Überwindung der Skepsis im Arbeitsalltag bestimmt einen Großteil der Entwicklungsarbeit in den Projekten der Innovationsprogramme. Ein Gelingen des Projektzwecks hängt zutiefst von der Überzeugung der Praktiker ab. Für den Innovationstransfer stellt sich dieses Problem gleichermaßen, allerdings unter deutlich schlechteren Umsetzungsbedingungen.

2 Systematische Probleme und fehlerhafte Ansätze beim Transfer und bei der Dissemination von Innovation

2.1 Transfer aus Modellversuchen und Innovationsprogrammen als Lernprozess

Modellversuche werden finanziert, um soziale Veränderungen herbeizuführen, das Verhalten von Menschen zu ändern. Innovationen können jedoch nicht verordnet werden. Ein Transferverständnis, wonach als Resultat eines Modellversuches ein quasimonolithischer Block vorläge, der mittels geeigneter Arrangements in der Folge in andere Kontexte zu tragen („trans-

ferieren“) wäre, ist daher nicht hinreichend, um zu beschreiben, was die Wirkungen eines Modellversuches sind, was Modellversuche in Wirklichkeit leisten (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2010).

Innovationstransfer und Mainstreaming

„**Innovationstransfer**“ hat eine lange und dokumentierte Geschichte im Rahmen von entwicklungspolitischen (u. a. landwirtschaftszentrierten) Interventionen der ehemaligen Kolonialmächte in der Dritten Welt.

Im hiesigen Zusammenhang wird Zielrichtung, Intervention und die Verbreitung von Projektprozessen und -ergebnissen in (zumeist) staatlich geförderten Entwicklungsprogrammen angesprochen. Transfer meint hier die Übertragung von Prozessen und Produkten der geförderten Innovationsprojekte in die Alltagspraxis von Einzelpersonen, Unternehmen und staatlichen Institutionen sowie u. U. von Nichtregierungsorganisationen.

Ein Zweck der vorliegenden Publikation ist die differenzierte Darstellung und Analyse dieser Transferpraxis in aktuellen Förderprogrammen. Damit wird die operationelle Fassung des relativ offenen Transferbegriffs vorangetrieben.

Im Zusammenhang mit entsprechenden Entwicklungsprogrammen der EU wird der Transferbegriff ergänzt durch den Begriff des „**Mainstreaming**“.

Im Begriff des Mainstreaming wird der Aspekt der formellen Institutionalisierung von Innovation betont, deren Anwendung und Gültigkeit in der Alltagspraxis befestigt werden soll. Ein bekanntes Beispiel ist das „Gender-Mainstreaming“, durch welches die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung von Männern und Frauen in allen Institutionen der EU sichergestellt werden soll.

In der Praxis der europäischen Interventionsprogramme und der entsprechenden Transferbemühungen der Projektergebnisse wird unterschieden zwischen „horizontalem“ und „vertikalem“ Mainstreaming.

Unter **horizontalem Mainstreaming** wird die Übertragung und institutionelle Verankerung der Innovation auf der gleichen oder einer ähnlichen Handlungsebene verstanden, der sich die Genesis dieser Innovation verdankt. Damit sind etwa Transferprozesse zwischen ähnlichen Unternehmen oder Unternehmensabteilungen zu verstehen, ebenso wie der Transfer zwischen gleichen Verwaltungsebenen, Berufsverbänden und Ähnliches.

Vertikales Mainstreaming bezeichnet den Innovationstransfer zwischen hierarchisch verschiedenen Ebenen in Unternehmen und Staat. Dabei wird unterschieden zwischen Top-down- oder Bottom-up-Prozessen, je nach der Richtung des Transfers.

Während Top-down-Transfer die Verbreitung der Innovation aus einer hierarchisch übergeordneten Ebene nach unten bezeichnet, werden im Begriff des Bottom-up-Transfers Pro-

zesse beschrieben, in denen Innovationen, die auf einer ausführenden (subalternen) Ebene entstehen, „nach oben“ in dispositive Ebenen transferiert werden.

Der Herrschaftsbezug des Mainstreaming von Innovationen wird in dieser Begrifflichkeit ebenso deutlich wie seine Genesis im Kontext der europäischen Bürokratie. Als durchgesetzt gelten Innovationen letztlich erst, wenn sie Gesetzesform oder die Form von Verwaltungsvorschriften annehmen.

Entsprechend deutlich ist die Asymmetrie im vertikalen Mainstreaming. Während Innovationen top-down per (staatliches) Dekret oder durch Auftrag der Unternehmensleitung als Instrument von Herrschaft durchgesetzt werden, ist der Prozess der Bottom-up-Mainstreamings deutlich komplizierter. Erfolge dieses Innovationstransfers hängen zuerst von der Überzeugung des Managements oder der Politik ab, die dann die Durchsetzung und Institutionalisierung der („unten“ generierten) Innovation erneut gemäß ihren Interessen top-down in die Wege leiten.

Diese Ausführungen zum Begriff des Mainstreaming in der Debatte um Innovationstransfer machen bereits auf der abstrakten Ebene deutlich, dass Akzeptanz und Durchsetzung von Innovation immer von Interessen und Strukturen aktueller Herrschaftssysteme abhängen. Gegen diese Interessen lässt sich Innovationstransfer jedenfalls nicht erfolgversprechend vorantreiben.

Das hier kritisierte Transferverständnis folgt u. E. traditionellen curricularen Vorstellungen i. S. eines Input-Output-Modells, nach denen ein feststehender und verfestigter Wissensbestand durch geschickte didaktische Arrangements auf einen als passiv vorgestellten Empfangenden zu übertragen wären.

Ein solches Transferverständnis sitzt damit einem Lehr-Lern-Kurzschluss auf (vgl. HOLZKAMP 1996). D. h. es kennt nur ein Mehr oder Weniger der Übernahme des Dargebotenen durch denjenigen, auf den Wissen übertragen werden soll, oder hält die Übernahme bereits mit der Herstellung eines **Angebots** nach allen Regeln der Kunst (zielgruppenspezifisch, multimedial, umfangreich, häufig etc., gemessen an Zahl und Qualität von Veröffentlichungen etc.) für gewährleistet.

Zwar kann ein professionelles Angebot gelungene Transferprozesse begünstigen und ist sicherlich eine ihrer Bedingungen. Es wäre aber ein Fehlschluss, wollte man daraus schließen, die Herstellung dieser Bedingungen wäre für einen gelungenen Transfer hinreichend, der Transfer durch diese Angebote quasi determinierbar (vgl. BAECKER 1994). Jede Übernahme, jeder Transfer von Innovationen erfordert eine „Neukonstruktion“ von Modellversuchsergebnissen und die Organisation der Anschlussfähigkeit des Neuen an das Bisherige (vgl. NOVAK 1995).

Es erscheint daher fruchtbar, die Entwicklungen in und den Transfer aus Modellversuchen zu verstehen als bewusste *Lernhandlungen* sowohl der an Modellversuchen beteiligten als auch

der ihre Ergebnisse rezipierenden Personen und sozialen Systeme/Institutionen, die *unter anderem* auch Niederschlag finden in Materialisierungen verschiedener Art (Konzepte, Leitfäden, Datenbanken etc.). Als bewusste Lernhandlung unterscheidet sich die Auseinandersetzung mit der Gestaltung oder den Resultaten eines Modellversuchs von beiläufigem Erfahrungslernen.

2.2 Nachhaltige Wirkungen von Innovationen aus Modellvorhaben: Transfer und Mainstreaming als Leistung intermediärer Institutionen

Der Transfer von Modellversuchsresultaten ist als Lernprozess zu betrachten, dessen Erfolg vom Beitrag der Modellversuchsergebnisse zur Lösung von Handlungsproblematiken der Zielgruppen mit abhängt. Dieser Lernprozess kann einerseits durch die Bereitstellung adäquat gestalteter Produkte unterstützt werden, bedarf aber andererseits jenseits der zeitlichen und örtlichen Grenzen des Modellversuchs intermediärer Beratungs- und Stützangebote, die die entwickelten Resultate mit den spezifischen Bedarfen sowie kulturellen Bedingungen insbesondere kleiner und mittlerer Betriebe vermitteln.

Auch der gelungenste Modellversuch läuft Gefahr, mit seinen Transferbemühungen zur falschen Zeit am falschen Platz in der falschen Sprache zu sprechen. Eine explizierte Transferstrategie ist daher zu Recht Teil des Bewilligungsverfahrens von Modellversuchen. Dies sollte jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass sich aufgrund der beschriebenen Zufälligkeiten über die explizierbaren Transferaktivitäten hinaus vorab nicht näher bestimmbare zusätzliche Transferchancen ergeben, die es zu erkennen und zu nutzen gilt.

Als Ergebnis dieser Überlegung lässt sich daher in Hinblick auf den Transfer aus Modellversuchen festhalten, dass die zeitliche Beschränkung der Dauer von Modellversuchen, ihre hohe thematische Spezifik sowie ihre zeitlich begrenzte öffentliche Präsenz (etwa in Gestalt aktueller Veröffentlichungen) in einem Spannungsverhältnis zu den Anforderungen expansiven Lernens nach zeitlicher und örtlicher Ungebundenheit sowie engem Bezug zu den subjektiv wahrgenommenen Handlungsproblematiken des Zielpublikums stehen.¹ Diese Begrenzungen weitestmöglich zu überwinden muss daher ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung der Transferkonzepte von Modellversuchen sein.

1 Dabei ist der Lernvorgang ein je individueller. Das erarbeitete Wissen eignet sich zur Lösung unterschiedlicher Handlungsproblematiken. Die von Novak vorgenommene Typologisierung in zeitlosen, temporären, verzögerten oder laufzeitsimultanen Transfer (vgl. Novak 1995, S. 56) verweist auf diese Kontingenz von Zeit und Ort des Lernprozesses. Wann, von wem, an welchem Ort und vor allem wie die Ansätze des Modellversuchs aufgenommen werden, ist zunächst ganz offen und kann von der Angebotsstrategie des Modellversuchs im Sinne der Eröffnung von Möglichkeiten und Angeboten beeinflusst, aber niemals determiniert werden. Auch erscheint es willkürlich, aus der zeitlichen Nähe oder der leicht wiedererkennbaren Gestalt auf die besonders relevante Wirkung zu schließen, handelt es sich hier doch lediglich um Artefakte der Beobachtung (Beobachtungszeitraum, beobachtete Phänomene), die noch wenig über die Auswirkungen – insbesondere bezüglich der grundlegenden Handlungsorientierungen derjenigen, die sich mit dem Modellversuch auf die eine oder andere Weise auseinandersetzen – aussagen.

2.3 Innovationstransfer: Horizontales und vertikales Mainstreaming der Programmresultate

Noch im 19. Jahrhundert wurden Innovationen in der Produktion, in der Entwicklung neuer Produkte und in neuen Arbeitsprozessen zuerst von den Praktikern als Problemlösungen in ihrer Praxis generiert. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich ein Innovationsverständnis durch, welches Wissenschaft und Forschung als Ausgangspunkt für Neuerungen in technischen, ökonomischen und sozialen Systemen begreift. Innovation wird in diesem Verständnis als linearer Prozess gesehen, der, ausgehend von Wissensentwicklung aus der Grundlagenforschung, über die angewandte Forschung schließlich in kommerziell verwertbaren Produkten und Dienstleistungen endet, bzw. zu neuen organisatorischen oder sozialen Mustern in den gesellschaftlichen Sektoren führt.

Diesem Top-down-Verständnis von Innovationstransfer entsprechen bis heute in vielen Fällen die Strukturmuster des universitären Wissenschaftsbetriebes wie die politisch geförderten Entwicklungen von Grundlagenforschung und der sogenannten Großforschung. Vertikales Mainstreaming wird in diesem Verständnis ausschließlich als Top-down-Prozess gesehen.

Entsprechend wird derartige Forschung aus Wissenschaftsdisziplinen generiert, und ihr innovativer Impetus trifft erst in ihrer Umsetzung auf die Alltagsprobleme der Praxis und muss dort seine Kompatibilität beweisen. Häufig scheitert diese Umsetzung an der Komplexität praktischer Probleme, die eher interdisziplinäre Ansätze verlangen, sie scheitert aber vor allem an Ungleichzeitigkeiten von wissenschaftlicher Idee und praktischem Innovationsbedarf und an den kulturellen Inkompatibilitäten zwischen dem System tradierter Wissenschaft und der Welt der Praxis im Unternehmen, in der Verwaltung und im Dritten Sektor.

Während sich die staatlich finanzierte Grundlagenforschung ausschließlich am wissenschaftsimmanenten Mainstream orientiert, also einer politisch alimentierten „Scientific Community“ und deren Visionen folgt, muss die wirtschaftliche und soziale Praxis dem unmittelbaren Problemdruck aus der o. a. globalen Konkurrenz begegnen und sucht entsprechend nach realisierbaren und pragmatischen Lösungen.

Dies spricht nicht gegen die Finanzierung von Grundlagenforschung, wenn deren gesellschaftliche Funktion auf das reduziert wird, was sie leisten kann: die beständige Erweiterung und Hinterfragung aktuellen Wissens, ohne über den jeweiligen Nutzen dieses Wissens kurzfristig Rechenschaft ablegen zu müssen. Diese „zweckfreie“ Systematik von Wissenschaft wird langfristig immer auch Grundlagen für Wissensanwendung und für Innovation bereitstellen, als Grund und Ausgangspunkt für Innovation sollte sie nicht gesehen werden.

Auch die Klassifizierung von Innovationen in „radikale, adaptive und inkrementale“ Neuerungen basiert auf der Logik des linearen Modells einer Top-down-Logik und wird entsprechend in der neueren Literatur zu Innovation eher skeptisch kommentiert. Nach dieser Einteilung wären radikale Innovationen Resultate von Grundlagenforschung, während adaptive und inkrementale Innovation eher aus der Praxis generiert würden. Insbesondere ame-

rikanische Quellen weisen auf die Interaktion zwischen diesen Innovationsstufen hin, die eine klare Scheidung in die jeweiligen Quellen und Ursachen gar nicht möglich machen (vgl. pioneer-research als Anwendungsform von action-research).

Inzwischen bemühen sich Unternehmen weltweit um Innovationsquellen, die dem klassischen Muster wissenschaftsinduzierter Neuerung völlig widersprechen. Zur systematischen Herstellung und Erhaltung ihrer „innovativeness“ (der beständigen Erneuerungsbereitschaft und Erneuerungsfähigkeit) bedienen sie sich ihres unmittelbaren Umfelds: ihrer Kunden und ihrer Mitarbeiter/-innen auf allen Hierarchieebenen. Die entsprechenden Konzepte und Erfahrungen mit „Prosumern“ einerseits und dem betrieblichen Wissensmanagement oder der Lernenden Organisation andererseits sind gut dokumentiert (vgl. STAHL/SCHREIBER 2003).

Dieser Ansatz systematischer Innovation „von unten“ nutzt den praktischen Umgang von Arbeitern, Ingenieuren oder auch Kunden mit täglicher Problembewältigung in Produktion, Dienstleistung oder mit dem Produkt und die dabei erkennbaren kreativen Lösungen als Innovationsquelle für das System Betrieb. Vertikales Mainstreaming wird hier als Bottom-up-Prozess angelegt.

Diese in vielen Fällen sehr erfolgreichen Unternehmensstrategien haben allerdings aus einzelbetrieblicher wie aus gesamtwirtschaftlicher Sicht einen Mangel: Die ausschließlich aus der Praxis generierten Innovationen ignorieren bereits existierende Erfahrungen, die an anderer Stelle gemacht wurden und die in den entsprechenden Wissenschaftssystemen gespeichert sind. Mit anderen Worten, das Rad wird immer wieder neu erfunden, und damit wird Entwicklung ineffizient. Zum anderen liegen vielfach neue Ideen deshalb brach, weil den Praktikern die Kenntnisse und die Wissensressourcen fehlen, um die Ideen in der Praxis zu realisieren.

Um also die benötigten Innovationen im Unternehmen und in den anderen sozialen Sektoren effizient zu generieren, brauchen wir neben der Innovationsquelle Praxis ein unterstützendes und auch kritisch prüfendes Element von Wissenschaft. Die Tradition der Aktionsforschung mit ihren Erfahrungen und Methoden in der Prozessbegleitung bietet sich für derartige Entwicklungssequenzen an.

Gegenüber der eingangs geschilderten Vorstellung von top-down induzierten Innovationen verändert sich die Rolle von Wissenschaft in diesen praxisinduzierten Innovationsprozessen allerdings radikal.

Gilt dort die Grundlagenforschung als Brutkasten für neue Ideen, so ist hier die Aktionsforschung eher prüfender, verstärkender und unterstützender Partner im chaotischen Prozess der Kreativität.

Auch viele deutsche und europäische Förderprogramme der öffentlichen Hände setzen zur Standortsicherung zunehmend auf die systematische Nutzung der Kreativität der praktischen Akteure. Aus dieser neuen Perspektive auf Innovationsquellen und deren Erschließung ergeben sich charakteristische Herausforderungen für das Management dieser Programme.

Hier macht sich ein charakteristischer Widerspruch geltend: Während die Entwicklungsprogramme in ihren geförderten Projekten auf die Innovationskraft der Praktiker/-in-

nen setzen, findet in der Ministerialverwaltung kein komplementäres Umdenken statt, welches über die gezielte Nachfrage nach diesen Innovationen vertikales Mainstreaming ermöglichen würde.

3 Europäische Beispiele zur Problematik des Innovations-transfers in Entwicklungsprogrammen

Die folgenden Beispiele stehen für eine Vielzahl von einschlägigen Innovationsprogrammen der Europäischen Kommission in den Feldern der Bildungspolitik und der Beschäftigungspolitik. Als Experte der Europäischen Kommission war der Autor an der wissenschaftlichen Begleitung, der Programmevaluation und der wissenschaftlich-technischen Hilfe in den folgenden Programmlinien aktiv:

- ▶ Eurotecnnet
- ▶ Force
- ▶ Euroform
- ▶ Adapt/Employment
- ▶ Leonardo
- ▶ Equal
- ▶ Art. 6 ESF

In all diesen Innovationsprogrammen war die Frage des Innovationstransfers zentral. Allerdings bewältigte keines der Programme das Problem des „Mainstreaming“ der vielversprechenden Resultate aus den geförderten Projekten zur Zufriedenheit der Evaluatoren (ECOTEC 2008, EUROPEAN COMMISSION (ESF) EQUAL 1995, JORGENSON 2006).

3.1 Das Beispiel Local Employment Strategies (LES)

Aus dem Schlussbericht der Programmevaluation zum Themenbereich „**Local employment strategies (LES) der Programmlinie Art. 6 ESF (Innovationsprogramm des ESF) der Europäischen Kommission**“ werden zu den Fragen des Innovationstransfers vor allem die charakteristischen Defizite thematisiert (vgl. STAHL et al. 2006):

Die Förderung von Innovationsprojekten nach Art. 6 ESF ist nur dann gerechtfertigt, wenn ihre Resultate einen weitreichenden Einfluss auf allgemeine Politiklinien und die ökonomischen und sozialen Praktiken in den Mitgliedstaaten haben.

Alle 80 finanzierten Projekte der Ausschreibung zu den LES haben aktiv Informationen über ihre Erfahrungen und Erfolge verbreitet. Sie taten dies mittels einer Vielzahl von Medien unter Einschluss von Seminaren und Konferenzen, gedruckten Publikationen und des Internets.

Sie versuchten sich auch aktiv im „horizontalen Mainstreaming“, indem sie ihre Erfahrungen und Produkte innerhalb der eigenen Region verbreiteten und Politikern und Prakti-

kern in anderen Regionen zugänglich machten. Hier konnten sie die spezifische Stärke ihres Ansatzes ausspielen, wobei sie ihre lokalen und regionalen Netzwerke als Multiplikatorenpool nutzten.

Ein bedeutendes Maß an lokaler und regionaler Dissemination von Innovationen aus LES-Projekten lief über diese Netzwerke aus Praktikern und Experten, indem persönliche und organisatorische Kontakte zur Verbreitung komplexer Information genutzt wurden. Innerhalb der Netzwerke auf lokaler und regionaler Ebene sowie zwischen regionalen Einrichtungen erwies sich dieser Verbreitungsmechanismus als außerordentlich erfolgreich.

Ganz anders verlief die Dissemination auf der jeweiligen nationalen Ebene: Die meisten Projekte profitierten durch eine starke Beteiligung der regionalen Politik, während es vergleichsweise wenig Dissemination auf der nationalen Ebene gab. In einigen Mitgliedstaaten haben sich die LES-Projekte selbst in Form nationaler Netzwerke organisiert, und hierüber gelang ihnen immerhin ein gewisser Aufmerksamkeitserfolg auch auf der nationalen Ebene.

Während also das **horizontale Mainstreaming** ein Erfolg war, gibt es nur sehr selten Beispiele für „**vertikales Mainstreaming**“, in denen die lokalen oder regionalen Erfahrungen der Projekte tatsächlich Einfluss auf die Ebene der nationalen Politiklinien nehmen.

Die Anstrengungen des Programms, auch auf der nationalen Ebene strukturbildend zu wirken, fanden in erster Linie als „push-strategies“ seitens der Projekte statt. Angebotsorientiert wurde versucht, die Top-down-Politiklinien der Mitgliedstaaten zu beeinflussen. Dies war nur in Ausnahmefällen erfolgreich. Ohne komplementäre Nachfrageorientierung (pull strategies) seitens der Politik werden nachhaltige Erfolge des vertikalen Mainstreamings eher vereinzelt bleiben. Vertikales Mainstreaming und die umfangreiche Dissemination der durch LES gewonnenen Innovationen wird nur erreicht werden, wenn Institutionen einbezogen werden, welche strukturelle Verbindungen zwischen der Ebene der lokalen Erfahrungen und der nationalen Politik herstellen können.

Einige LES-Projekte konnten einen Beitrag leisten im Rahmen laufender Prozesse der Dezentralisation und Modernisierung der nationalen Beschäftigungssysteme. Ihre Expertise in der Stärkung lokaler und regionaler Netzwerke der Arbeitsmärkte erlaubte ihnen, einen wesentlichen Beitrag im Rahmen der Reformpolitik auf nationaler Ebene zu leisten.

In Zukunft sollten deshalb die Innovationsthemen und -felder von vornherein enger im Zusammenhang mit den nationalen Reformprozessen formuliert und mit diesen verschränkt werden. Wenn innovative Ideen in nationale Reformprozesse eingebettet werden können, werden sie weit eher erfolgreich verbreitet als bei offenen und allgemeinen Innovationsprogrammen.

Auch das programmatisch vorgesehene Disseminationsdesign der LES-Projekte sieht vor allem die Angebotsorientierung als Verbreitungsstrategie vor: Lokale Projekte versuchen mit ihrem Innovationsangebot gegenüber den nationalen beschäftigungspolitischen Politiklinien zu wirken. Diese Strategie war nur in Einzelfällen erfolgreich. Ohne komplementäre Nachfragestrategien seitens der nationalen Politikebenen wird nachhaltiges Mainstreaming dieser

Innovationen sehr begrenzt und unvollständig sein. LES-Projekte, die an der Modernisierung der nationalen Beschäftigungspolitik beteiligt sind, machen deutlich, dass Verbindungen zu laufenden Reformprozessen auf der politischen Ebene besonders wichtig sind, wenn es um das Mainstreaming ihrer Innovationen geht. Die Unterstützung bereits laufender Reformanstrengungen der nationalen Ebene schafft die notwendige Aufgeschlossenheit aufseiten der Politik, die eine Verbreitung der Projektinnovationen erst ermöglicht.

LES-Projekte haben vielfach Beispiele für nachhaltige lokale und regionale Netzwerke und für den Aufbau neuer Institutionen hervorgebracht. Mit der Ausnahme von Finnland wurden diese Kapazitäten zur Entwicklung lokaler Beschäftigungspolitik weder mit den Anstrengungen nationaler oder regionaler Strukturen der Beschäftigungspolitik verbunden noch zum Ausgangspunkt für nationale Aktionspläne im Zusammenhang mit der Europäischen Beschäftigungsstrategie.

Um dieses Defizit vertikalen Mainstreamings zu beheben, benötigen wir für die Zukunft intermediäre Organisationen, die strukturelle Verbindungen zwischen der Ebene nationaler Politiklinien und den lokalen Projekten schaffen. Das italienische Beispiel, eine Experten-Gruppe des Ministeriums für Arbeit, welche die Aktivitäten der LES-Projekte genau beobachtet und bewertet, zeigt, wie die verantwortlichen nationalen Organisationen für die Entwicklung der Mainstream-Politiklinien in die Innovationsprozesse von Art. 6 ESF eingebunden werden können (STAHL et al. 2006, S. XI ff.).

Die LES-Projekte setzen die Prinzipien der Strategie von Lissabon, der Europäischen Beschäftigungsstrategie (EBS) und des Europäischen Sozialfonds erfolgreich um. Sie tun dies angepasst an die jeweiligen lokalen und regionalen Gegebenheiten und beweisen damit, dass sie ein ausgezeichnetes Instrument zum Transfer der Vorgaben europäischer Politik auf die lokale Ebene sein können. Die überwiegende Anzahl der entwickelten lokalen Beschäftigungsstrategien erweisen sich sowohl als maßgeschneidert für die jeweiligen lokalen Besonderheiten als auch kohärent bezogen auf die Vorgaben der Leitlinien der Europäischen Beschäftigungsstrategie.

Es wird allerdings deutlich, dass die LES-Projekte zwar gute Schnittstellen für die erwähnten Top-Down-Politiklinien darstellen, während ihre Bottom-Up-Innovationskraft kaum genutzt wird. Die praktischen Erfahrungen auf der lokalen Ebene mit der Innovation von Beschäftigungspolitik könnten außerordentlich nützlich für Modernisierungsprozesse auch auf der Ebene des ESF und der EBS sein. So gibt es u. a. verschiedene Beispiele für überzeugende strategische Lösungen im Umgang mit konfligierenden Zielen der EBS. Derartige LES-Projekte könnten wesentlich sein für Lernprozesse im Netzwerk europäischer Politiklinien.

Aufgrund des Fehlens struktureller Verbindungen zwischen den LES-Projekten und den national Verantwortlichen für die Durchführung von ESF und dem Nationalen Aktionsplan (EBS) sind die Aussichten, Bottom-up-Lernprozesse zu stimulieren, ziemlich klein. Das Potenzial für eine wachsende Kohärenz zwischen den lokalen Bedarfslagen und dem Rahmenwerk der europäischen Politik erscheint deshalb begrenzt.

Um die innovativen und adaptiven Potenzen der LES-Projekte auszuschöpfen, erscheint ein stärkerer Einbezug der national Verantwortlichen in das operationelle Programm unabdingbar. Politiker sollten LES-Projekte nicht nur als Instrument zur Umsetzung nationaler Politiklinien auf der regionalen Ebene begreifen, sondern als Quelle neuer wertvoller Ideen zur Modernisierung der nationalen Beschäftigungspolitik. Konsequenterweise muss die „Innovativeness“ von LES ergänzt werden durch gezielte Nachfragestrategien aufseiten der nationalen Beschäftigungspolitik (STAHL et al. 2006, S. 207 ff.).

3.2 Das Beispiel EQUAL

Die Erfahrungen mit der **EQUAL-Initiative in Deutschland** zeigen die charakteristischen Defizite in Transfer und Mainstreaming eines Innovationsprogramms, welches angebotsorientiert konzipiert und umgesetzt wird.

Wichtige Partner auf der Nachfrageseite (vor allem die Bundesagentur für Arbeit, aber auch Unternehmen, KMU) verfolgten den EQUAL-Entwicklungsprozess eher distanziert, denn als aktive Partner.

Dabei funktioniert die in der regionalen Netzwerkstruktur angelegte Übertragung der Innovation horizontal (auf der Ebene der regionalen Partner) noch am besten, während der intendierte vertikale Transfer (auf die Ebene nationaler beschäftigungspolitischer Programme) ausbleibt.

Akteure, die in der Antragsentwicklung zusammengearbeitet haben, berichten übereinstimmend, dass sie in der Phase der Projektentwicklung, Abstimmung und Koordination der Teilprojekte der Entwicklungspartnerschaft (EP) zu einem integrierten Handlungsansatz die besten kollektiven Lernergebnisse erzielt haben.

Insgesamt lässt sich aus qualitativen und quantitativen Untersuchungsergebnissen folgern, dass die in den EP gebildeten Lerninfrastrukturen eine auf Vernetzung basierende und von den Akteuren akzeptierte, zum Teil sogar geschätzte, auch in Zukunft sozial erwünschte Lernkultur gefördert haben. Dem widerspricht nicht, dass einzelne Personen mehr oder weniger positive Erfahrungen mit der Lernunterstützung des Gesamtnetzwerks gemacht haben. Die Lernförderlichkeit der Netzwerkstrukturen ist stark von der eigenständig motivierten Partizipation und Interaktionsintensität der Personen abhängig.

Politische Rahmenbedingungen sind Katalysatoren für regionale Lernkulturen. Die förderprogrammatish „top-down“ initiierten EQUAL-EP stehen mit ihren Zielsetzungen, Partnerkonstellation und Austauschstrukturen in einem komplexen Verhältnis zur institutionellen Arbeitsmarktpolitik. Von der sind sie im Positiven wie im Negativen beeinflusst. Die politische Unterstützung der Bundesländer für die EQUAL-Netzwerke ist bei der Akquise von Fördermitteln zweifellos ein Pluspunkt. Doch diese ist auf der anderen Seite mit einem Stück Anpassung an die herrschende Arbeitsmarktpolitik der Länder und des Bundes (im Hinblick auf: Umsetzung der Hartz-Reformen, wirtschafts- oder sozialpolitische Orientierung) verbunden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der aktuelle Paradigmenwechsel in der Arbeitsmarktpolitik von Bund und Ländern hat in den EQUAL-Netzwerken ein neues Konfliktfeld zwischen sozial- und wirtschaftspolitischen Handlungsorientierungen hervorgebracht. Während die Gemeinschaftsinitiative EQUAL von der Philosophie und der Methode der offenen Koordinierung auf Programmebene her eher sozialintegrativ auf bottom-up entwickelte Innovationen für den Abbau von Diskriminierungen und Ungleichheiten ausgerichtet ist, setzt die Hartz-Reform mit ihrer neuen Förderpolitik „top-down“ andere Zielgruppendefinitionen und Interventionen durch. Dieser von oben nach unten durchgesetzte Innovationsprozess hat die von den EP geplanten und in vernetzter Kooperation erprobten Innovationsmodelle mehr oder weniger stark konterkariert.

Innovationen wurden auch von den EQUAL-Netzwerken bisher vorwiegend angebotsorientiert entwickelt. Wichtige Partner auf der Nachfrageseite, vor allem die Bundesagentur für Arbeit, die lokalen und regionalen Agenturen für Arbeit, Sozialämter der Kommunen, aber auch Unternehmen und insbesondere KMU haben bisher den EQUAL-Entwicklungsprozess eher distanziert denn als aktive Partner verfolgt (MARCHL/STAHL/STARK 2005, S. 154 ff.).

Anhand weniger Beispiele aus den Erfahrungen mit den Transferbemühungen der Innovationsprogramme der Europäischen Kommission wird der allgemeine Befund der deutschen Transferdebatte bestätigt: Die klassischen angebotsorientierten Bemühungen um Innovationstransfer und Mainstreaming seitens der geförderten Projekte reichen nicht aus, um die angestrebte Breitenwirkung zur beständigen Erneuerung und Modernisierung wichtiger Bereiche der Standortsicherung zu erreichen.

4 Qualitätsmanagement in europäischen Entwicklungsprogrammen

4.1 Horizontaler Transfer und Strukturbildung

Aus der vorherigen Problemanalyse zum Innovationstransfer wird deutlich, dass die Übernahme und Anwendung neuer Konzepte, Methoden oder Instrumente in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung nicht als passive Rezeption gelingt, sondern **aktive Anpassungsleistungen** und **schöpferische Spezifizierung** der Innovation in der Implementation der Neuerung benötigt. Bereits frühe Formen des Innovationstransfers etwa in der Entwicklungspolitik experimentierten erfolgreich mit zweistufigen Kommunikationsverfahren: Zu der massenmedialen Verbreitung etwa neuer Formen der Landwirtschaft in Afrika wurden vor Ort Gruppen von Bauern organisiert, die gemeinsam Radio hörten, das Gehörte diskutierten, auf ihre Bedarfslage anpassten und schließlich umsetzten (LAZARSELD u. a. 1954; STAHL 1976, S. 34 ff.).

Es wird weiter deutlich, dass die Verfügbarkeit von Informationen, Referenzen und Materialien zu Innovationen in der betrieblichen Weiterbildung **just-in-time** gewährleistet wer-

den muss, wenn die Innovation angewandt werden soll. Es ist nicht die Agenda der Genesis von Innovation, die dieses Just-in-time-Prinzip determiniert, sondern die Agenda des potenziellen Anwenders, die dessen Innovationsbedarf zeitlich determiniert.

Aus diesen beiden Einsichten ergibt sich die Notwendigkeit einer intermediären Struktur, die zweierlei zu leisten imstande ist:

- ▶ Sie muss alle Informationen, Resultate, Produkte und Referenzen der Modellvorhaben und anderer Innovationsprogramme zum Gegenstand der betrieblichen Berufsbildung verfügbar haben und die entsprechenden Dokumente und Unterlagen bereitstellen können.
- ▶ Sie muss über eigene Kompetenzen verfügen bzw. weitere Kompetenzen (externe Berater, Experten etc.) zeitnah aktivieren können, die bei Unternehmen und Bildungsdienstleistern Innovationsbereitschaft stimulieren, eine erste Implementationsberatung leisten und praktische Prozessbegleitung vermitteln.

Prinzipiell ließe sich eine derartige Struktur als sektorale Institution vorstellen, die z. B. an Unternehmerverbänden, an Berufsverbänden oder auch an Gewerkschaften angegliedert werden könnte.

Die Einrichtung einer intermediären Struktur zum Innovationstransfer als **lokale oder regionale Einrichtung** ist ein vielversprechender Ansatzpunkt für das horizontale Mainstreaming aber auch für vertikales Mainstreaming (top-down) im Sinne des „Two-step-flow of communication“:

- ▶ Alle Erfahrungen in der Berufsbildungsberatung für KMU belegen, dass insbesondere kleinere Unternehmen wenig bereit sind, Kooperationen wahrzunehmen, die größere räumliche Mobilität nötig machen. Ortspräsenz von Beratung wird erwartet und erweist sich für Dienstleister als notwendig.
- ▶ Innovationen haben trotz der globalen Marktverbindungen und des Internets immer noch eine starke regionale Komponente. Im Feld der Weiterbildung hat dies ebenso mit regionaler Tradition wie mit den je besonderen Bildungseinrichtungen und den existierenden Unternehmensnetzwerken zu tun.
- ▶ Dezentralisierung und Deregulierung als Megatrends gegenwärtiger Governance-Entwicklungen befördern regionale Selbstverantwortung einerseits und die horizontale Vernetzung sozialer Segmente andererseits. Berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen werden derart zum zentralen Gegenstand regionaler Entwicklungsnetzwerke, in denen unterschiedliche Akteure neue Rollen übernehmen.
- ▶ So kommt z. B. der lokalen Arbeitsverwaltung über neue Anforderungen an aktive Beschäftigungspolitik (SGB III, job aktiv, adaptability) eine neue Rolle in der betrieblichen Weiterbildung zu.
- ▶ Sektorübergreifende lokale KMU-Netze etablieren sich auch als Lernnetzwerke unter Einschluss von Bildungsträgern. Schließlich nehmen Kommunen und kommunale Einrich-

tungen zunehmend das berufliche Lernen und das lebenslange Lernen als Standortfaktor wahr, der in ihrem Interesse zu pflegen ist.

- ▶ Die Bildungspolitik nimmt diese Tendenzen zu regional selbstverantwortlicher Entwicklungsdynamik zur Kenntnis und fördert gezielt entsprechende lokale Lernnetze (vgl. Modellvorhaben des BIBB, die BMBF-Programme Lernende Regionen, Lernkultur Kompetenzentwicklung, Innoregio).

Das Sicherstellen der **Nachhaltigkeit** einer intermediären Struktur zum Innovationstransfer ist naturgemäß ein zentraler Aspekt dieser Strategie zum Innovationstransfer. Nur wenn es während der Laufzeit der Pilot-Intervention gelingt, auf Dauer solide organisatorische und finanzielle Mittel zum Innovationstransfer in der Region zu stellen, kann das Projekt als Erfolg betrachtet werden. Gerade der regionale Ansatz bietet hierfür, in der sektorübergreifenden Anlage, gute Voraussetzungen. Sowohl öffentliche Partner einer lokalen Innovationstransferstruktur als auch private Kunden haben ausreichend Interesse am Aufbau und Erhalt dieser Funktion. Das drückt sich in entsprechender Finanzierungsbereitschaft bzw. zahlungsbereiter Nachfrage aus.

4.2 Lokale und regionale Innovationstransferstrukturen ermöglichen horizontales und vertikales Mainstreaming von Innovation

Beispielhaft soll ein denkbare und prinzipiell praktikabler neuer Transferansatz skizziert werden, und zwar der Aufbau einer lokalen/regionalen Innovationstransferstruktur, die die Einrichtung einer Partnerschaft von vier regionalen Institutionen vorsieht, die im Zusammenwirken den regionalen Innovationstransfer zum Gegenstand der betrieblichen Bildung sicherstellen. Benötigt werden:

Ein regionaler Referenzbetrieb, der sich gegenüber dem Anliegen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung aufgeschlossen zeigt, der bereits Erfahrungen mit Innovation in diesem Bereich hat, und der bereit ist, seine Erfahrungen mit anderen regionalen Unternehmen zu teilen. Erfahrungen mit Modellvorhaben und Innovationsprojekten in der Vergangenheit sind von Vorteil, aber nicht Bedingung. Wenn es mehrere derartiger Unternehmen gibt, kann diese Rolle auch ein kleines Netzwerk von Referenzbetrieben übernehmen.

- ▶ Der Referenzbetrieb übernimmt eine zentrale Funktion in der intermediären Struktur zum Innovationstransfer. Er demonstriert die realitätsgerechte Anwendung innovativer betrieblicher Bildung in der Unternehmenspraxis. Skeptische Unternehmen können sich hier über praktische Erfahrungen informieren und Schwierigkeiten sowie Problemlösungen bei der Implementation von Innovation diskutieren.

Ein **innovativer Bildungsträger** in der Region als Partner für Unternehmen und andere Organisationen im Prozess der Implementation von Innovation.

- ▶ Die Funktion des Bildungsträgers in der intermediären Struktur zum Innovationstransfer besteht vor allem in seiner Expertise in der praktischen Umsetzung innovativer Weiterbildungskonzepte in den Unternehmensalltag. D. h. hier muss die Kompetenz angesiedelt sein, die das Wissen über deutsche und europaweite Innovation im Feld der Weiterbildung für regionale Unternehmen und Bildungsdienstleister verfügbar macht. Zudem wird hier die Kompetenz benötigt, aktuelle Probleme regionaler Unternehmen mittels der innovativen Konzepte aus vergangenen Modellvorhaben praktisch zu lösen. Darüber hinaus sollen diese Konzepte über ein Netzwerk von anderen Bildungsträgern in die Alltagspraxis der regionalen Weiterbildungsprozesse integriert werden.
- ▶ Der innovative Bildungsträger leistet die Hauptarbeit der Logistik der Innovationstransferstruktur. D. h. er sammelt auf der einen Seite alle Produkte und Dokumente aus der Weiterbildungsinnovation der vergangenen Jahre, bereitet diese Unterlagen transparent und anwenderorientiert auf und fungiert als Vermittler zwischen Innovatoren und regionalen Anwendern. In seine Verantwortung fällt die inhaltlich-pädagogische Grundlagenarbeit zur Bereitstellung einer Internetplattform zum regionalen Innovationstransfer.
- ▶ Zugleich verfügt er über die nötige Beratungskompetenz und Erfahrung in Prozessbegleitung, um kreative Anpassung von innovativen Weiterbildungsprodukten an je spezifische Bedingungen lokaler Unternehmen zu leisten. Diese Funktion des Bildungsträgers in der intermediären Struktur kann auch durch ein existierendes **Netzwerk lokaler Träger** wahrgenommen werden.

Das regionale Jobcenter der BA. Im Rahmen der neuen Arbeitszuschnitte und Funktionen, die Arbeitsämter heute und in Zukunft verstärkt wahrnehmen werden, erscheinen sie als wesentliche Partner in lokalen Innovationstransferstrukturen. Aktive Beschäftigungspolitik orientiert sich zunehmend an den Beschlüssen der Mitgliedstaaten zu den Leitlinien der europäischen Beschäftigungspolitik.

- ▶ Hierbei wird zum einen die Förderung des Lernens von Beschäftigten als auch von Beschäftigung Suchenden zentral, wie sich der Schwerpunkt der Aktivitäten von der Mängelbehebung in Richtung Prävention verschiebt. So verschiebt sich das Aktionsfeld von der Betreuung und Förderung Arbeitsloser weit in die präventive Beratung von Unternehmen (vorwiegend KMU) und in die Förderung von Organisations- und Personalentwicklung der KMU hinein. Die Verbesserung von Anpassungsfähigkeit als beschäftigungspolitisches Ziel meint nicht nur Arbeitskräfte, sondern auch Unternehmensmodernisierung insgesamt, um das Risiko des Verlustes an Arbeitsplätzen proaktiv zu minimieren.
- ▶ Dass derartige Beschäftigungspolitik sinnvoll ist, ist weder in Europa noch in Deutschland umstritten. Umstritten ist allerdings die Kompetenz der Ämter und ihrer Mitarbeiter, in diesen neuen Feldern der Unternehmensmodernisierung zu agieren.
- ▶ Genau hierfür stellt die hier vorgestellte intermediäre Struktur des lokalen Innovationstransfers Kapazitäten zur Verfügung. Das Arbeitsamt gewinnt in dieser Partnerschaft

externe Expertise für seine neuen Funktionen und genügend Lerngelegenheiten für das eigene Personal durch eine operative Beteiligung an Innovationsprozessen lokaler Unternehmen, die über den Innovationstransfer generiert und begleitet werden.

- ▶ Umgekehrt gewinnt die Struktur des regionalen Innovationstrfers durch eine Beteiligung des Arbeitsamtes zusätzliche Kommunikations- und Kooperationskanäle zu lokalen Unternehmen und zu den Sozialpartnern. Es wird zu prüfen sein, in welchem Ausmaß die finanziellen Mittel der Bundesanstalt für Arbeit zu einer guten ökonomischen Basis für nachhaltiges Funktionieren dieses Innovationstrfers werden können.
- ▶ Schließlich werden über die Funktionsbereiche des Arbeitsamtes neue Übergänge und Schnittstellen von der betrieblichen und außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung zu anderen Bereichen informellen und nonformalen Lernens besetzt, die einer künftigen Situation von Menschen, die sich in Übergangsarbeitsmärkten und in Patchwork-Biografien bewegen, gerecht werden.

Die Einbindung der lokalen Politik: Kommunale Stellen als Partner im Innovationstransfer.

- ▶ Kommunen und Landkreise haben längst ein massives Eigeninteresse an ökonomischer und sozialer Standortentwicklung. Sie sind ebenso interessiert an positiver Beschäftigungsentwicklung wie an Gewerbeansiedlungen, und als Träger der Sozialhilfe brauchen sie neue Wege zur Gestaltung von Übergangsarbeitsmärkten.
- ▶ Innovationstransfer in die Region zum Zwecke der Unternehmensmodernisierung, der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Beschäftigten und Beschäftigung Suchenden wird aus diesen Gründen zunehmend auch zu einem Thema für Landräte und Oberbürgermeister.
- ▶ Die Wirtschafts- und Sozialreferate der Städte kümmern sich nicht nur um einzelne Fälle, sondern betreiben Strukturpolitik. Lernende Regionen und regionale Entwicklungsnetzwerke werden häufig an die kommunalen Stellen angebunden, und hier ergeben sich unmittelbare Anknüpfungspunkte für eine Struktur zum Innovationstransfer in der betrieblichen Weiterbildung.
- ▶ Die Funktion der Kommune oder des Landkreises in der Innovationstransferstruktur besteht in deren Integration in bestehende Strukturförderung und insbesondere in die Mittelstandsförderung. Erneut wird hierüber institutionelle oder auch finanzielle Nachhaltigkeit der Pilotintervention angestrebt.

4.3 Management der intermediären Struktur zum Innovationstransfer in der betrieblichen Bildung

Um die kontinuierliche Kooperation der vier regionalen Partner dieser intermediären Struktur zu sichern, bedarf es einer Stelle, die sich den Innovationstransfer zur Aufgabe macht. Diese Stelle kann prinzipiell ebenso bei einer der Partnerinstitutionen angesiedelt sein wie getrennt davon neutral agieren.

Die letztere Lösung bietet sich an, wenn bereits existierende Netzwerke Lernender Regionen, des „Lernens vor Ort“ oder Equal-Partnerschaften als eingetragene Vereine oder andere legale Gesellschaften existieren und eine Anbindung ermöglichen.

Bei einer Anbindung an einen der Partner ist vor allem die Akzeptanz seitens der anderen Partner, aber auch des regionalen Umfeldes zentrales Kriterium. Weiterhin ist die Frage nach der Vereinbarkeit des Transfermanagements mit dem Kerngeschäft des Partners zu stellen.

Für das Referenzunternehmen in der Partnerschaft ist diese Funktion deshalb eher weniger wahrscheinlich. Der beteiligte Bildungsdienstleister wäre der Sache nach sehr geeignet und auch motiviert, das Management zu übernehmen. Dies könnte jedoch zu Akzeptanzproblemen mit den anderen Bildungsträgern der Region führen, da diese einen Konkurrenznachteil befürchten werden.

Die Kommune erscheint ebenso gut geeignet wie das Arbeitsamt, letzteres hat allerdings größere Probleme, diese Leistung kurzfristig zu übernehmen. Die Abhängigkeit von der komplexen und hierarchischen Bürokratie der Bundesanstalt für Arbeit machen derartige Entscheidungen vor Ort immer noch schwierig.

Es könnte die Zielsetzung eines Modellvorhabens des BIBB sein, das Management der intermediären Struktur ebenso wie seine Anbindung an verschiedene Institutionen zu testen.

Die in diesem Bericht häufig zitierten regionalen Lern- und Entwicklungsnetzwerke aus einem konzeptionellen Umfeld der „Lernenden Region“, von „Innoregio“, von „EQUAL“ oder „Local Employment Strategies“ und anderen regionalen Kooperationen zwischen den sozialen Sektoren, bieten sich als strukturelle Basis einer intermediären Struktur zum Innovationstransfer an. Dies gilt auch im besonderen Maße für die Weiterbildung von Älteren, die als Bestandteil eines neuen Übergangsmagements für Alterskarrieren im demografischen Wandel bedeutsam wird.

5 Vertikales Mainstreaming und Herrschaft: Ein kritisches Resümee

Eine knappe Zusammenfassung aus 20 Jahren Erfahrung mit dem Innovationstransfer aus europäischen Entwicklungsprogrammen bietet ein eher ernüchterndes Bild. Obwohl eine Vielzahl engagierter Projekte in diesen Programmen genügend transferierbare Erfahrungen und handfeste Resultate in Form von Innovationskonzepten und anwendbaren Produkten (Methoden, Handreichungen für Praktiker etc.) hervorbringen, findet dieses Material kaum systematischen Eingang in die Alltagspraxis europäischer Bildungspraktiker oder in beschäftigungspolitische Instrumente der Mitgliedstaaten.

Eine Analyse bisheriger Innovationsprogramme auf der europäischen Ebene zum Thema „Human Ressource Developement“ führt zu den folgenden Gründen dieser problematischen Situation:

- ▶ Innovationstransfer im Sinne eines „**horizontalen Mainstreaming**“ (die Verbreitung und nachhaltige Anwendung von Projektergebnissen auf der Ebene ihrer Entstehung) von Unternehmen zu Unternehmen oder von Bildungsträger zu Bildungsträger findet dann vermehrt statt, wenn die Angebotsorientierung der Innovationsprogramme ergänzt wird durch eine Nachfrageorientierung intermediärer Strukturen. Regionalen Netzwerken von Organisationen aus allen drei sozialen Sektoren kommt hier eine besondere Rolle zu. Flächendeckend und nachhaltig lässt sich das horizontale Mainstreaming von Innovationen allerdings nur dann sicherstellen, wenn derartige intermediäre Strukturen auf Dauer gestellt und mit einer entsprechenden Managementstruktur versehen werden.
- ▶ **Vertikales Mainstreaming** von Innovationen (zentrale Vermarktung von Projektergebnissen, Umsetzung von politischen Vorgaben) bedarf ebenfalls einer intermediären Struktur, die vorzugsweise in regionalen oder lokalen Netzwerken verankert ist. Überzeugungskommunikation im Bereich von Innovationen bedarf einer Kombination aus massenmedialer Verbreitung (Veröffentlichung von Projektergebnissen) und interpersoneller Kommunikation in der Gruppe der potenziellen Anwender. Dieser „Two-step-flow of communication“ (vgl. LAZARUS u. a. 1954; STAHL 1976, S. 34 ff.) lässt sich in regionalen Netzwerken von Anwendern und „stakeholdern“ (Betroffenen) am ehesten realisieren. Die kommunikationssoziologische Literatur, die Erfahrungen aus Innovationsprogrammen der Entwicklungshilfe und nicht zuletzt die neueren Entwicklungsmodelle in Innovationsprogrammen der Europäischen Union (LES, EQUAL, Lernende Region, Lernen vor Ort etc.) liefern dafür überzeugende Belege.
- ▶ Der problematischste Fall von Innovationstransfer betrifft sicherlich die Formen von vertikalem Mainstreaming, die bottom-up angelegt sind. Darunter fallen all jene Projektinnovationen, zu deren nachhaltiger Verbreitung auch die strukturelle Veränderung bestehender Institutionen, Verfahrensweisen und Denkmuster der herrschenden Verwaltungen und Politiklinien zählen. Zunächst sei angemerkt, dass diese Formen vertikalen Mainstreamings für den Erfolg projektgenerierter Innovation in einer Mehrzahl der unterschiedlichen Programme mittelbar oder unmittelbar von entscheidender Bedeutung sind. Sehr häufig sind die Erfolge des dargestellten horizontalen Mainstreaming ebenso davon abhängig wie die des top-down motivierten vertikalen Mainstreaming. Dies deshalb, weil in den korporatistisch verregelten sozio-ökonomischen Systemen Europas auch vermeintlich kleinere Veränderungen – etwa in der betrieblichen Weiterbildung oder in der beruflichen Ausbildung – eine Vielzahl von Institutionen, Funktionen, Verwaltungsregeln, Tarifrecht, Zertifizierung etc. tangieren. Als Beispiel: „Lernen vor Ort“ als neue Form der Vernetzung lokaler Bildungsinstitutionen kann nur funktionieren, wenn Schulen, Kindergärten, Hochschulen etc. Gestaltungsspielräume bekommen, die ihnen erlauben, sich flexibel in ihrem Angebot und in ihrer Funktionsweise auf aktuelle regionale Bedarfe einzulassen. Sofort sind Lehrpläne, Verwaltungsvorschriften und Arbeitsverträ-

ge des Lehrpersonals tangiert, die im föderalen System der Bildungsverantwortlichkeit gänzlich anderen Regeln gehorchen. Ein Konflikt zwischen den Bürokratien auf der Ebene des Bundes, der Länder und der Region ist programmiert.

Wir stehen hier vor einer paradoxen Situation: Es sind dieselben Verwaltungsstrukturen, die Innovationsprogramme auf den Weg bringen, die Entwicklungsprojekte finanzieren und den Innovationstransfer aus diesen Projekten zur Bewilligungsbedingung machen, die sich dann verweigern, wenn die entwickelte Innovation einen Veränderungsbedarf bei ihnen selbst bedeuten würde. Das Paradoxon fällt deshalb nicht unmittelbar ins Auge, weil es in der Regel andere Abteilungen, andere Ressorts oder andere regionale Gliederungen derselben Staatlichkeit sind, die Innovationsprogramme einerseits generieren und andererseits dann davon betroffen sind. Man ist zuerst an Max Webers „Bürokratische Herrschaft“ erinnert (WEBER 1976, S. 541 ff.), der deutlich macht, dass Verwaltungsrationalität identisch mit Regelmäßigkeit (dem Ausführen und Befolgen von Regeln) ist. Innovation jedoch ist gerade die Herausforderung von Regeln, das Hinterfragen und praktische Kritisieren von Regeln. Insoweit verwundert nicht so sehr die Innovationsfeindlichkeit von Verwaltung als vielmehr deren zugewiesene Rolle als Generator von Innovationsprogrammen.

In den europäischen Innovationsprogrammen ergibt sich ein eigentümlich widersprüchliches Bild von **Innovation und Herrschaft**:

1. Die europäischen Innovationsprogramme verdanken sich der Zwecksetzung der europäischen Mitgliedstaaten, in der globalen Konkurrenz ökonomischer Standorte und Staaten zu reüssieren. Das heißt zuerst, ökonomisches Wachstum als Basis der staatlichen Machtentfaltung zu befördern. Dies geschieht unter anderem mittels der Verbesserung der Produktivität der Unternehmen und der Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen. Innovationen der technischen und der organisatorischen Basis der Produktion ebenso wie der Entwicklung der Humanressourcen sollen dieser Zielstellung dienen.
2. Der Innovationstransfer, das horizontale und vertikale Mainstreaming von vielversprechenden Neuerungen in den drei gesellschaftlichen Sektoren (Ökonomie, Verwaltung und den NRO), soll eine breite Basis an leistungsfähigen Organisationen und Menschen zum Zwecke der Stärkung des europäischen Staatenverbundes schaffen.
3. Wenn sich in diesem Prozess der Generierung und Dissemination von Innovation Hindernisse bei Unternehmen und staatlichen Verwaltungen den „notwendigen“ Veränderungen in den Weg stellen, so wird dies von den frustrierten Protagonisten der Innovation häufig als „traditionalistisch“, „konservativ“, „bildungsfeindlich“, kurz, als irrational gebrandmarkt. Dabei wird übersehen, dass sich der Widerstand von Unternehmen und Staat gegen bestimmte Innovationen in der Unternehmensorganisation oder in der staatlichen Verwaltung aus einem wirklichen Gegensatz zwischen Herrschaftspositionen und dem Versuch zu deren Infragestellung speisen kann. Innovatoren in den geförderten Projekten tendieren dazu, ihren Instrumentcharakter zu übersehen

und die Innovation für einen (übergeordneten) Zweck zu halten. In diesen Fällen lässt sich ein Scheitern der Verbreitung von Innovation nicht länger als ein technisches Problem des Innovationstransfers begreifen. Hier tritt das Instrument in Gegensatz zur eigentlichen Zwecksetzung des Programms, und die Verweigerung etwa von Unternehmensführungen oder der staatlichen Verwaltung, bestimmte, bottom-up generierte Organisationsmechanismen zu übernehmen, führt zu einem klassischen Missverständnis in den kreativen Köpfen der Innovationsprojekte. Innovationsprogramme operieren niemals voraussetzungslos. Es geht immer um Innovation als Instrument der Verbesserung existierender Macht- und Herrschaftsstrukturen und niemals um ein Hinterfragen dieser Positionen selbst. Gerade diejenigen Innovationsansätze, die darauf basieren, Bottom-up-Kreativität im Unternehmen, aber auch in regionalen Netzwerken zu nutzen (dies wird durch „New-governance“-Vorstellungen der Europäischen Kommission unterstützt), geraten häufig in die Falle derart missverständener Innovation. In diesen Fällen ist die fehlende Nachfrage für entsprechende „Strukturbildung“ aus den Innovationsprogrammen keine Schwäche der Programmkonstruktion, sondern Reflex des jeweiligen Herrschaftsinteresses, welches in der projektierten Innovation keine Unterstützung, sondern eher eine Bedrohung sieht.

Resümierend lässt sich zur Frage eines defizitären Innovationstransfers der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktprogramme Folgendes festhalten:

1. Obwohl der Innovationstransfer zentrales Anliegen der zitierten Innovationsprogramme der EU ist, gelingt dieser Transfer in allen Programmen und Initiativen nur mangelhaft.
2. Die Gründe für dieses Mislingen sind vielfältig und unterschiedlich. Fehler auf der Projektebene, auf der Ebene der Programme tragen zu diesem problematischen Resultat ebenso bei wie Strukturmerkmale und -defizite seitens der Verwaltungen und Institutionen in den Mitgliedstaaten.
3. Zu einem Teil lassen sich die festgestellten Defizite im horizontalen wie vertikalen Innovationstransfer durch die Schaffung neuer intermediärer Funktionen oder Institutionen beheben, die eine nachhaltige Brückenfunktion zwischen der Entwicklung von Innovation (Projekte und Programme) und deren Anwendung derart synchronisieren, dass die Agenda der Nutzer von Innovation bedient wird.
4. Zu einem anderen Teil (vor allem, wenn es um bottom-up generierten Innovationstransfer in Verwaltung und Politik geht) sollte man die Widerstände gegenüber Innovation und deren Folgen vor dem Hintergrund von Herrschaftsinteressen und der innovationsfeindlichen Ratio von Verwaltung realistisch einschätzen. Immer dann, wenn eine Innovation zu Strukturveränderungen führt, die Herrschaftsinteressen in den Mitgliedstaaten tangieren, erscheint das Scheitern entsprechender Maßnahmen zum Innovationstransfer weder auf der Ebene der Innovationsprojekte noch auf der Programmebene lösbar.

Literatur

- BAECKER, Dirk: Postheroisches Management. Berlin 1994
- DEHNBOSTEL, Peter; DIETRICH, Andreas; HOLZ, Heinz: Modellversuche im Spiegel der Zeit. In: BIBB (Hrsg.), 40 Jahre BIBB. Bonn 2010
- ECOTEC: Evaluierung der Mechanismen für die Verbreitung und Nutzung der Ergebnisse der Programme und Initiativen unter der Leitung der Generaldirektion Bildung und Kultur. Birmingham 2008
- EUROPEAN COMMISSION (ESF) EQUAL and ESF Article 6: Innovative and socially responsible Restructuring. Brussels 2006
- EUROPEAN COMMISSION: Green paper on innovation, Brussels. Luxembourg 1995, (Übersetzung: Thomas Stahl)
- HOLZKAMP, Klaus: Wider den Lehr-Lernkurzschluss. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Holzgehren 1996
- JORGENSEN, Peter Stub: (DG Employment): Lessons from the evaluation of EQUAL, conference report. Brussels 2006
- STAHL, Thomas: Wissenschaftliche Begleitung von der Qualitätskontrolle zum Qualitätsmanagement. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen. Berlin/Bonn 2001, S. 112 ff
- MARCHL, Gabriele; STAHL, Thomas; STARK, Gerhard: Netzwerk-Lernen in drei EQUAL Entwicklungspartnerschaften. Wenzelnbach 2005
- NOVAK, Hermann: Transfer von Modellversuchsergebnissen. In: BÄHR, Wilhelm; HOLZ, Heinz (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Berlin 1995
- LAZARSELD, Paul Felix u. a.: The People's Choice. New York, 1954
- STAHL, Thomas: Fernstudium im Medienverbund. Konstanz 1976
- STAHL, Thomas; SCHREIBER, Rainer: Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Frankfurt/New York. 2003
- STAHL, Thomas et al.: Evaluation of innovative measures under Article 6 of ESF regulation „Local Employment Strategies and Innovation“. Brussels 2006
- STAUDT, Erich: Unternehmensplanung und Personalentwicklung – Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze. In: MittAB 11. 1989, 3, S. 34 ff.
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1976

Gabriela Höhns

► Nachhaltigkeit in internationalen bilateralen Beratungsprojekten

Dieser Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Evaluation von Projekten der internationalen Berufsbildungsberatung vor. Nach einer kurzen Einführung in den Hintergrund der evaluierten Projekte liegt der Schwerpunkt des Beitrags auf den theoretischen Grundlagen der Evaluation, die von einem weit gefassten Nachhaltigkeitsbegriff ausgeht. Abschließend präsentiert der Beitrag einige der erarbeiteten Empfehlungen, die über die evaluierten Projekte hinaus Bedeutung haben können, und weist auf die Impulse dieser Evaluation für Weiterentwicklungen in der Evaluationsforschung speziell zum Aspekt Diffusion/Transfer von Innovationen hin.

1 Hintergrund der Modellprojekte

Im Rahmen des Beratungsprogramms der Bundesregierung TRANSFORM zur Unterstützung der Länder Mittel- und Osteuropas bei ihren Umgestaltungen in Richtung Demokratie und Marktwirtschaft (Förderzeitraum 1992–2001) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, später Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), in elf Ländern über 100 unterschiedlich komplexe Modellprojekte zur Reform der beruflichen Bildung mit einem Mittelvolumen von insgesamt über 40 Mio. DM (ca. 20 Mio. €) begleitet und teilweise auch selbst durchgeführt. „Die vom BIBB erarbeitete Förderphilosophie folgte einem ganzheitlichen Ansatz und stellte die verschiedenen Projekte und Maßnahmen in einen systematischen Zusammenhang, so dass sie in den Reformprozess des Landes oder – im Falle großer Flächenstaaten – einzelner Regionen eingebunden waren bzw. zur Stabilisierung begonnener Reformentwicklungen beitrugen. Weiterhin war die Förderphilosophie gekennzeichnet durch: Orientierung am Bedarf des Partnerlandes, Praxisbezogenheit, Langfristigkeit und Flexibilität sowie die Ergebnisorientiertheit und das Bemühen um Nachhaltigkeit von Arbeitsergebnissen“ (HOENE/HÖHNS 2001; ohne Seitenangabe).

Die Beratung fand nicht vor dem Hintergrund einer Tabula rasa statt. Die Ausgangssituation war das traditionell stark schulisch geprägte Ausbildungssystem in den Mittel- und osteuropäischen Staaten (MOES). Der Unterricht fand meist frontal statt und betonte die theoretischen Inhalte; die Aufgabe der Schüler/-innen bestand eher in Auswendiglernen als in praktischem Üben. In den durchgeführten Beratungsprojekten wurden deshalb eine Verstärkung der praktischen Anteile der Ausbildung sowie die Einführung didaktisch-methodischer

Neuerungen angestrebt. In Verbindung mit der Entwicklung handlungs- und praxisorientierter Formen der Aus- und Weiterbildung wurden auch neue berufliche Qualifikationsprofile entwickelt. Fachliche Systemberatung (auf der Ebene der Bildungsadministration), Modellprojekte an ausgewählten Standorten und Informationsaustausch waren miteinander verknüpft.

In sektoraler Hinsicht lag der Schwerpunkt sowohl auf Projekten zur Entwicklung bzw. Modernisierung kaufmännisch-verwaltender Berufe als auch auf Projekten im gewerblich-technischen Sektor und im Handwerk, wo zugleich eine Integration moderner und umweltfreundlicher Technik in die Berufsbildung angestrebt wurde.

2 Evaluation von zwei exemplarischen Beratungsprojekten in der Russischen Föderation

Nach dem Auslaufen der Programmförderung 2001 sollte die Beratung unter Forschungsgesichtspunkten ausgewertet werden. Im Forschungsprojekt des BIBB Nr. 1.2.006 „Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten“ (HÖHNS 2004) wurde eine umfassende summative Evaluation von Projekten durchgeführt, um die Wirkungen des TRANSFORM-Programms zu untersuchen. Die Auswahl der Projekte erfolgte aufgrund formaler und inhaltlicher Kriterien. In die Russische Föderation flossen die meisten Fördermittel des BIBB, dort waren auch die meisten vom BIBB betreuten Projekte angesiedelt. Darum wurden für die Evaluation auch zwei Projekte in diesem Land ausgewählt. Evaluiert wurden ein gewerblich-technisches (Modernisierung des russischen Ausbildungsberufs Automechaniker/-in) und ein kaufmännisches (Neuentwicklung des russischen Ausbildungsberufs Industriekaufmann/-kauffrau) Projekt, von denen das eine als prototypisch und das andere als idealtypisch anzusehen ist.

In dem Evaluationsprojekt kooperierte das BIBB mit dem Centrum für Evaluation (CEval) der Universität Saarbrücken und dem russischen Partnerinstitut, dem damaligen Institut für die Entwicklung der Berufsbildung (IRPO). Die bestehende Kooperationsvereinbarung mit dem IRPO wurde entsprechend geändert, um die Forschungs- und Erhebungsaktivitäten in dem ausländischen Staat überhaupt möglich zu machen. Das CEval trug entscheidende methodische Unterstützung bei – es stellte das dort entwickelte und in Ländern der Dritten Welt bereits mehrfach approbierte Analyseraster für Evaluationen zur Verfügung, das nachfolgend näher erläutert wird, schulte die Evaluatorinnen und Evaluatoren umfassend und gewährleistete die Qualitätssicherung des erhobenen Datenmaterials.

3 Das Nachhaltigkeits-Verständnis

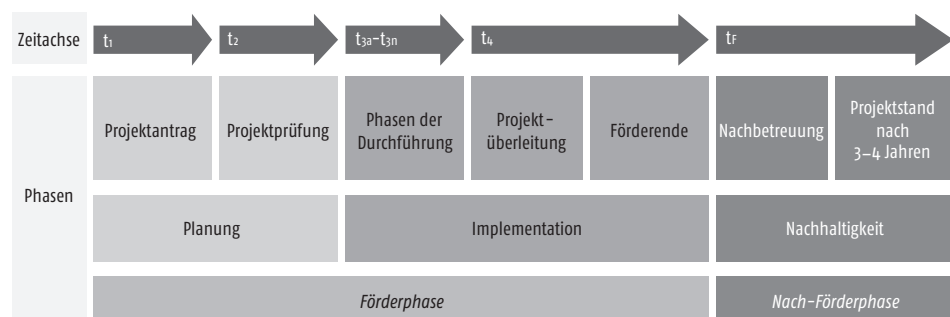
Als ein Kriterium für den erfolgreichen Transfer im Rahmen von TRANSFORM-Projekten galt, wie bereits im Zusammenhang mit der Förderphilosophie erwähnt, die Nachhaltigkeit von Arbeitsergebnissen. Nachhaltigkeit ist ein sehr vieldeutiger Begriff, der auf unterschied-

lichen Ebenen Anwendung findet. Weit verbreitet ist die Definition des UN-Documents „Our common future“ (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (sog. Brundtland-Kommission) 1987, S. 41), gemäß der Nachhaltigkeit bedeutet: „to ensure that it [development; GH] meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“ Auf Deutsch: Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, „die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne die Möglichkeit künftiger Generationen zu beeinträchtigen, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.“

In den bereits in den 1990er-Jahren durchgeführten begleitenden Evaluationen zum TRANSFORM-Programm wurde, wie damals beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) üblich, diese Definition folgendermaßen auf die Ebene von Programmen und Projekten heruntergebrochen: „Bei BMZ und GTZ wird ein Projekt dann als nachhaltig eingestuft, wenn Projektträger und/oder Zielgruppen die mit dem Projekt erreichten Innovationen ohne fremde Hilfe dauerhaft weiterführen“ (GTZ 1988:7, zit. n.: STOCKMANN 1992, S. 21). Das Analyseraster des CEval, das für die summative Evaluation im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts verwendet wurde, basiert auf einem umfassenderen Verständnis von Nachhaltigkeit. Gemäß diesem umfassenderen Nachhaltigkeitsbegriff werden neben den geplanten auch ungeplante Wirkungen in den Blick genommen, die sich zu den Zielen des Projekts konform oder auch diskonform verhalten können. Hintergrund des umfassenderen Nachhaltigkeitsbegriffs sind drei Modelle (vergleiche etwa STOCKMANN 1996, 2006), auf denen das Analyseraster letztlich beruht.

Zunächst ist das Lebenszyklusmodell (s. Abb. 1) zu nennen, das auf die Entwicklungsphasen eines Projekts und die Zeit nach dem Förderende hinweist. Die Wirkungen eines Projekts beruhen stets auf den während der Förderzeit geschaffenen materiellen und immateriellen Strukturen, manifestieren sich im Wesentlichen jedoch erst nach dem Förderende.

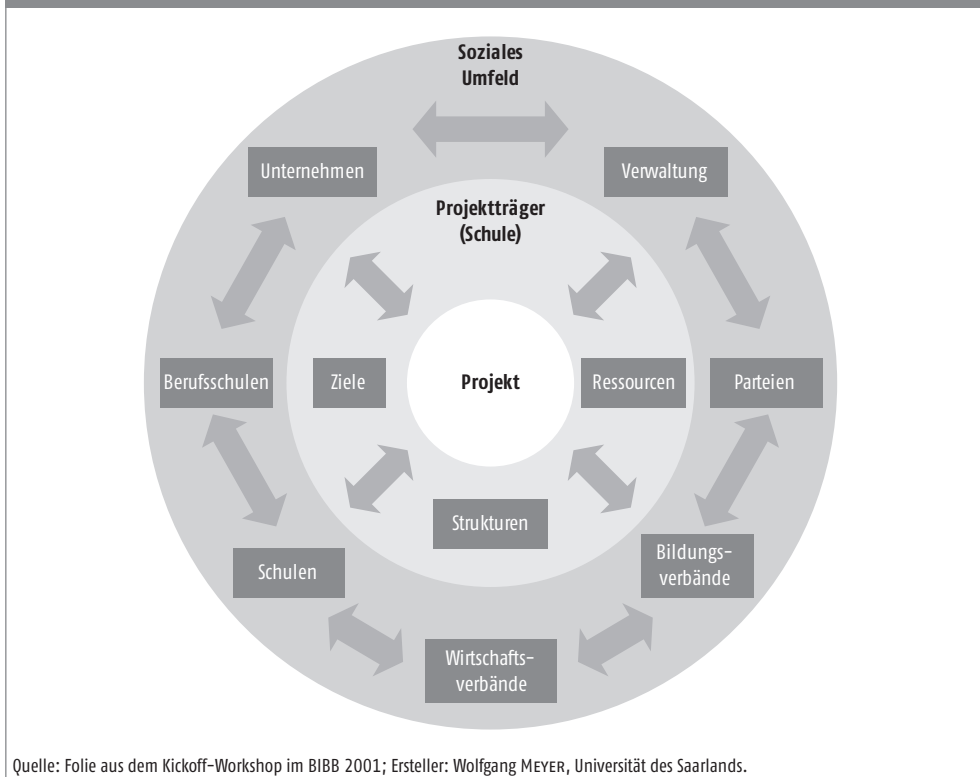
Abbildung 1: Lebenszyklusmodell



Quelle: Folie aus dem Kickoff-Workshop im BIBB 2001; Ersteller: Wolfgang MEYER, Universität des Saarlands.

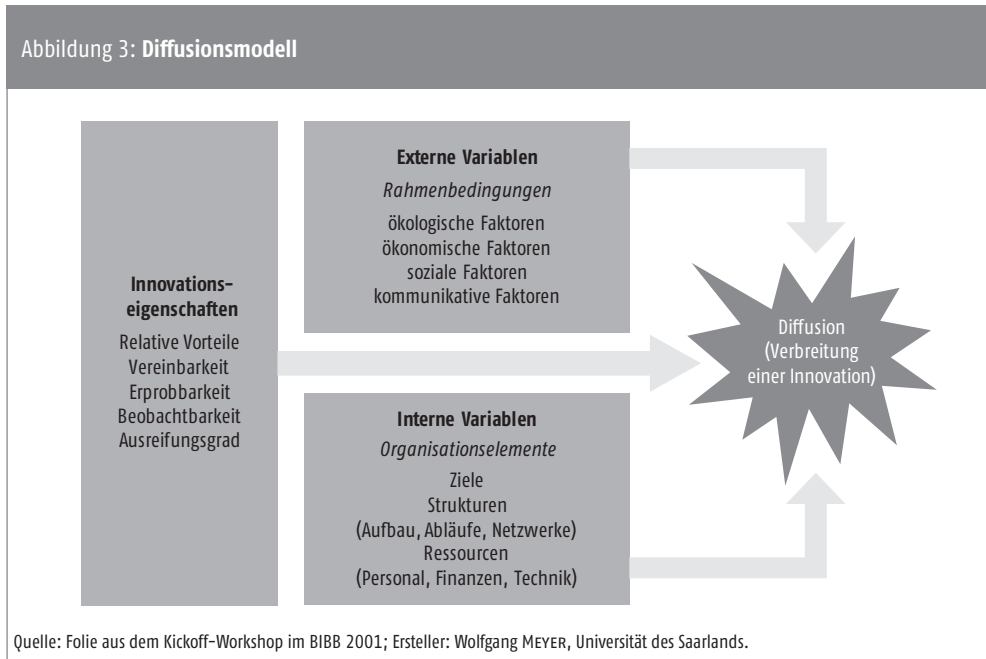
Ein auf organisationstheoretischen Ansätzen basierendes Wirkungsmodell nimmt sowohl das nähere Projektumfeld, also den Projektträger als solchen, in diesem Fall die Modellschulen, als auch das weitere Projektumfeld in den Blick, das ebenfalls in die Wirkungsanalyse eines Projekts einbezogen werden muss. „Nach der verwendeten organisationstheoretischen Vorstellung entfalten Projekte innerhalb von und durch Organisationen Wirkungen und sind umgekehrt über ihre Trägerorganisationen der Beeinflussung durch die sie umgebenden Systeme ausgesetzt“ (STOCKMANN/KOHLMANN 1998, S. 59 f.). Um welche umgebenden Systeme es sich jeweils handelt, ist je nach der Themenstellung des zu evaluierenden Programms oder Projekts unterschiedlich einzuschätzen. Hier ein Beispiel für die Wirkungszusammenhänge in einem Projekt der Bildungs-Beratung in einem Land der Entwicklungszusammenarbeit:

Abbildung 2: Wirkungsmodell



In dem hier vorgestellten BIBB-Evaluationsprojekt wurden folgende Akteure im sozialen Umfeld identifiziert: Unternehmen, Handels- und Industriekammer, Gewerkschaften, andere Berufsschulen, die jeweilige lokale Bildungsverwaltung, das Bürgermeisteramt, das Arbeitsamt und das russische Berufsbildungsinstitut IRPO.

Faktoren, die vermutlich die Diffusion, also die Verbreitung der Projektwirkungen über den Rahmen der ausländischen Trägerorganisation/Modellschule hinaus, beeinflussen, werden in folgendem Modell abgebildet, das, angelehnt an MOHR (1977, S. 43), ebenfalls Grundlage des CEval-Evaluationsrasters ist:



Bei transnationalen Beratungsprojekten kann Transfer erfolgreich genannt werden, wenn sich die im Partnerland bislang unbekanntenen Innovationseigenschaften zunächst einmal im Modellprojekt positiv zeigen. Auf diese Weise werden im Modellprojekt die relativen Vorteile der Innovation beobachtbar, die sich etwa im Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt manifestieren. Die Vereinbarkeit mit dem fremden Berufsbildungssystem kann geprüft werden, der Ausreifungsgrad der Innovation kann getestet und ggf. nachgebessert werden, sodass damit ein grundlegender Faktor für erfolgreiche Diffusion der Innovation im Partnerland gegeben ist.

Das Diffusionsmodell beinhaltet allerdings zusätzlich zu den Eigenschaften der Innovation noch weitere Variablen, die die weitere Verbreitung der Innovation gerade auch über die Trägerorganisation hinaus beeinflussen: Variablen, die in der Organisation liegen, welche die Innovation einführt, hier also in den Modellschulen (interne Variablen), sowie Variablen, die in der Umwelt des Projekts liegen (externe Variablen), die je nach dem Untersuchungsgegenstand unterschiedlich sein können; im vorliegenden Fall sind es das Bildungs- und das Beschäftigungssystem des Landes.

Dementsprechend wurden auch in der Evaluation der TRANSFORM-Projekte „interne Nachhaltigkeit“ und „externe Nachhaltigkeit“ unterschieden (vergl. hierzu: STOCKMANN/KOHLMANN 1998). „Die *interne* Nachhaltigkeit bezieht sich auf die Strukturen, die bei der (ausländischen) Trägerorganisation während des Förderzeitraums aufgebaut wurden und die problemadäquat sein sowie zielkonforme Wirkungen ermöglichen müssen. Darüber hinaus müssen sie sich idealerweise an sich verändernde Umweltbedingungen permanent anpassen können, was eine gesteigerte Problemlösungskapazität der Trägerorganisation voraussetzt. Da mithilfe von Projekten Wirkungen angestrebt werden, die über ihre Trägerorganisation hinausgehen, stellt die Breitenwirkung oder Modell- und Multiplikatorwirkung eines Projekts ein weiteres wichtiges Kriterium von Nachhaltigkeit dar. Die Diffusion der beim Projektträger implementierten Innovationen über den unmittelbaren Träger hinaus in externe Umweltbereiche des Projekts (z. B. das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem) wird als *externe* Nachhaltigkeit bezeichnet“ (HÖHNS 2001, S. 5).

Inzwischen beschreibt STOCKMANN (2006, S. 140 ff.) selbst die dem Analyseraster zugrunde liegende Nachhaltigkeitskonzeption als vierdimensional:

Dimension 1 – Die Innovation wird in der Trägerorganisation dauerhaft weitergeführt.

Dimension 2 – Die Innovation wird auch durch andere Gruppen/Organisationen übernommen, und die Wirkungen entfalten dadurch eine Reichweite über die Trägerorganisation hinaus.

Dimension 3 – Die Innovation führt zu einer Leistungssteigerung des gesamten Systems.

Dimension 4 – Die Zielgruppe der Innovation, die Trägerorganisation oder das System passt die Innovation flexibel und angemessen an sich verändernde Umweltbedingungen an.

Die Evaluation der TRANSFORM-Projekte ging der Nachhaltigkeit in allen diesen Dimensionen nach.

4 Durchführung der Evaluation

Das Evaluations-Forschungsprojekt des BIBB wurde im Jahr 2001 begonnen, drei Jahre nach Abschluss des ersten Absolventenjahrgangs der Automechaniker, um auch die Entwicklungen in der Nach-Förderphase (siehe das Lebenslauf-Modell) noch miterfassen zu können. Ein gemischtes Team von Evaluatoren und Evaluatorinnen – je ein/-e Mitarbeiter/-in des BIBB, des CEval und des IRPO – waren mit der Datenerhebung befasst. Die Datenerhebung orientierte sich an einem Analyseraster mit detaillierten Leitfragen, das vom CEval hypothesengestützt auf der Grundlage der genannten Modelle für die Evaluation von Berufsbildungsprojekten in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit erarbeitet worden war und für die Besonderhei-

ten in Transformationsländern geringfügig modifiziert wurde (MEYER/HÖHNS 2002). Bei der Erhebung wurden die Beteiligten und Betroffenen soweit möglich einbezogen (Näheres dazu siehe HÖHNS 2006).

Die Datenerhebung erfolgte nach einem Multi-Methoden-Ansatz: Dokumentenanalyse, strukturierte Interviews mit einem sehr breiten Kreis von Beteiligten aus dem oben erwähnten sozialen Umfeld des Projekts sowie auch mit den Beteiligten auf deutscher Seite, schriftliche Befragungen von Auszubildenden, Absolventen/-innen und (im Falle der Auto-mechaniker) einer Vergleichsgruppe, ferner Begehungen der Berufsbildungseinrichtungen und einzelner Betriebe. Die große Menge an erhobenen Daten wurden für jedes der Projekte im Analyseraster geordnet. Durch diese Ordnung wurden die Daten einer intersubjektiven Bewertung zugänglich gemacht. Das Analyseraster hat folgende Grobgliederung und eine noch wesentlich weiter ins Detail gehende Feingliederung (STOCKMANN/KOHLMANN 1998, S. 330 ff.):

- I. Grunddaten
 1. Projektdemographie und -design
 2. Länderdemographie

- II. Interne Wirkungsfelder/Implementationsträger
 3. Ziele
 4. Mitarbeiter
 5. Organisationsstruktur des Projektträgers
 6. Finanzielle Ressourcen
 7. Technische Ausstattung
 8. Ausbildungskonzeption

- III. Externe Wirkungsfelder/Adressaten
 9. Ausbildungssystem/Auszubildende
 10. Beschäftigungssystem/Arbeitgeber

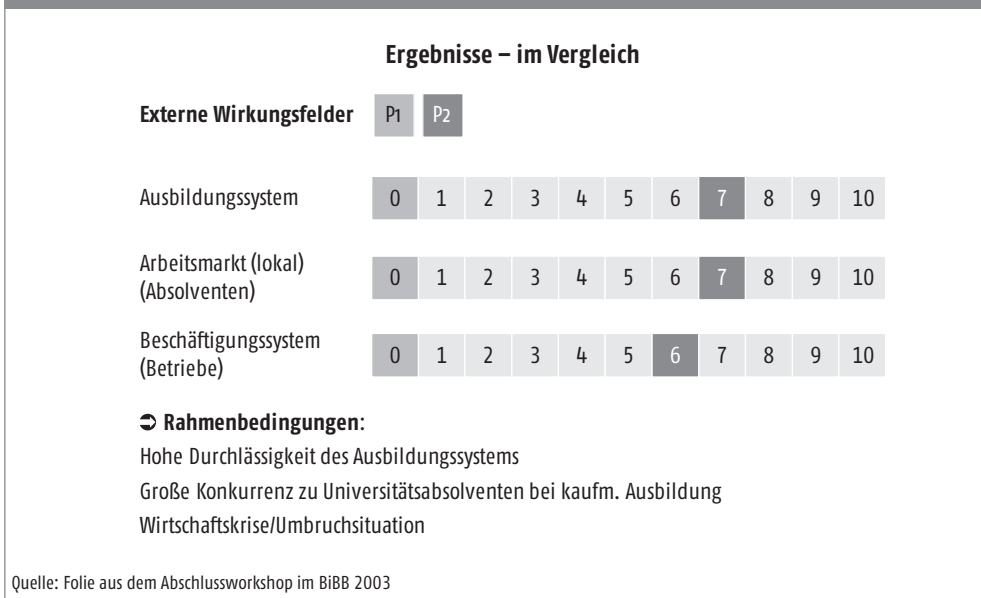
Auf der Grundlage der so geordneten Befunde wurden auf einem Abschlussworkshop die Projekte bewertet und miteinander verglichen. Die verwendeten Vergleichsindikatoren entsprachen dem Aufbau des Analyserasters.

Ein Beispiel soll dies veranschaulichen. Für den Punkt 10 des Rasters „Externe Wirkungsfelder/Adressaten – Beschäftigungssystem/Arbeitgeber“ wurden unter anderem folgende Leitfragen formuliert, denen durch eine schriftliche standardisierte Absolventenbefragung, in Interviews mit den verschiedensten Beteiligten und Betroffenen sowie in Begehungen von Betrieben und Ausbildungseinrichtungen nachgegangen wurde:

- ▶ **Arbeitsmarktchancen/Berufseinstieg:** Wieviel Prozent der erfolgreichen Abgänger findet einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz? Was geschieht mit den anderen? Wieviel Zeit verstreicht bis zum Eintritt in die Erwerbstätigkeit? Welche Eingliederungsangebote gibt es? Wo finden die Absolventen einen Arbeitsplatz (regionale Mobilität)? Bei welchem Arbeitgeber? Zu welchem Lohn? Können die Absolventen ihren beruflichen und sozialen Status erhöhen?
- ▶ **Verdrängungs- und Multiplikatoreffekte:** Wer wird durch die Absolventen der modernisierten Ausbildung ggf. auf dem Arbeitsmarkt verdrängt? Welche Effekte (Verdrängungs- oder Multiplikatorwirkungen) ergeben sich durch das Projekt für andere vergleichbare Ausbildungsstätten sowie für Betriebe und Unternehmen? Abwanderung von Ausbildern und Schülern, Übernahme von Curricula und Ausbildungsmethoden?
- ▶ **Welche Veränderungen tragen die Absolventen in die Arbeitswelt hinein?** (Neue Techniken, Fertigungsmethoden etc.)

Die Gesamtheit der Befunde zu diesen Fragen diene als Grundlage für die Bewertung der Indikatoren Externes Wirkungsfeld/Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem. Ergänzend wurden auch Rahmenbedingungen wie das Verhältnis zwischen Betrieben und Ausbildungssystem, die ökonomische Struktur und andere externe Faktoren berücksichtigt.

Abbildung 4: Ergebnisdarstellung



Zu jedem Indikator wurde eine Bewertung auf einer elfstufigen Skala vorgenommen, wobei 0 für den niedrigsten und 10 für den höchsten möglichen Wert steht. „Die Bewertungsziffer

stellt keinen ‚wahren‘ Wert dar, sondern eine extrem verkürzte quantitative Bewertung, die die gesamten quantitativen und qualitativen Bewertungen eines Themenblocks repräsentiert“ (STOCKMANN 2006, S. 216). Auf dieser abstrakten Ebene von Bewertungszahlen ist ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Projekten möglich und wird für Außenstehende nachvollziehbar. Eine Folie des Abschlussworkshops veranschaulicht dies (Abb. 4). Sie zeigt als Beispiel die Bewertung aller externen Wirkungsfelder für beide evaluierten Projekte im Vergleich.

Es ist zu erkennen, dass im Projekt P2 (dunklere Markierungen) vergleichsweise starke Wirkungen auf dem lokalen Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem erreicht wurden (die Werte 7 bzw 6 auf der zehnstufigen Skala), im Projekt P1 (hellere Markierungen) jedoch praktisch keine (Wert 0 auf der zehnstufigen Skala). Die auf der Folie genannten Rahmenbedingungen wurden bei der Bewertung der externen Wirkungsfelder mitberücksichtigt.

Insgesamt vier Evaluationsexperten nahmen an dem Workshop teil, darunter auch solche, die nicht an der Datenerhebung beteiligt waren. Auf diese Weise konnte die Gefahr minimiert werden, dass die Projektbewertung aufgrund einer möglichen persönlichen und emotionalen Involvierung von Experten einen positiven Bias bekam. Die Bewertungen erfolgten konsensual. Darüber hinaus erleichterte die Erweiterung des Expertenkreises einen Vergleich der zwei evaluierten TRANSFORM-Projekte mit Berufsbildungs-Beratungsprojekten in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit, die nach dem gleichen Raster evaluiert worden waren. Die überwiegende Mehrzahl der Befunde und Bewertungen aus den TRANSFORM-Evaluationen bestätigte und ergänzte Erfahrungen aus Evaluationen von anderen Projekten. Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen erhalten dadurch eine stärkere Absicherung.

5 Evaluationsergebnisse und weitere Forschung

Die Ergebnisse der Bewertungen sind aufgrund der Vielzahl von Indikatoren und Unter-Indikatoren komplex und können im Schlussbericht des Forschungsprojekts 1.2006 (HÖHNS 2004) im Einzelnen nachgelesen werden.

An dieser Stelle seien noch einmal die auf dem Abschlussworkshop erarbeiteten Empfehlungen benannt, die die verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit betreffen und die aufgrund des Vergleichs mit Erfahrungen aus anderen Evaluationen möglicherweise (über die hier exemplarisch evaluierten beiden Modellprojekte in Russland hinaus) für jegliche Arten von Modellprojekten gültig sind:

- Die Bedingungen für die Diffusion einer Innovation sollten in Modellprojekten von Anfang an mitberücksichtigt werden. Damit sind sowohl die Eigenschaften der Innovation selbst als auch interne und externe Variablen gemeint. Bei transnationaler Berufsbildungs-Beratung beispielsweise haben Ausbildungsgänge mit niedrigem Ausstattungsbedarf bessere Verbreitungschancen. Verbreitungsinstanzen sollten von Anfang an miteingebunden, Verbreitungsziele von vornherein definiert sein.

- ▶ Träger von Modellprojekten wie hier die Modellschulen sollten zur Verbreitung der modellhaft eingeführten Innovation motiviert und die Mitarbeiter/-innen entsprechend befähigt werden. Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der informellen Kommunikation und der Zusammenarbeit.
- ▶ Die Konzeption eines neuen Ausbildungsgangs muss bedarfsorientiert und mit dem Bildungssystem kompatibel sein. Bei der Feststellung des Bedarfs müssen auch die Betriebe – potenzielle Arbeitgeber der Absolventen des neuen Ausbildungsgangs – einbezogen werden.

Darüber hinaus eignen sich folgende Erkenntnisse zur Verbesserung der Instrumente speziell für internationale Berufsbildungs-Beratungsprojekte:

- ▶ Für die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsberatung ist es möglicherweise empfehlenswerter, einen völlig neuen Beruf zu entwickeln, als einen alten zu modernisieren. Wie sich schon in zahlreichen vergleichbaren Projekten in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit gezeigt hat, ist die Durchsetzung des modernisierten Curriculums erschwert, wenn nach Abschluss der Förderphase die alte Ausbildungsform parallel zur neuen fortbesteht.
- ▶ Die Einbindung eines Bildungs-Beratungsprojekts in bestehende institutionelle Partnerschaften ist für die Gewährleistung der Nachhaltigkeit von großem Nutzen, da auch nach Abschluss der Förderphase transnationale Kontakte gehalten werden können.

Seit der Durchführung der TRANSFORM-Evaluation wurde das ursprünglich für die Evaluation von Entwicklungsprojekten konzipierte (STOCKMANN 1996) Analyseraster bereits in vielen weiteren Zusammenhängen eingesetzt, auch über Projekte der Entwicklungszusammenarbeit und der Berufsbildungs-Beratung hinaus, und auf der Basis dieser Erfahrungen weiterentwickelt. Zu den immer noch offenen Forschungsdesiderata nach Abschluss der Evaluation von ausgewählten TRANSFORM-Projekten gehört eine breitere Untersuchung von anderen Modellprojekten auf der Grundlage desselben Rasters insbesondere mit Blick auf die Frage, wie bei Modellprojekten Diffusion erreicht wurde. Ein wünschenswertes Ergebnis einer solchen breiteren Untersuchung ist eine stärkere Ausdifferenzierung der für die Bewertung der externen Wirkungsfelder relevanten Faktoren und letztlich die Konstruktion von möglichen Zusammenhängen zwischen Projektmaßnahmen und Diffusionseffekten. Eine solche vergleichende Evaluation von Modellprojekten muss naturgemäß ex post durchgeführt werden, damit sich die Faktoren erst einmal zeigen können, die für Diffusion von Innovationen über das jeweilige Modellprojekt hinaus förderlich sind. Die Evaluationen müssen nach einem einheitlichen Analyseraster durchgeführt werden, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten und Rückschlüsse auf für die Diffusion von Innovationen förderliche Faktoren ziehen zu können. Gegenstand solcher vergleichender Evaluationen können auch weitere Projekte aus dem TRANSFORM-Programm im Vergleich zu solchen aus anderen internationalen Berufsbil-

dungs-Beratungsprogrammen sein (beispielsweise zu Berufsbildungs-Beratungsprojekten in China (STOCKMANN/MEYER/KRAPP/KOEHNE 2000)); aber auch nationale Modellprojekte der Berufsbildung miteinander und natürlich auch Projekte aus anderen Politikfeldern können mithilfe des Analyserasters hinsichtlich der Diffusion der Innovationen verglichen werden.

Ähnliche Erkenntnisse wie durch vergleichende Evaluationen können durch eine Evaluationssynthese gewonnen werden. STOCKMANN/SILVESTRINI (2013) stellen beispielsweise die Ergebnisse einer Evaluationssynthese und einer Metaanalyse von Projekten der Berufsbildungszusammenarbeit der GIZ vor, die auch ein (noch äußerst grobes) Schlüsselgrößenmodell sowie ein Balanced-Scorecard-Modell für die Nachhaltigkeit von Berufsbildungsprojekten und -programmen enthalten, in die auch die externen Wirkungsfelder integriert sind. Zur genaueren Klärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen von Diffusionseffekten sind weitere Entwicklungen und Verfeinerungen dieser Modelle vorstellbar.

In thematischer Verbindung mit den Erkenntnissen aus der TRANSFORM-Evaluation kann auch STOCKMANN'S (2006, S. 298) Forderung gesehen werden: „Aus Sicht der Evaluation ergibt sich zusätzlich zur weiterhin bestehenden Problematik der nachhaltigen Verankerung innerhalb von Trägerorganisationen nun die Frage, wie die Kooperation mehrerer unabhängiger Organisationen dauerhaft abgesichert und im Sinne nachhaltiger Wirksamkeit optimiert werden kann. Dementsprechend sind aus theoretischer Perspektive die organisationssoziologischen Grundlagen der hier entwickelten Evaluationskonzeption um Erkenntnisse der Netzwerkforschung zu ergänzen.“ Das Heft 2/2006 der Zeitschrift für Evaluation (ZfEv) konzentriert sich folgerichtig auf das Schwerpunktthema Netzwerkevaluation; insbesondere der Beitrag von MEYER (2006) formuliert unter Verweis auf Forschung und Erkenntnisse über die Wirkungsweise von Politiknetzwerken erste Leitfragen für die Evaluierung der Koordination innerhalb eines Netzwerks sowie der Steuerungskompetenz von Netzwerken, die in einem Analyseraster Verwendung finden können. Eine solche Evaluierung der Koordination innerhalb und der Steuerung von Netzwerken ist für die Bewertung des Erfolgs bei der internen und vor allem auch bei der externen Nachhaltigkeit und für die Herausarbeitung förderlicher und hemmender Faktoren von besonderer Bedeutung, was sich in der hier vorgestellten Evaluationsstudie bereits andeutete.

„Die Weiterentwicklung von Theorien und Methoden der Evaluationsforschung erfolgt häufig im Zusammenhang mit Studien und Evaluationsaufträgen, für die theoretische Konzepte fortgeschrieben oder kreative Designs entwickelt werden müssen“ (STOCKMANN 2006, S. 298). Diese These Stockmanns illustriert der vorliegende Beitrag am Beispiel der Diffusion von Projektinnovationen. Die diesbezüglichen Ergebnisse der hier vorgestellten theoretisch begründeten und strukturierten Evaluationsstudie verlangten ihrerseits wiederum nach einer Vertiefung der Theoretisierung und Ausdifferenzierung des Evaluationsmodells, die zwischenzeitlich auch erfolgt ist und in weiteren Evaluationsstudien empirisch überprüft werden sollte.

6 Veröffentlichungen und ausgewählte Literatur

- CASPARI, Alexandra: Well done? Who knows ... Ein Plädoyer für Meta-Evaluationen. In: HENNEFELD, Vera; MEYER, Wolfgang; SILVESTRINI, Stefan (Hrsg.): Nachhaltige Evaluation? Auftragsforschung zwischen Praxis und Wissenschaft. Münster 2015
- HÖHNS, Gabriela: Informationsvorlage zum BIBB-Forschungsprojekt 1.2006 „Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten“. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Unveröffentlichtes Manuskript 2001
- HÖHNS, Gabriela: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 1.2.006 „Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten“. In: Forschungsergebnisse 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung, Hrsg.: Der Generalsekretär, Bonn. Bielefeld 2004, S. 293–300 Online verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_12006.pdf – Letzter Zugriff 17.06.2015
- HÖHNS, Gabriela: Anwendung der DeGEval-Standards im internationalen Kontext – Erfahrungen bei der Evaluation von zwei ausgewählten TRANSFORM-Beratungsprojekten in Russland. In: Zeitschrift für Evaluation (2006) 1, S. 71–98
- HOENE, Bernd; HÖHNS, Gabriela: Förderpolitischer Schlussbericht des Bundesinstituts für Berufsbildung über die Unterstützung der Staaten Mittel- und Osteuropas bei der Reform beruflicher Bildung im Rahmen des TRANSFORM-Programms. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Unveröffentlichtes Manuskript 2001
- JACOBY, Klaus-Peter; SCHNEIDER, Vera; MEYER, Wolfgang; STOCKMANN, Reinhard: Umweltkommunikation im Handwerk: Bestandsaufnahme – vergleichende Analyse – Entwicklungsperspektiven. Münster 2005
- LEMKE, Horst: Bericht über eine Evaluierung von Berufsbildungsprojekten im TRANSFORM-Programm. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Unveröffentlichtes Manuskript. Bonn 1996
- LEMKE, Horst; MAYER, Ralph D.: BMWi/KfW-Beratungsprogramm für MOE-Länder/NUS – Querschnittsevaluierung von Berufsbildungsprojekten. Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) Unveröffentlichtes Manuskript. Bonn/München 1998
- MEYER, Wolfgang: Evaluation von Netzwerksteuerung. In: Zeitschrift für Evaluation (2006) 2, S. 317–332
- MEYER, Wolfgang; HÖHNS, Gabriela: Analyseraster für die Evaluation von Berufsbildungsprojekten aus dem TRANSFORM-Programm. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Unveröffentlichtes Manuskript 2002
- MOHR, Hans-Walter: Bestimmungsgründe für die Verbreitung von neuen Technologien. Berlin 1977
- ROTH, Uta et al.: Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt 1.0.512 „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB)“ Online verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_10512.pdf. Letzter Zugriff 18.06.2015
- SAMUELSON, William; ZECKHAUSER, Richard: Status Quo Bias in Decision Making. In: Journal of Risk and Uncertainty (1988) 1, S. 7–59
- STOCKMANN, Reinhard: Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. 2. durchgesehene Aufl. Opladen 1992
- STOCKMANN, Reinhard: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen 1996

- STOCKMANN, Reinhard; KOHLMANN, Uwe: Transferierbarkeit des Dualen Systems – Eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern. Berlin 1998
- STOCKMANN, Reinhard; MEYER, Wolfgang; KRAPP, Stefanie; KOEHNE, Godehard: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Opladen 2000
- STOCKMANN, Reinhard: Evaluation und Qualitätsentwicklung. Münster 2006
- STOCKMANN, Reinhard; MEYER, Wolfgang et al.: Nachhaltige Umweltberatung. Eine Evaluation von Umweltberatungsprojekten. Opladen 2001
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT: Our Common Future (bekannt als Brundtland-Report). 1987. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>. Letzter Zugriff 15.06.2015

Transfer in Modellprogrammen neuen Typs

Andrea Mohorič, Thomas Vollmer, Werner Kuhlmeier

► Transfer und Nachhaltigkeit – Anschluss an die Ordnungsarbeit

Der Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)“ hat wichtige Impulse für eine nachhaltige Berufsbildung gegeben, als Nächstes wird es darum gehen, den Schritt „vom Projekt zur Struktur“ zu vollziehen. Um Ergebnisse aus Modellprojekten in die Ordnungsmittel beruflicher Bildung zu transferieren, ist zunächst eine intensive Kommunikation zwischen den Modellprojekt- und den Ordnungsmittelverantwortlichen im BIBB erforderlich. Mit diesem Ziel wurden zahlreiche Fachgespräche geführt, in denen verschiedene Möglichkeiten einer strukturellen Verankerung der BBNE zum Teil kontrovers diskutiert wurden. Zur Unterstützung der BBNE bedarf es darüber hinaus der Qualifizierung des Bildungspersonals und der Organisationsentwicklung der Bildungsstätten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Politische Forderungen an einen Transfer zur Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)

Die „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) steht im Kontext eines grundsätzlichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses. Dieser Prozess beruht auf der Erkenntnis, dass sich große Teile unseres Wirtschaftssystems auf Raubbau und Verschwendung von Ressourcen sowie auf unfaire Wirtschaftsbeziehungen gründen. Das gefährdet sowohl grundsätzlich die Lebensmöglichkeiten zukünftiger Generationen als auch die Lebenschancen vieler Menschen der gegenwärtigen Generation, die in prekären Verhältnissen leben. Bereits die UNO-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio (1992) beurteilte die gegenwärtig dominierende Form des Wirtschaftens als nicht zukunftsfähig. Daher hat sich die Weltstaatengemeinschaft darauf verpflichtet, den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung zur Grundlage allen staatlichen Handelns zu machen. Das übergeordnete Ziel in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern – also auch in der Berufsbildung – muss es demnach sein, die Grenzen der natürlichen Regenerationsfähigkeit einzuhalten und zu einer größeren Chancengerechtigkeit beizutragen. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „Großen Transformation“ geprägt und bringt damit zum Ausdruck, dass es hier um eine elementare sozial-ökologische Neuorientierung des gesellschaftlichen Handelns geht (WBGU 2011).

Auf die besondere Bedeutung der Bildung für die anstehenden Transformationsprozesse haben die Vereinten Nationen vielfach hingewiesen und eine „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von 2005 bis 2014 beschlossen. Im Rahmen der UN-Dekade gab es auch in der beruflichen Bildung zahlreiche Aktivitäten und Initiativen zur Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens. Die besondere Aufgabe der Berufsbildung kann in diesem Zusammenhang darin gesehen werden, „die Menschen auf allen Ebenen, von der Facharbeit bis zum Management, zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen, ressourceneffizient und nachhaltig zu wirtschaften sowie die Globalisierung gerecht und sozialverträglich zu gestalten“ (DIETRICH u. a. 2007, S. 8). Einen wichtigen Beitrag der Berufsbildung zur UN-Dekade bildeten die sechs Modellprojekte im BMBF-Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE)“ von 2010–2013 (s. u.), die auch als offizielle Dekademaßnahme ausgezeichnet wurde. Trotz der vielfältigen Aktivitäten ist aber das große Ziel der UN-Dekade, nämlich „den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung in Deutschland zu verankern“ (DUK 2005) nur vereinzelt, nicht aber strukturell und systematisch erreicht worden. Für den Schritt „vom Projekt zur Struktur“ – so der Titel des Strategiepapiers der Arbeitsgruppe „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ des Runden Tisches zur UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – ist die planmäßige Verankerung des Nachhaltigkeitsgedankens in den Ordnungsmitteln von zentraler Bedeutung. So wurde schon in einem fraktionsübergreifenden Beschluss des Deutschen Bundestages vom 26.4.2012 festgestellt: „Die besondere Herausforderung besteht darin, von hochwertigen Einzelprojekten hin zur strukturellen Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen, Curricula, Universitätsleitbildern etc. zu kommen“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2012). Das Ziel einer curricularen Verankerung der Nachhaltigkeitsidee in der beruflichen Bildung wird dementsprechend auch vom Deutschen Nationalkomitee der UN-Dekade für die zukünftige Arbeit ab 2015 ausgegeben: „Primäres Ziel ist es, berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung umfänglicher als bisher geschehen in die Berufsbildungssystematik und in die Ordnungsmittel zu integrieren. So muss geklärt werden, wie die vielfältigen curricularen und didaktischen Ansätze sowie modellhaft erprobten umfassenden Bildungsmodule als verbindliche Vorgaben zur Gestaltung in die Ausbildung einfließen können ... und wie BNE als Thema von Abschlussprüfungen an Gewicht gewinnen kann“ (DEUTSCHES NATIONALKOMITEE 2013, S. 20).

Impulse aus den Modellprojekten für einen Transfer in die Ordnungsarbeit

Ziel des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) war, im Rahmen des Förderprogramms Problemstellungen zur nachhaltigen Entwicklung in der beruflichen Bildung kritisch zu analysieren und einzuschätzen. Weiterhin sollten Konzepte für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung entworfen und umgesetzt werden, die möglichst alle Ebenen der Berufsbildung einbeziehen und besser miteinander verzahnen

sollten. Gefördert wurden sechs Projekte aus den Bereichen Metall-/Elektrotechnik (mit dem Schwerpunkt erneuerbare Energien), Bauen und Wohnen, Chemie sowie Ernährung mit einer Laufzeit von zwei Jahren (Einzelprojekte) und drei Jahren (Verbundprojekte). Die wissenschaftliche Begleitung mit der Aufgabe der Unterstützung und Evaluation der Projekte erfolgte federführend durch das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg.

Abbildung 1: Projekte des BIBB-Förderschwerpunktes

<p><i>Offshore-Kompetenz</i> Kompetenzen und Qualifikationsbedarf von Fachexperten/-innen für Montage, Inbetriebnahme und Wartung von Offshore-Windkraftanlagen</p> <p><i>Institut Technik und Bildung</i> <i>Universität Bremen</i></p> <p>► https://www.bibb.de/de/8104.php</p>	<p><i>BEE – Mobil</i> Berufliche Bildung im Handwerk in den Zukunftsmärkten E-Mobilität und Erneuerbare Energien</p> <p><i>Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim</i> <i>MetropolSolar Rhein-Neckar e. V. Mannheim</i></p> <p>► https://www.bibb.de/de/8105.php</p>
<p><i>Fachwirtin erneuerbare Energien</i> Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Fortbildungsgangs „Technische/r Fachwirt/-in – Erneuerbare Energien“</p> <p><i>Universität Oldenburg</i> <i>Bundestechnologiezentrum für Elektrotechnik Oldenburg</i></p> <p>► http://www.uni-oldenburg.de/feel</p>	<p><i>BauNachhaltig</i> Zukunftssicherung durch Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung im Bausektor</p> <p><i>Netzwerk KOMZET Bau und Energie</i></p> <p>► https://www.bibb.de/de/8106.php</p>
<p><i>NaBiKa</i> Nachhaltige Bildungskarrieren in der Chemieindustrie</p> <p><i>Rhein-Erft Akademie, Hürth</i></p> <p>► https://www.bibb.de/de/8107.php</p>	<p>Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe</p> <p><i>Fachhochschule Münster</i> <i>Institut für berufliche Lehrerbildung</i></p> <p>► https://www.bibb.de/de/8108.php</p>

Die Modellversuche lieferten Ergebnisse auf drei Ebenen der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

- Analyse und Definition von Qualifikationsanforderungen,
- Strukturierung und Ausgestaltung von Curricula,
- Entwicklung von Lernmodulen.

Vier der sechs Projekte des Förderprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ haben insbesondere die qualitativen Veränderungen der beruflichen Anforderungen in den Bereichen Erneuerbare Energien und Energieeffizienz in der Baubranche, im Elektrohandwerk und in der Windenergieanlagen herstellenden Industrie untersucht, um darauf aufbauend nach-

haltigkeitsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln, auch in Hinblick auf eine strukturelle Implementierung und Verstetigung. Dabei wurde auch der Frage nachgegangen, inwieweit es zweckmäßig ist, die innovativen Inhalte in bestehende Ordnungsmittel einzufügen oder darüber hinaus gänzlich neue Aus- bzw. Weiterbildungsgänge zu konzipieren. Für Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe wurde für den Bereich der Gemeinschaftsverpflegung ein nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum erarbeitet, das die gesamte Prozesskette von der Speiseplanung und Beschaffung über die Zubereitung und den Verzehr bis zum Abfallmanagement und der Reinigung umfasst. Für den Bereich der Chemieindustrie wurden zur stärkeren Implementierung der Nachhaltigkeitsidee in die Berufsbildung Lernmodule entwickelt für alle Bildungsstufen von der Berufsvorbereitung über die Aus- und Weiterbildung bis hin zum Studium. Die Fragestellungen und Lösungsansätze der Projekte waren je nach Berufsfeld und Branche sehr unterschiedlich (Näheres in KUHLMAYER/MOHORIČ/VOLLMER 2014, S. 17 ff.).

In den Projekten wurden zum Teil sehr konkrete und strukturbildende Ansatzpunkte für die Ordnungsarbeit entwickelt:

- ▶ Im Modellversuch „Offshore-Kompetenz“ des ITB der Universität Bremen wurden Kernarbeitsprozesse der Errichtung von Windenergieanlagen identifiziert und definiert. Das Projektteam empfiehlt neben der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen vor allem die Neuordnung eines Berufsprofils „Mechatroniker/-in WEA“. 60 Prozent der Unternehmen sehen diesen Qualifizierungsbedarf hinsichtlich einer Fachexpertin/eines Fachexperten für die Montage, Inbetriebnahme und den Service von Offshore-Windanlagen. Hervorzuheben ist die starke Anbindung des Modellversuchs an entscheidende regionale Unternehmen der Windenergiebranche sowie des Fachverbands Windenergie, Gesamtmetall und der IG Metall, die bei der Entwicklung stark beteiligt waren und den Wunsch nach Professionalisierung der Windenergiebranche äußerten. Sollte es zu einer Neuordnung des nunmehr 17 Jahre alten Ausbildungsberufs des Mechatronikers kommen, könnte eine Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung hinsichtlich Windkraftanlagen in Betracht gezogen werden.
- ▶ Für die von der Universität Oldenburg und dem Bundestechnologiezentrum für Elektrotechnik in Oldenburg (BFE) neu entwickelte Fortbildung „Fachwirt/-in Erneuerbare Energien und Energieeffizienz“ mit Kammerprüfung startete mittlerweile der dritte Lehrgang, der sehr gut von Teilnehmenden diverser Berufe angenommen wurde. Das Kompetenzprofil zur Gestaltung der Energiewende beinhaltet neben technischen, energiesystem- und energieträgerbezogenen Kompetenzen auch ökonomische Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Die Ergebnisse geben zudem Anregungen zur Diskussion des Bedarfs nach Spezialisten- oder Generalisten- Curricula und nach Anpassungs- oder Aufstiegsqualifizierung im Bereich der Erneuerbaren Energien und Energieeffizienz.
- ▶ Im Bereich der Elektromobilität und Erneuerbaren Energien gibt die Informationsplattform energiebildung.info, die das Institut für Mittelstandsforschung der Universität

Mannheim und die Metropol-Solar Rhein-Neckar e. V. im Rahmen des Projektes „BEE-Mobil – Berufliche Bildung im Handwerk in den Zukunftsmärkten E-Mobilität und Erneuerbare Energien“ entwickelten, eine Übersicht über Aus- und Weiterbildungsangebote. Das Projektergebnis von BEE-Mobil trägt mit der Informationsplattform zur Transparenz und zum Zugang zu den Weiterbildungsangeboten bei.

- Im Berufsfeld Ernährung wurde von der Fachhochschule Münster, Institut für berufliche Lehrerbildung, anhand von Kriterien einer nachhaltigen Gemeinschaftsverpflegung ein umfassendes Rahmencurriculum für Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe entwickelt, das diese Berufe inhaltlich modernisiert. Das entwickelte kompetenzorientierte Rahmencurriculum für die Ernährungsbranche kann für die bereits angestrebte Aktualisierung des Berufs Hauswirtschafter/-in wichtige Anregungen zur Aufnahme von Nachhaltigkeitsaspekten in eine erneuerte Ausbildungsordnung geben.

Didaktische Analysekriterien zur Identifizierung nachhaltigkeitsrelevanter Ausbildungsinhalte

Damit der Transfer von Projektergebnissen zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung und auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems Erfolg hat und die Implementierung des Nachhaltigkeitsprinzips in die berufliche Bildung gelingt, ist es erforderlich zu klären, was unter dem abstrakten Begriff der Nachhaltigkeit zu verstehen ist und wie er in Berufsbildungsprozessen entfaltet werden kann. BBNE ist mit der Herausforderung konfrontiert, einerseits das Wissen über die zugrunde liegenden abstrakten und normativ begründeten Nachhaltigkeitsziele des Lernens und Arbeitens zu fördern und andererseits dazu zu befähigen, im eigenen Wirkungsfeld substantiell nachhaltigkeitsorientiert zu handeln. Beides muss BBNE leisten, denn ohne konkretes Gestaltungswissen und -können ist es unmöglich, mit der Berufsarbeit einen Beitrag zur großen Transformation zu leisten, und ohne Kenntnis der Leitidee der Nachhaltigkeit und ihrer Ziele fehlt eine wesentliche Voraussetzung, generelles nachhaltigkeitsorientiertes Denken zu entwickeln und das eigene Handeln in Beruf und Privatleben daran auszurichten. Die Verknüpfung von beidem – dem abstrakten normativen Bildungsziel und den konkreten fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten – ist eine zentrale Aufgabe, um die notwendige strukturelle Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Ordnungsmitteln und der gelebten Berufsbildungspraxis zu erreichen.

Ein Blick auf die bisherige Praxis der BBNE zeigt, dass in den letzten Jahren versucht wurde, die Nachhaltigkeitsdimensionen deduktiv zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zu machen, während gleichzeitig zahlreiche praxisbezogene Unterrichts- und Ausbildungsprojekte entwickelt wurden. Die vorliegenden Ansätze blieben jedoch nahezu unverbunden. So wird zwar in den aktuellen Ausbildungsordnungen der industriellen Elektro- und Metallberufe vorgegeben, dass die gemeinsamen Kernqualifikationen und die berufsspezifischen Fachqualifikationen „verteilt über die gesamte Ausbildungszeit integriert auch unter Be-

rücksichtigung des Nachhaltigkeitsaspekts vermittelt“ werden (VERORDNUNG 2003 b u. 2004, § 3, Absatz 3). Wie dies geschehen soll, bleibt jedoch offen, da im Ausbildungsrahmenplan der Begriff Nachhaltigkeit nicht zu finden ist, sondern mit der Standardberufsbildposition 4 lediglich die nachsorgende Vorgabe: „Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen“ (a. a. O. Berufsbildposition 4). Mit der aktuellen KMK-Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen ist ebenfalls ein Schritt in Richtung Implementierung der Nachhaltigkeitsidee in den Berufsschulunterricht vollzogen worden, indem als Bildungsauftrag vorgegeben ist, die Auszubildenden zur „Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“ zu befähigen (KMK 2011, S. 14). Damit wird unmittelbar auf die drei Seiten des Nachhaltigkeitsdreiecks Bezug genommen, ohne aber darzulegen, was unter dieser Verantwortung zu verstehen ist und wie dieses Bildungsziel im Unterricht umgesetzt werden soll. Auch die im Kontext der UN-Dekade veröffentlichten Teilkompetenzen nachhaltigkeitsorientierter Gestaltungskompetenz sind so allgemein gehalten, dass die Konturen einer nachhaltigen Entwicklung nicht erkennbar und daraus kaum konkrete Lernsituationen ableitbar sind (vgl. VOLLMER/KUHLMEIER 2014, S. 201 ff.). Andererseits sind durchaus nachhaltigkeitsrelevante Positionen in Bildungsplänen zum Umweltschutz, zur Ressourceneffizienz, zur Nutzung erneuerbarer Energien oder zur interkulturellen Kommunikation zu finden, die allerdings überwiegend voneinander separiert aufgeführt sind. Die Zusammenhänge, Widersprüche und die Dilemmata bleiben ebenso unberücksichtigt wie die Verknüpfung mit der abstrakten, auf Zukunftsgestaltung ausgerichteten Leitidee. Dieses Verknüpfungsproblem hat FISCHER als „nachhaltige Lücke“ (FISCHER 2007, S. 5 ff.) bezeichnet, die er auf den Nachhaltigkeitsbegriff selbst zurückführt. „Denn er zeichnet sich dadurch aus, dass er komplex, mehrdimensional, prozessorientiert, funktionsübergreifend und kommunikationsorientiert ist. Dadurch entzieht er sich einer linearen und auf das funktionale System der beruflichen Bildung bezogenen Betrachtungsweise“ (FISCHER 2007, S. 14).

In den internen Programm-Workshops des BIBB-Förderprogramms haben die Projektaktive dieses Problem eingehend diskutiert und das unklare Begriffsverständnis als hinderlich für die Zusammenarbeit untereinander und den Transfer der Projektergebnisse identifiziert. Vor diesem Hintergrund hat die wissenschaftliche Begleitung didaktische Leitlinien für die Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen erarbeitet und publiziert (vgl. VOLLMER/KUHLMEIER 2014, S. 204 ff.).

In diesem Vorschlag wird davon ausgegangen, dass konkrete berufliche Handlungsfelder und Handlungssituationen Ausgangspunkte der BBNE und die aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien die Grundlagen der Lernsituationen bilden. Folgende Kategorien für die Analyse von Handlungssituationen und die didaktische Gestaltung der Lernsituationen bilden dabei den wesentlichen Kern. Sie sind miteinander verschränkt und sollen die abstrakte Nachhaltigkeitsidee für die Berufsbildungspraxis fassbarer machen sowie Anhaltspunkte für die Planung der BBNE bieten (a. a. O., S. 216 ff.):

Abbildung 2: Didaktische Leitlinien für die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung

- I. Ausgangspunkt für BBNE sind konkrete berufliche Handlungsfelder und Handlungssituationen
- II. Bei der Gestaltung von Lernsituationen dienen die spezifischen Perspektiven einer BBNE als didaktische Analyse-kategorien
- ▶ Soziale, ökologische und ökonomische Aspekte (Wechselbezüge, Widersprüche, Dilemmata)
 - ▶ Auswirkungen auf andere (lokal, regional, global)
 - ▶ Auswirkungen in der Zukunft (positive Zukunftsvision)
 - ▶ Handlungsstrategien (Konsistenz, Suffizienz, Effizienz)
 - ▶ Lebenszyklen und Prozessketten (Produkte, Prozesse)
- III. Die BBNE geht von den aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien aus
- ▶ Verschränkung von Situations-, Wissenschafts-, Persönlichkeitsprinzip
 - ▶ Handlungsorientierung (situiert, selbstgesteuert)
 - ▶ Gestaltungsorientierung (Selbstwirksamkeit, Handlungsbereitschaft, Interaktion, Kommunikation)
 - ▶ Kompetenzorientierung (Persönlichkeitsentwicklung, ganzheitliche Bildung)
 - ▶ Förderung von vernetztem/systemischem Denken (Retinität)
- IV. Es sind jeweils didaktisch begründete Schwerpunkte zu setzen
- V. Vollständigkeit in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeitsidee ist das Ziel eines Bildungsganges

Quelle: VOLLMER/KUHLMEIER 2014, S. 205

Soziale, ökologische und ökonomische Aspekte mit ihren Wechselbezügen, Widersprüchen und Dilemmata

Globale Gerechtigkeit (Soziales), dauerhafte Umweltverträglichkeit (Ökologie) und zukunftsfähige wirtschaftliche Entwicklung (Ökonomie) bilden die drei Seiten des sogenannten Nachhaltigkeitsdreiecks. In der BBNE ist es daher notwendig, die Interdependenz von Ökologie, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit und die eigene Verantwortung in diesen Zusammenhängen zu verdeutlichen. In beruflichen Lernprozessen bilden unvermeidliche Wechselbezüge, Widersprüche und Dilemmata Lernanlässe, die es ermöglichen, Kompetenzen zur individuellen und gemeinschaftlichen Bewältigung moralischer Entscheidungsdilemmata und zur Reflexion eigener Leitbilder zu entwickeln.

Auswirkungen auf andere lokal, regional und global

Daran anknüpfend geht es in der BBNE darum, den Lernenden begreifbar zu machen, dass ihre beruflichen Handlungen mit ihren Dienstleistungen und Produkten immer Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt anderer Menschen bewirken. Sie nehmen dafür Ressourcen in Anspruch und verursachen Abfälle und Emissionen. Nachhaltigkeitsorientiertes berufli-

ches (wie auch privates) Handeln erfordert eine Vorstellung darüber, welche Folgen daraus für die individuellen, lokalen, regionalen, nationalen und globalen Lebenswelten resultieren können.

Auswirkungen in der Zukunft im Sinne einer positiven Vision

Die Wahrnehmung von Folgen des eigenen Tuns entzieht sich den Handelnden häufig nicht nur aufgrund der räumlichen Distanz, sondern auch, weil sie erst mit zeitlichem Verzug zum Tragen kommen. Diese auch mit dem Begriff „Generationengerechtigkeit“ umschriebene Verantwortung jedes Einzelnen für die zukünftige Entwicklung sollte in der BBNE mit einer positiven Zukunftsvision verbunden werden. BBNE sollte sich auf die Lösungen für „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (vgl. KLAFFKI 1994) konzentrieren, insbesondere wenn sie im Handlungsfeld der Berufsarbeit (und des Privatlebens) liegen. Es geht also darum, die Lernenden anzuregen, über ihre beruflichen (und privaten) Mitwirkungsmöglichkeiten an der Zukunftsgestaltung nachzudenken und damit eine positive Berufsidentität zu fördern.

Handlungsstrategien Suffizienz, Effizienz und Konsistenz

In diesem Zusammenhang sind die Handlungsstrategien der Suffizienz, Effizienz und Konsistenz wesentlich für die Entwicklung von nachhaltigkeitsbezogener Gestaltungscompetenz. Ein auf Verringerung von Verschwendung ausgerichtetes Nutzerverhalten kann einen Beitrag zur Suffizienz, d. h. zur Einsparung von Rohstoffen und Energie leisten, auch ohne spürbare Einschränkungen der Lebensqualität. Ein höherer Wirkungsgrad bei der Energienutzung und eine Verringerung von Materialabfällen tragen zur effizienteren Nutzung von Energie und zur Ressourcenproduktivität bei. Beides, Suffizienz und Effizienz, sind aber allein nicht ausreichend, denn erforderlich ist darüber hinaus der Übergang von einem tradierten Naturverbrauch hin zu einer naturverträglichen Nutzung nachwachsender Rohstoffe und regenerativer Energien, was auch mit dem Begriff „Konsistenz“ bezeichnet wird.

Produktlebenszyklen und Prozessketten

Mit den vorgenannten Aspekten der BBNE eng verbunden ist die Betrachtung von beruflich relevanten Lebenszyklen und Prozessketten der Produkte und Dienstleistungen. Dabei ist zu prüfen, wie lange diese ihre Funktion aufrechterhalten, welche Folgeaufwendungen für die weitere Nutzung zu erwarten sein werden, welche Energieverbräuche bzw. -kosten damit verbunden sind, ob es eine Ersatzteilversorgung in absehbarer Zeit gibt oder ob es sich um ein „Wegwerfprodukt“ handelt, und wie dieses zu recyceln oder zu entsorgen ist. Außerdem sind die eigenen Arbeits- und Geschäftsprozesse hinsichtlich der Nachhaltigkeit zu überprüfen, angefangen von der Arbeitsplatzeinrichtung über die Materialdisposition bis hin zur Arbeitsorganisation und Logistik.

Transferaktivitäten und Transferverständnis der Modellprojekte

Die Vorstellungen und die Möglichkeiten der Projektakteure im Förderprogramm differierten hinsichtlich eines erfolgreichen Transfers von Projektergebnissen. Die Transferaktivitäten konzentrierten sich vor allem darauf, die Projektarbeiten und -ergebnisse in der eigenen „Fach-Community“ mittels vielfältiger Formen der Präsentation und Kommunikation bekannt zu machen. Zu diesem Zweck haben alle Projekte eine Projekthomepage eingerichtet und in branchenbezogenen wie auch in berufspädagogischen Fachzeitschriften publiziert. Darüber hinaus haben einige Projekte eigene Newsletter herausgegeben und Bücher veröffentlicht. Die Projektergebnisse wurden zudem auf zahlreichen Fachtagungen und Workshops präsentiert, und es wurde die gemeinsame Transfer-tagung des ganzen Förderprogramms unter dem Titel „Fit für die Zukunft – Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ im Mai 2013 in Berlin durchgeführt.

Abbildung 3: Die wichtigsten Tagungen und Workshops für die Fachöffentlichkeit während des Förderzeitraums

- ▶ BBnE, 6. BiBB-Berufsbildungskongress, 19. und 20. September 2011, Berlin
- ▶ Projekt-WS-Reihe „Energieversorgung“, „Aus- und Weiterbildung“, „Qualität energetischer Maßnahmen“, April, Mai und Juli 2012, Mannheim
- ▶ Projekttagung „Nachhaltigkeit in der Ernährungsbranche“, 06. September 2012, Münster
- ▶ KomZet-Tagung „Stärken entwickeln – Potentiale nutzen“, 24. April 2013, Berlin
- ▶ Transfer-tagung „Fit für den Beruf“ des Förderschwerpunktes, 28. Mai 2013, Berlin
- ▶ Workshop „BBnE“, Hochschultage Berufliche Bildung, 14. und 15. März 2013, Essen
- ▶ Projekttagung „Voller Energie“, 15. und 16. März 2013, Mannheim
- ▶ Projekttagung „Fachkräfte für Windenergieanlagen an Land und auf See“ 06. November 2013, Bremen
- ▶ diverse Vorträge auf nationalen und internationalen Tagungen

Quelle: Eigene Darstellung

Von besonderer Bedeutung für die Verbreitung der Ergebnisse war die Kommunikation in branchenbezogenen Netzwerken, die über das Ende des Förderzeitraumes weiter bestehen und an denen die Projekte als „Transfergeber“ direkt beteiligt waren: „Netzwerk KOMZET Bau und Energie“, ELKONet für die Elektroberufe, „MetropolSolar Rhein-Neckar“, „Chemiepark Knappsack“ für die Berufsbildung in der Chemie, „Bundesarbeitsgemeinschaft Ernährung und Hauswirtschaft“ und das Offshore Branchen-Netzwerk. Ein Vorteil solcher Transferstrukturen ist generell, dass in ihnen eine „gemeinsame Sprache“ gesprochen wird und eine Kommunikation „auf Augenhöhe“ stattfindet.

Insgesamt haben die sechs Modellprojekte ihre Arbeitsergebnisse vor allem als ein Angebot an andere Bildungseinrichtungen und an die Berufsordnungspolitik verstanden. Daher haben die Projekte auf verschiedenen Ebenen und in diversen Feldern der Berufsbildung Wer-

bung und Öffentlichkeitsarbeit betrieben. Der Erfolg dieser Bemühungen und der Einfluss auf die Nachfrageseite (z. B. die Unternehmen oder die Ordnungsmittelerstellung) wurden von den Projekten jedoch insgesamt als gering eingeschätzt, sodass die Verantwortung für eine weitergehende Implementierung der Projektergebnisse vor allem bei der Bildungspolitik und der -verwaltung gesehen wird. Da die Einflussmöglichkeiten auf die Implementierung von Ergebnissen in die Berufsbildungsstrukturen außerhalb des Verantwortungsbereichs der Projekte liegen, müssten diese generell auf einer anderen Ebene entfaltet werden. Die Transfereffekte in Bezug auf langfristige Veränderungen im Berufsbildungssystem sind auch insofern begrenzt, als die Projektakteure nach Ende der Projektfinanzierung teilweise nicht mehr als Multiplikatoren zur Verfügung stehen. Daher wären ein systematischer Transfer der Projektansätze und ein Austausch mit Ordnungsmittelverantwortlichen bereits während der Projektlaufzeit anzustreben, um Impulse für die Curriculumentwicklung geben zu können.

Transfer aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung bestand darin, die sechs Modellprojekte bei dem Transfer ihrer Ergebnisse zu beraten und zu unterstützen. In Form einer responsiven Evaluation wurden die Transferstrategien der Modellprojekte erfasst, systematisiert und rückgespiegelt. Zusätzlich wurde eine Literaturanalyse zur Modellversuchsforschung vorgenommen, um „Gelingensbedingungen“ für einen Transfer zu identifizieren. Gemeinsam mit den Projekten und in Abstimmung mit den BIBB-Verantwortlichen wurde schließlich ein Modell entwickelt, auf dessen Grundlage verschiedene Formen des Transfers und geeignete Transferinstrumente entsprechend der Projektspezifika systematisch bestimmt werden können (KASTRUP/KUHLMEIER/REICHWEIN 2014).

Transfer kann definiert werden 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 2004, S. 2). Je nach Anlage und Aufgabenstellung eines Modellprojekts gibt es unterschiedliche Produkte und auch unterschiedliche Adressaten, die für einen Transfer der Ergebnisse infrage kommen. Nach KUTT ist es von entscheidender Bedeutung für den Transfer, „einerseits zwischen verschiedenen Produktarten und andererseits zwischen verschiedenen Ebenen staatlichen, institutionellen und individuellen Handelns zu unterscheiden und nach der strukturellen Relevanz der Veränderung für das Gesamtsystem zu fragen“ (KUTT 2001, S. 29). Im Rahmen einer Transferstrategie muss daher bestimmt werden,

- ▶ welche Produkte,
- ▶ in welche Bereiche des Berufsbildungssystems
- ▶ auf welchen Ebenen,
- ▶ an welche Adressaten und
- ▶ mit welchen Instrumenten transferiert werden sollen.

Dieses wird im Folgenden an einem Modell erläutert, das zwischen vier unterschiedlichen Richtungen eines Transfers unterscheidet.



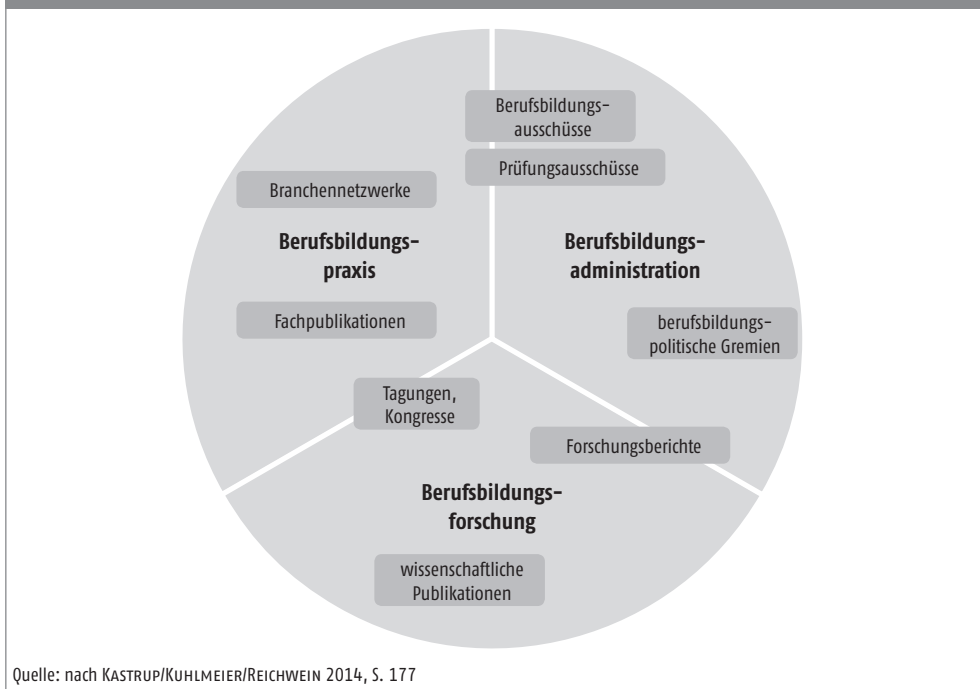
Geht es vor allem darum, die entwickelten und erprobten Problemlösungen über den Projektzeitraum hinaus zu sichern und in die zukünftige Praxis zu transferieren, kann von einem *temporalen Transfer* gesprochen werden. Dieser zielt auf eine Verstetigung der Projektergebnisse zunächst in der eigenen Institution. Ein Beispiel für einen solchen Transfer stellt im Förderschwerpunkt BBNE der Fortbildungsgang Fachwirt/-in Erneuerbare Energien und Energieeffizienz dar. Dieser Bildungsgang wurde 2014 bereits zum dritten Mal in Folge durchgeführt und ist dadurch über das Projektende hinaus verstetigt worden (vgl. REBMANN u. a. 2014). Ein anderes Beispiel ist das Projekt NaBiKa, in dem ein Lernmodul „Nachhaltigkeit Lernen“ entwickelt und in das Regelangebot der Rhein-Erft-Akademie aufgenommen wurde (vgl. KEPPELER/OVERMANN 2014).

Ein *regionaler Transfer* strebt die räumliche Verbreitung der Ergebnisse aus dem lokalen Kontext hinaus in andere Regionen an. Das in einer Institution neu entwickelte Konzept wird dabei ausgeweitet auf gleichartige Institutionen in anderen Regionen. Ein Beispiel ist das Modellprojekt BauNachhaltig, in dem von neun Bildungszentren gemeinsam Lernmodule für die überbetriebliche Ausbildung in der Bauwirtschaft entwickelt wurden. Diese Lernmodule werden auch allen weiteren Bildungszentren des bundesweiten KOMZET-Netzwerks zur

Verfügung gestellt. Dieser Transfer erfolgt also zunächst über ein branchenspezifisches Netzwerk. Darüber hinaus wurden die entwickelten Produkte über Publikationen und Veranstaltungen in Fachkreisen auch potenziellen Interessenten außerhalb des Netzwerks vorgestellt (vgl. SCHWARZ/VOLLMERS/KUHLMEIER 2014).

Ein *lateral Transfer* liegt vor, wenn die Ergebnisse zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung ausgetauscht werden. Ein solcher Austausch findet beispielsweise zwischen der Berufsbildungspraxis, der Berufsbildungsadministration sowie der Berufsbildungsforschung statt. Alle Projekte des Förderschwerpunkts BBNE haben die Form des lateralen Transfers genutzt und ihre Ergebnisse über das eigene Handlungsfeld hinaus kommuniziert, durch Beteiligung an sowohl wissenschaftlichen als auch praxisbezogenen Tagungen und Publikationen sowie durch den Austausch mit Experten aus Unternehmen, zuständigen Stellen und der Berufsbildungsforschung.

Abbildung 5: Handlungsfelder und Instrumente eines lateralen Transfers



Bei einem *vertikalen Transfer* wird schließlich das Ziel verfolgt, die Projektergebnisse zur Weiterentwicklung übergeordneter Strukturen beruflicher Bildung zu nutzen, zum Beispiel indem neu entwickelte und erprobte Curricula in Neuordnungsverfahren eingespeist werden und so zu regulären Bestandteilen der Berufsausbildung werden. Das „Nachhaltigkeits-

orientierte Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“ und das im Projekt Offshore-Kompetenz konzipierte Curriculum „Mechatroniker/-in für Windenergieanlagen“ zielen auf einen solchen vertikalen Transfer (vgl. KETTSCHAU 2014 und GRANTZ/MOLZOW-VORT/SPÖTTL 2014).

Auch explorativ angelegte Studien zum Qualifizierungsbedarf lassen sich dem vertikalen Transfer zuordnen. Sie richten sich letztlich an politische Akteure, indem sie ihnen Grundlagen für strukturelle Entscheidungen bereitstellen. So wurden zum Beispiel im Projekt BEE-Mobil die empirisch ermittelten Ergebnisse zu den Qualifikationsanforderungen in den Bereichen der Elektromobilität und der Erneuerbaren Energien gezielt mit Entscheidern auf verschiedenen politischen Ebenen diskutiert (vgl. BANNASCH/LEICHT 2014).

Ein vertikaler Transfer stellt für die Projektnehmer eine besondere Herausforderung dar, weil hierzu der eigene Wirkungsbereich und die eigenen Zuständigkeitsgrenzen überschritten werden müssen. Ein vertikaler Transfer kann sich je nach Reichweite des Transfers auf unterschiedliche (Hierarchie-)Ebenen des Berufsbildungssystems beziehen.

Abbildung 6: Ebenen eines vertikalen Transfers

Ebene	Akteure	Beispiele
Mikro	<i>Lernorte</i> , z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Berufsschule ▶ Betrieb ▶ ÜAZ 	<i>institutionsinterne Regelungen</i> , z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Entwicklung von Lernsituationen
Meso	<i>regionale Einrichtungen</i> , z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▶ zuständige Stelle ▶ Schulamt ▶ regionale Branchenverbände 	<i>institutionenübergreifende Regelungen</i> , z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▶ kammerzertifizierte Fortbildung
Makro	<i>bundesweite Akteure</i> , z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sozialpartner ▶ BIBB ▶ KMK 	<i>standardisierte, bundeseinheitliche Regelungen</i> , z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ausbildungsordnung ▶ Rahmenlehrplan

Quelle: Eigene Darstellung

Eine Implementierung des Nachhaltigkeitsprinzips in die berufliche Bildung kann auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erfolgen. Die Rahmenbedingungen werden auf der politisch-administrativen Ebene durch die Verantwortlichen für die Ordnungsmittelerstellung gesetzt. Auf der Ebene der zuständigen Stellen und der Berufsbildungsinstitutionen werden die regionalen Regelungen getroffen. Die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung erfolgt „vor Ort“ im Rahmen der Lehr-/Lernprozessgestaltung in den Ausbildungsbetrieben und beruflichen Schulen.

Aufgaben und Rolle des BIBB für einen Transfer

Ausgangspunkt für die Neubelebung der Diskussion darüber, wie BBNE in die Ordnungsmittel integriert werden könnte, waren zum einen die umfangreichen Impulse aus den vorliegenden Modellprojekten und zum anderen die o. a. aktuellen bildungspolitischen Forderungen, die im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung erhoben werden.

Das BIBB ist in seiner Rolle als Transferakteur und -moderator doppelt gefordert, hier werden gemeinsam mit den Sozialpartnern die Ordnungsmittel weiterentwickelt, und beim BIBB ist der Förderschwerpunkt BBNE ansässig.

Die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung wurde bisher vereinzelt in Ordnungsmitteln integriert, wenn Neuordnungen von Berufsbildern durchgeführt wurden, u. a. hinsichtlich energie- und ressourcenschonender Arbeitsweisen. Auch der Weiterbildungsmarkt bietet Qualifizierungsmöglichkeiten (z. T. mit Kammerprüfung) im Bereich der Nachhaltigkeit an, etwa in Bezug auf die Erneuerbaren Energien. Eine systematische, durchgängige Integration von BBNE in die Ordnungsmittel erfolgt jedoch noch nicht.

Die letzte Initiative, das Thema BBNE im Hauptausschuss einzubringen, wurde im März 2010 unternommen. Dabei wurde dieses Gremium um ein positives Votum gebeten, die Weiterentwicklung von BBNE zu unterstützen. Ein solches Votum, das die „bildungspolitische Bedeutung von BBNE und Relevanz für die zukunfts- und qualitätsorientierte Weiterentwicklung der Berufsbildung“ hervorheben sollte, blieb jedoch aus (vgl. BIBB HA-VORLAGE 1/2010; vgl. Ergebnisniederschrift Hauptausschuss des BIBB 1/2010). Im mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm des BIBB (2013a, S. 42) wird bemerkt, dass eine Standardberufsbildposition BBNE – als übergreifendes Querschnittsthema – noch aussteht.

Ein guter Grund, eine neue Initiative zu starten, ist zudem, dass beim Ausgang der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2014 die Berufsbildung einen politischen Bedeutungszuwachs erfahren hat und dazu aufgefordert wurde, Bildung für nachhaltiges Arbeiten und Wirtschaften strukturell zu verankern. Das BIBB wurde beauftragt, eine neue Förderrichtlinie für einen neuen Modellversuchsförderschwerpunkt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, der im Frühjahr 2016 gestartet ist.¹

Rolle des BIBB bei der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsordnungen

Dem BIBB als Moderator und Koordinator der Weiterentwicklung der Ordnungsmittel obliegt es, BBNE systematisch in die Ordnungsmittel einzubringen. Gem. § 90 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) hat das BIBB die Aufgabe, an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen mitzuwirken. Dieses Alleinstellungsmerkmal füllt das BIBB aus, indem es die Ordnungsverfahren gestaltet, berät, moderiert und den Praxistransfer und die Evaluation unterstützt (vgl. BIBB 2014, BIBB 2013b).

1 Siehe: <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/33716.php>

In der Regel beginnt ein Ordnungsverfahren erst dann, wenn eine Einigung der Sozialpartner auf Eckwerte (Titel des Berufs, Curriculum etc.) bereits im Vorfeld vollzogen wurde. Die Entscheidungsgrundlage basiert auf dem Konsensprinzip im Hauptausschuss, in dem Sachverständige des Bundes vertreten sind (berufene betriebliche Experten und Expertinnen der Ausbildungspraxis, Koordinatorinnen und Koordinatoren der Spitzenorganisationen der Sozialpartner, Vertreter/-innen der Bundesministerien und der Länder).

Fachgespräche – den Transferprozess gestalten

Um die Möglichkeiten zu einer strukturellen Verankerung der BBNE in den Ordnungsmitteln zu prüfen und zu diskutieren, wurde im BIBB eine Reihe von Fachgesprächen und Workshops durchgeführt. Ziel der Veranstaltungen war es, abteilungsübergreifende Gespräche von BIBB-Mitarbeitern und -Mitarbeiterinnen, unter Einbeziehung externer Expertinnen und Experten der Sozialpartner, zu initiieren, um einen Sensibilisierungsprozess aller Beteiligten in Gang zu setzen. Es war bekannt, dass die Positionen zur Frage der Verankerung von BBNE zwischen den Akteuren der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und den Akteuren der Ordnungsmittel zwar bezüglich dieses Ziels übereinstimmen, aber die Vorstellungen über die Art der strukturellen Implementierung auseinander liegen. Daher ging es zunächst darum, den aktuellen Ist-Zustand sichtbar zu machen und Transparenz darüber zu schaffen, was in Neuordnungsverfahren der letzten Jahre bereits erreicht worden ist. Auf der Basis des Austauschs sollten Anknüpfungspunkte für eine Berücksichtigung der BBNE in der Ordnungsarbeit erörtert werden, um schließlich im weiteren Diskurs mittelfristig zu konsensfähigen Lösungen für eine strukturelle Verankerung von BBNE zu kommen.

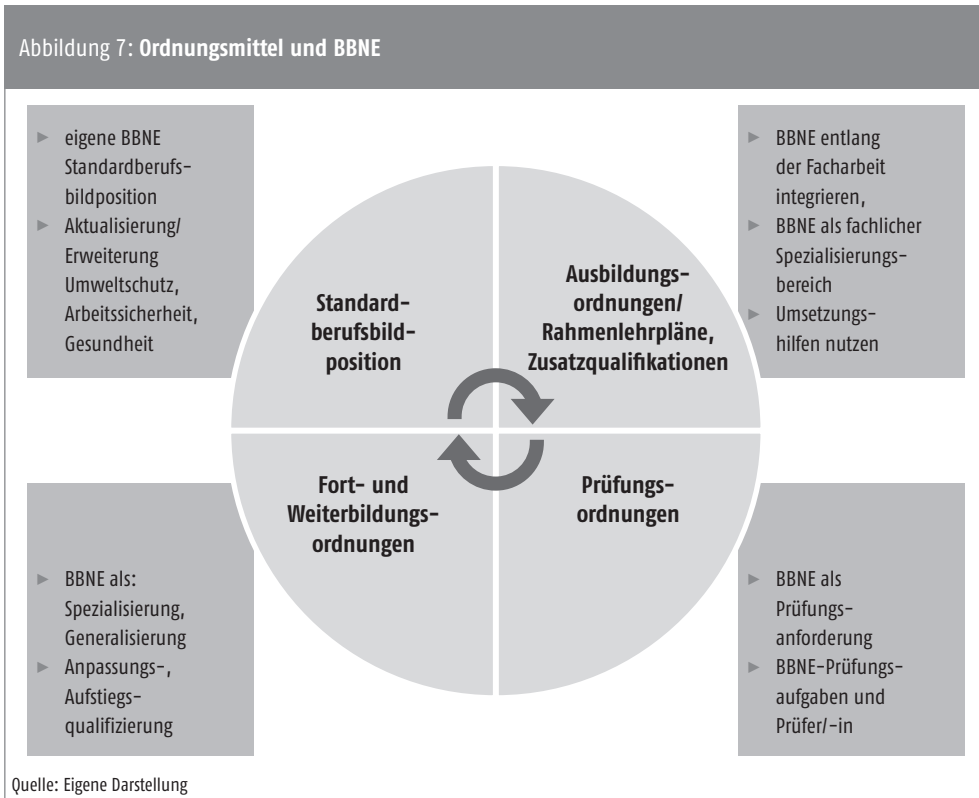
Die erste Phase dieses Transferprozesses beinhaltete zwei Elemente: größere und kleinere Fachgespräche und die Erarbeitung eines Diskurspapiers. Das Anliegen der Fachgespräche war es, exemplarisch ein Meinungsbild zum Stand und zur Verankerung von BBNE in Ordnungsmitteln aus dem Kreis der zuständigen Akteure und der Kolleginnen und Kollegen, die einzelne Themen darin bearbeiten, zu erhalten. Daher zielten die Fachgespräche darauf,

- ▶ Ansatzpunkte für BBNE in Ordnungsmitteln zu identifizieren,
- ▶ Instrumente zur Umsetzung von BBNE zu untersuchen,
- ▶ Möglichkeiten zur strukturellen Verankerung von BBNE in der Berufsbildung zu prüfen und
- ▶ strategische Schwerpunktsetzungen zu diskutieren.

Das Diskurspapier soll als Basis für die zukünftige Diskussion und weitere Überzeugungsarbeit dienen. Insofern zielt das Diskurspapier darauf ab,

- ▶ die Fachgespräche und Diskussionen zu dokumentieren,
- ▶ den Sachstand der Umsetzung von BBNE in Ordnungsmitteln aufzuzeigen,
- ▶ einen Materialfundus dazu exemplarisch zusammenzustellen,
- ▶ realistische, anwendungsorientierte Ansatzpunkte aufzugreifen,

- ▶ mögliche Instrumente und Handlungsvorschläge zu konkretisieren sowie
- ▶ Gestaltungsvorschläge zu entwickeln.



Inhaltliche Schwerpunkte der Fachgespräche

Die Fachgespräche bezogen BIBB-Kolleginnen und -Kollegen der Ordnungsarbeit ein sowie Akteure der Sozialpartner und fanden innerhalb eines Dreivierteljahres statt. Dabei wurden jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte gesetzt:

Ansatzpunkte in den Ordnungsmitteln: Anhand von Modellversuchsergebnissen wurden Ansatzpunkte für BBNE bei Standardberufsbildposition, Ausbildungsordnung, Prüfung sowie Fort- und Weiterbildung einzeln und kontrovers mit BIBB-Kolleginnen und -Kollegen der Ordnungsarbeit erörtert.

Ansatzpunkte der Wirtschaft: Inhaltlicher Schwerpunkt waren betriebliche Ansätze, die im Spektrum der nachhaltigen Entwicklung liegen, wie etwa Energiewende, grüne Berufe, Green Skills etc. Um ein Meinungsbild bei den Sozialpartnern einzuholen, wie nachhaltige

Entwicklung in der Berufsbildung in Zukunft implementiert werden kann, wurden zudem Ansätze aus der Wirtschaft zum Themenfeld Corporate Social Responsibility (CSR) und Energieeffizienz anhand von vier Projekten vorgestellt, die bei Kammerverbänden bzw. Kammern und beim DGB angesiedelt sind. Darüber hinaus wurden Ergebnisse aus den Modellversuchen vorgestellt, die curriculare und didaktische Beispiele der Umsetzung von nachhaltiger Entwicklung in der Berufsbildung aufzeigen.

Ansatzpunkte durch Instrumente: Bezüglich Prüfungen und Umsetzungshilfen wurde die Frage diskutiert, welche Möglichkeiten die genannten Instrumente bieten, um BBNE zu implementieren und dem Ausbildungspersonal Anregungen für die Realisierung einer nachhaltigkeitsorientierten Ausbildungspraxis zu geben. Sowohl in den schriftlichen Prüfungsaufgaben als auch in den praktisch-mündlichen Prüfungen wurde das Thema „Umweltschutz“ aufgegriffen. Es gibt Berufe, die Themen nachhaltiger Entwicklung explizit im Curriculum haben, und Berufe, bei denen es eher implizit Gegenstand der Ausbildung ist. Zudem lag die Frage nahe, wie der Bezug der nachhaltigen Entwicklung zu DQR-Kompetenzanforderungen ist und wie eine Verknüpfung mit nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzen möglich ist, da derzeit nicht nur die Curricula, sondern auch die Prüfungen kompetenzorientiert neu ausgerichtet werden. Die Umsetzungshilfen beinhalten bereits seit Jahren einen Abschnitt zur Nachhaltigkeit. Da die Umsetzungshilfen derzeit neu strukturiert werden, besteht die Möglichkeit, bei Bedarf diesen Abschnitt ebenfalls zu überarbeiten.

Der Diskussionsprozess machte die unterschiedlichen Positionen zur strukturellen Verankerung von BBNE deutlich, aber es wurden diesbezüglich auch zahlreiche detaillierte Anregungen und Hinweise zu Hürden und Möglichkeiten gegeben. Ferner wurden Handlungsvorschläge für Sachverständige der Ordnungsarbeit und für die praktische Umsetzung im Lernprozess entwickelt, die die BBNE verstärken können.

Den Transfer befördern – anwendungsorientierte praktikable Ansätze ausformulieren

Um die Diskussion um die BBNE zu vertiefen und vielversprechende Handlungsvorschläge anschaulich und verständlich zu machen, werden realistische anwendungsorientierte Ansatzpunkte aufgegriffen und mögliche Instrumente in einem Diskurspapier konkretisiert, ohne diese vollständig ausführen, geschweige denn wissenschaftlich fundieren zu können, denn dies würde die Vorbereitung und Umsetzung entsprechender Entwicklungsprojekte bedeuten. Vielmehr geht es darum, die weitere Diskussion über die strukturelle Verankerung von BBNE in der Berufsbildung auf einer konkreteren Ebene weiterzuverfolgen. Als solche Ansatzpunkte wurden folgende ausgewählt:

- ▶ Bestehende *Formulierungen zur nachhaltigen Entwicklung in Ausbildungsordnungen* beispielhaft zu sammeln, um diese den Sachverständigen in Ordnungsverfahren zugänglich

zu machen und sie zu sensibilisieren, wie sie BBNE in Neuordnungsverfahren umsetzen können.

- ▶ An *Prüfungsinhalten* beispielhaft zu verdeutlichen, wie BBNE in Prüfungen implementiert werden kann.
- ▶ An *Themen/Gegenstandsbereichen* in den Handlungsfeldern von Produktions- und Dienstleistungsberufen in Form eines Schaubilds darzustellen, wie nachhaltige Entwicklung in Arbeitsprozesse einfließen kann.
- ▶ Bezüge der nachhaltigen Entwicklung zu den *Kompetenzanforderungen Verantwortung, Reflexivität und Mitgestaltung des DQR* herzustellen, um darauf hinzuweisen, dass nachhaltigkeitsbezogene Handlungskompetenzen damit identifiziert und somit integriert werden könnten.

Falls das Diskurspapier von den Teilnehmenden der Fachgespräche, den Kolleginnen und Kollegen der Ordnungsarbeit im BIBB sowie vonseiten der Akteure bei den Sozialpartnern, die an den Ordnungsmitteln arbeiten, als förderlich empfunden wird, kann ein neues Votum vom BIBB-Hauptausschuss eingeholt werden. Dabei können Entscheidungen hinsichtlich einzelner Gestaltungsempfehlungen und der Ausarbeitung entsprechender Ansatzpunkte fallen, die zur strukturellen Verankerung der nachhaltigen Entwicklung in der Berufsbildung beitragen. Der beschriebene Prozess und die entstandenen Beiträge des Diskurses sind mittlerweile dokumentiert und auf den Seiten des BIBB veröffentlicht.²

Offene Fragen und Perspektiven

Die Modellprojekte im Förderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ waren bewusst heterogen sowohl in Bezug auf die verfolgten Ziele und Fragestellungen als auch hinsichtlich ihres Projektdesigns. Aus diesem Grund differieren auch die jeweils verfolgten Transferstrategien. Dennoch können aus den Erfahrungen im Förderschwerpunkt einige generelle Empfehlungen für die Modellprojektpraxis, insbesondere hinsichtlich eines Transfers ihrer Ergebnisse in die Ordnungsmittel getroffen werden. Als Erkenntnis aus dem Förderschwerpunkt sollten künftig folgende Gesichtspunkte bedacht werden.

Die Transferziele und -zuständigkeiten müssen rechtzeitig zwischen den Projektnehmern, den Mittelgebern sowie der wissenschaftlichen Begleitung vereinbart werden. Dabei kann auf der Grundlage eines Transfermodells bestimmt werden, auf welcher Ebene (Mikro-, Meso- oder Makroebene), in welche Handlungsfelder (Bildungspraxis, Bildungsforschung, Bildungsadministration und -politik), mit welchen Instrumenten ein Transfer stattfinden kann und soll und wer jeweils dafür verantwortlich ist. Die Transferaktivitäten der Modellprojekte bedürfen zudem einer kontinuierlichen Unterstützung durch die wissenschaftliche

² Siehe: <https://www.bibb.de/de/37287.php>

Begleitung und das BIBB, gegebenenfalls auch über die Projektlaufzeit hinaus. Dies ist bei der Mittelbereitstellung zu berücksichtigen.

Die Projektbeteiligten unterscheiden sich üblicherweise in ihren Möglichkeiten und Kapazitäten zur Verbreiterung und Verstetigung der Ergebnisse. Während die weitere Verwendung der Ergebnisse in der eigenen Institution sowie das Veröffentlichen der Ergebnisse in branchenspezifischen Netzwerken in der Regel problemlos geleistet werden kann, ist ein vertikaler Transfer in übergeordnete Strukturen des Berufsbildungssystems und in die überregionalen Curricula kaum im Rahmen von Modellprojekten zu realisieren. Die in den Projekten entwickelten und erprobten Curricula können aber dennoch wichtige Anregungen für die Ordnungsarbeit geben. Daher sollten Projektergebnisse systematisch an politische Entscheider, wie zum Beispiel die Sozialpartner und die mit der Ordnungsmittelarbeit befasste Abteilung im BIBB, weitergeleitet werden. Hierfür bedarf es einer strukturell verankerten Kooperation zwischen der Modellprojekt- und der Ordnungsmittelarbeit. Die in den Projektergebnissen enthaltenen Potenziale können und sollten noch intensiver genutzt werden, indem sie systematisch in strukturelle Entscheidungen einbezogen werden. Dies setzt allerdings den erklärten Willen der für die Berufsordnungspolitik zuständigen Akteure voraus. Ein solches eindeutiges Votum für eine curriculare Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens steht jedoch an dieser entscheidenden Stelle des Berufsbildungssystems noch aus.

Für den Schritt „vom Projekt zur Struktur“ ist die Verankerung der Nachhaltigkeitsidee in den Ordnungsmitteln notwendig, aber nicht hinreichend. Weitere – gegebenenfalls in zukünftigen Projekten – zu bearbeitende Aufgaben bestehen zum Beispiel in der Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren beruflicher Bildung, insbesondere den Auszubildenden und Lehrenden, deren Aufgabe es sein wird, BBNE konkret zu gestalten. Diese müssen befähigt werden, nachhaltigkeitsrelevante Berufsbildungsinhalte zu identifizieren und didaktisch umzusetzen. Die Schlüsselfunktion des Berufsbildungspersonals wird bislang zu wenig strategisch genutzt. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung muss daher Bestandteil der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals werden, damit diese wichtigen Akteure so zu Innovatoren der BBNE werden. Die Erfahrung mit der Verbreitung von Querschnittsthemen in der Berufsbildung zeigt: Engagierte Lehrende und Auszubildende für BBNE dürfen nicht als Einzelkämpfer alleingelassen werden. Sie brauchen Unterstützung sowie strukturelle Einbindung und Absicherung, um als Multiplikatoren für das Thema fungieren zu können. Eine Komponente in diesem Prozess ist die nachhaltigkeitsorientierte Qualifizierung des Bildungspersonals und die damit einhergehende Wirkung auf die Berufsbildungspraxis. Eine andere Komponente ist der Aufbau eines Multiplikatoren- und Beratungssystems für BBNE, das in Berufsbildungsorganisationen und darüber hinaus im Bildungssystem etabliert werden sollte.

Die Qualifizierung des Bildungspersonals sollte sich auf folgende Fragen konzentrieren:

- ▶ Wie kann das Bildungspersonal nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzen entwickeln und erweitern?
- ▶ Wie kann das Bildungspersonal nachhaltigkeitsorientierte Lehr-/Lernprozesse gestalten und ihre Fachdidaktik bezüglich der Ziele der UN-Dekade und der beschlossenen Folgeaktivitäten weiterentwickeln?
- ▶ Wie kann BBNE in die Lehreraus- und Lehrerweiterbildung sowie in die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und die Weiterbildungen zum Berufspädagogen und Aus- und Weiterbildungspädagogen integriert werden?

Um das Bildungspersonal zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung in der Berufsarbeit und Berufsbildung zu qualifizieren, bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, wie regionale, betriebliche oder schulinterne Fort- und Weiterbildungen oder Arbeitskreise, Patenschaften, Beratungen.

Für die Entwicklung von Multiplikatoren- und Beratungsmodellen stellen sich folgende Fragen:

- ▶ Welche Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen sind dafür notwendig, da das Berufsbildungs- und Leitungspersonal in Berufsbildungseinrichtungen (Berufsschule, Ausbildungsbetrieb, Bildungsdienstleister etc.) als „Change-Agent“ entscheidend ist, um BBNE strukturell zu verankern?
- ▶ Wie lassen sich Multiplikatoren- und Beratungskonzepte für nachhaltige Entwicklung im Berufsbildungssystem entwickeln, verankern und etablieren, um die zentral wichtigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. Promotorinnen und Promotoren in allen Bereichen und Ebenen des Berufsbildungssystems gewinnen und einbinden zu können?

Auch das Potenzial einer Strategie der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zur nachhaltigkeitsbezogenen Profilierung von Aus- und Fortbildungseinrichtungen wurde bisher noch zu wenig genutzt. Die Bezüge und Anknüpfungspunkte zum Transferfeld Organisationsentwicklung sind vielfältig:

- ▶ Verbindung von Bildungsstätten- und Schulentwicklung mit BBNE als Qualitätsstandard (vgl. MERTINEIT 2006),
- ▶ den Ansatz der Lernenden Organisation und die damit verbundene Lern- und Dialogkultur im Unternehmen (BAU/SCHEMME 2001) mehr auf nachhaltige Entwicklung auszurichten,
- ▶ die „Wissenslandkarte – Berufsbildung für nachhaltiges Wirtschaften im Handwerk“ (KLEMISCH/RAUHUT 2009) auf weitere Branchen ausweiten und
- ▶ die Leitidee der Corporate Social Responsibility (CSR) breiter in Unternehmen zu etablieren.

Zur Verknüpfung von Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und Organisationsentwicklung mit Blick auf die Qualität der Facharbeit, die Qualität des Lernortes und die Qualität des Bildungspersonals könnte die Beachtung folgender Fragestellungen hilfreich sein:

- ▶ Welche Konzepte der Organisationsentwicklung beziehen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in Teilen mit ein oder bringen sie als ganzheitliches Konzept strukturell ein?
- ▶ Welche Qualitätsentwicklungssysteme helfen, das Leitbild der BBNE zu transferieren und zu verankern?
- ▶ Wie ist Bildungspersonal zu qualifizieren, damit es in der Lage ist, ein BBNE-Leitbild für den schulischen Ausbildungsort sowie die betriebliche Ausbildungsstätte zu entwickeln und zu leben?
- ▶ Wie ist eine Organisationskultur nachhaltigkeitsorientierter Lernorte zu entwickeln?
- ▶ Wie unterstützt eine Organisationsentwicklungsstrategie für BBNE nachhaltiges Arbeiten und Wirtschaften?

Sowohl die Qualifizierung des Bildungspersonals als auch die Organisationentwicklung sind Schwerpunkte in den Förderlinien I und II des mittlerweile gestarteten neuen Modellversuchsförderschwerpunktes Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.³

Die beiden Schwerpunkte, Qualifizierung des Bildungspersonals und Organisationsentwicklung von Berufsbildungsstätten, greifen Zielsetzungen der UNESCO-Weltkonferenz auf, die im November 2014 beschlossen hat, die Aktivitäten zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung von 2015 bis 2019 im Rahmen eines Weltaktionsprogramms (Global Action Program – GAP) fortzuführen. Dieses Programm konzentriert sich auf fünf prioritäre Handlungsfelder, die als entscheidende Ansatzpunkte zur Förderung der BNE-Agenda angesehen werden (vgl. UNESCO 2014, S. 15–25):

- ▶ *Politische Unterstützung:* Die Bildung für nachhaltige Entwicklung soll durchgängig in alle nationalen und internationalen Politikbereiche integriert werden, die für eine nachhaltige Entwicklung von Bedeutung sind.
- ▶ *Gesamtinstitutionelle Ansätze:* Jede Bildungseinrichtung soll als Ganzes an der Nachhaltigkeitsidee ausgerichtet werden, z. B. in der Organisations- und Unterrichtsentwicklung, im Gebäudemanagement etc.
- ▶ *Lehrende:* Ausbilder/-innen und Lehrkräfte sollen so ausgebildet werden, dass sie als Multiplikatoren die BNE befördern können.
- ▶ *Jugend:* Jugendliche sollen als wichtige Akteure der Veränderung gezielt gefördert werden, auch in außerschulischen und informellen Aktivitäten.
- ▶ *Kommunen:* Das gemeinschaftliche Engagement auf lokaler Ebene soll unterstützt werden.

Für die zukünftige Entwicklung des Förderschwerpunkts „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und damit auch für den Transfer in die Ordnungsmittel kann das „Weltaktionsprogramm“ der UNESCO wichtige Impulse liefern. Das Weltaktionsprogramm wird auch den Referenzrahmen für die zukünftigen deutschen Nachhaltigkeitsaktivitäten im Bereich der Be-

3 Siehe: <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/33716.php>

rufsbildung darstellen. Zukünftig wird es entscheidend darauf ankommen, die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung als Modernisierungsstrategie weiterzuentwickeln, die einen wesentlichen Beitrag dazu leistet, Berufsbildung zukunftsfähig und damit auch attraktiv für junge Menschen zu machen.

Literatur

- BANNASCH, Daniel; LEICHT, Robert: Berufliche Bildung im Handwerk in den Zukunftsmärkten Erneuerbare Energien und Elektro-Mobilität – Ergebnisse aus dem Projekt BEE-Mobil. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 35–66.
- BRETSCHNEIDER, Markus, KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea: Diskurspapier Transfer gestalten – Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in der Berufsarbeit verankern. <https://www.bibb.de/de/37287.php> (11.08.2016)
- BAU, Henning; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation/Berichte zur beruflichen Bildung Bd. 248. Berlin 2001.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2013b – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7062> (29.12.2014)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Checkliste – Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn 2014 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061> (29.12.2014)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): HA-VORLAGE 1/2010 und Ergebnisniederschrift Hauptausschuss des BIBB 1/2010. Unveröffentlichte Dokumente. Bonn 2010.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Mittelfristiges Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2013–2016. Berufsbildung zukunftsfähig gestalten. Bonn 2013a.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Drucksache 17/9395. Der fraktionsübergreifende Beschluss zu Folgeaktivitäten zur UN-Dekade. Berlin 2012.
- DEUTSCHES NATIONALKOMITEE für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Positionspapier „Zukunftsstrategie Bne 2015+“. Bonn 2013.
- DIETRICH, Andreas; HAHNE, Klaus; WINZIER, Dagmar: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2007) 5, S. 7–12.
- DUK – DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Berlin, Bonn 2005.
- EULER, Dieter: Förderung des Transfers in Modellversuchen. Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA – URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1811/pdf/Euler_SKOLA_Dossier_6_Transfer_D_A.pdf (11.08.2016).
- FISCHER, Andreas: Nachhaltigkeit – Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: FISCHER, Andreas; HAHNE, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2007, S. 5–18.
- GRANTZ, Torsten; MOLZOW-VOIT, Frank; SPÖTTL, Georg: Offshore-Windenergieerzeugung – Ansätze zur Gestaltung von Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 17–33.

- KASTRUP, Julia; KUHLMIEIER, Werner; REICHWEIN, Wilko: Der Transfer der Ergebnisse des Förderschwerpunkts „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BBNE): Erfahrungen, Modelle und Empfehlungen. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 171–181.
- KEPPELER, Bernhard; OVERMANN, Rainer: Nachhaltige Berufsbildung in der Chemieindustrie im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Modellprojekt NaBiKa. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 135–154.
- KETTSCHAU, Irmhild: Nachhaltigkeitsbildung in Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen – Grundlagen, Konzepte, Ergebnisse. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 95–115.
- KLAFKI, Wolfgang: Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl., Weinheim/Basel 1994.
- KLEMISCH, Herbert; RAUHUT, Ingo: Wissenslandkarte – Berufsbildung für nachhaltiges Wirtschaften im Handwerk (Schriften zur Nachhaltigen Unternehmensentwicklung Bd. 9). München 2009.
- KMK – SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 23. September 2011. Berlin 2011.
- KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014. Auch online verfügbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7453> (29.12.2014)
- KUTT, Konrad: Den Transfer gestalten. Aber wie? Für eine bessere Umsetzung von Modellversuchsergebnissen durch ein „Management des Transfers“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2001) 2, S. 28–32.
- MOHORIČ, Andrea: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Das Bundesinstitut für Berufsbildung als Akteur und Moderator bei der Gestaltung des Transfers von Modellversuchsergebnissen. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 183–196.
- MOHORIČ, Andrea: Transferprobleme von Modellprojekten/-versuchen in Organisationen – ein Lösungsversuch. In: Neue Perspektiven. Zeitschrift für berufliche Bildung und Weiterbildung Nr. 1, 8. Jg (2003), S. 5–17.
- MOHORIČ, Andrea; BUTLER MANNING, David: Energieholz und Qualifizierung – Projekt AgroForNet: Transfer in die Praxis. In: MOHORIČ, Andrea (Hrsg.): Energieholz und Qualifizierung – Früherkennung und Praxistransfer. Bonn 2015, S. 46–56 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7561> (25.03.2015)
- MERTINEIT, Klaus-Dieter: Nachhaltiges Management von Berufsbildungsstätten. Einführung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit. Zweite bundesweite Fachtagung am 7. und 8. September 2005 in Bonn-Bad Godesberg. Bonn 2006, S. 105 f.

- REBMANN, Karin; SCHLÖMER, Tobias; FELDKAMP, Daniel; JAHNCKE, Heike; LÜLLAU, Christina: Das Oldenburger Modell der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) und seine Ausgestaltung im Modellversuch der Fortbildung zur Fachwirtin/zum Fachwirt Erneuerbare Energien und Energieeffizienz (HWK). In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 69–93.
- SCHWARZ, Jens; VOLLMERS, Burkhard; KUHLMIEIER, Werner: BauNachhaltig – Die Entwicklung von nachhaltigen Lernmodulen für die Baufacharbeit. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 119–134.
- UNESCO: Roadmap for Implementing the Global Action Program on Education for Sustainable Development. Paris 2014.
- VERORDNUNG über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 03. Juli 2003. In: Bundesgesetzblatt 2003 Teil I Nr. 31 vom 11.07.2003.
- VERORDNUNG über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 09. Juli 2004. In: Bundesgesetzblatt 2004 Teil I Nr. 34 vom 13.07.2004.
- VOLLMER, Thomas; KUHLMIEIER, Werner: Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 197–223.
- WBGU – WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (Hrsg.): Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin 2011.

Martin Fischer, Claudia Gaylor, Magdalene Follner, Matthias Kohl, Susanne Kretschmer

► Innovationen in der Berufsbildung verbreiten – die Bedeutung von Modellversuchsprogrammen für den Ergebnistransfer

Die dreifache Zielsetzung von Modellversuchen in der Berufsbildung – die Entwicklung und Verbreitung innovativer Lösungen in der Berufsbildungspraxis, der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn und die Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen – erfordert neben der vertieften, einzelfallbezogenen Erprobung der Innovationen in den Modellversuchen, dass die Ergebnisse gebündelt für ein breites Spektrum von Institutionen und Akteuren der Berufsbildungspraxis, -wissenschaft und -politik zugänglich gemacht werden. Um dies zu leisten, erfolgte 2007 eine Neustrukturierung der sogenannten Wirtschaftsmodellversuche; in diesem Kontext wurde eine neue, programmformige Struktur ausgebaut. Ausgehend von Erfahrungen und Aktivitäten im Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ werden Maßnahmen vorgestellt, mit denen Innovationen für die Bildungspraxis, -wissenschaft und -politik bereitgestellt und verbreitet werden können.

1 Transfer als Ziel und Herausforderung von Modellversuchen

Modellversuche bieten den Rahmen, in dem innovative Konzepte, Methoden oder Instrumente zur Modernisierung bzw. zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung entwickelt und in der Bildungspraxis in den Betrieben über einen längeren Zeitraum erprobt werden können. Ziel ist es, im Erfolgsfall die exemplarischen Problemlösungen in die breite Berufsbildungslandschaft zu transferieren (vgl. SEVERING 2005, S. 18). Zugleich können in diesem Rahmen die Umsetzbarkeit theoretischer Überlegungen zur Veränderung von Berufsbildungspraxis geprüft und Erkenntnisse für die Wissenschaft generiert werden (vgl. WITTMER 2004, S. 1). Modellversuche zielen darüber hinaus darauf ab, bildungspolitische Zielvorgaben in der Berufsbildungspraxis umzusetzen bzw. bildungspolitische Entscheidungen vorzubereiten. Modellversuche sind dementsprechend an der Schnittstelle zwischen Berufsbildungspraxis, -wissenschaft und -politik angesiedelt.

In Deutschland sind Modellversuche ein Instrument der Innovationsförderung für die genannten Bezugssysteme, denn sie bieten für die Gestaltung der beruflichen Bildung eine

wichtige Entscheidungshilfe (vgl. SEVERING 2001, S. 1). Hierbei können insbesondere Transferstrategien erfolversprechend sein, die nicht nur bei der Verstetigung der Ergebnisse bei den unmittelbar beteiligten Personengruppen, Betrieben oder intermediären Institutionen ansetzen, sondern vor allem auf einen Transfer in überbetriebliche Institutionen und Netzwerke, in Betriebe anderer Branchen oder Regionen oder in weitere Bezugssysteme abzielen. Hierzu gehören Wirkungen in wissenschaftliche Bezugssysteme, d. h. der Transfer zwischen berufspädagogischer Theorie und Praxis und in das Berufsbildungssystem, z. B. durch die Ableitung politischer Gestaltungsempfehlungen (siehe Tab. 1, zum Transferbegriff vgl. auch FISCHER in diesem Band sowie FISCHER 2004).

Tabelle 1: Bezugssysteme und Möglichkeiten der Verstetigung, des Transfers und der Wirkung der Modellversuchsergebnisse	
Bezugssystem	Beschreibung
Praxis	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Verstetigung im Leistungsangebot des Durchführungsträgers (bei Kammern oder Bildungsdienstleistern als Modellversuchsträger oder -verbundpartner) ▶ Verstetigung in beteiligten Partnerbetrieben der Modellversuche ▶ Verbreitung in Betrieben oder Institutionen (in gleichen und/oder anderen Regionen und Branchen) ▶ Verbreitung in überbetriebliche Institutionen, Gremien, Verbände und Netzwerke
Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Transfer zwischen berufspädagogischer Theorie und Praxis, z. B. durch Prüfung der Umsetzbarkeit theoretischer Überlegungen zur Veränderung von Berufsbildungspraxis und Generierung von Erkenntnissen für die Wissenschaft
Politik	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Transfer in die Berufsbildungssystemebene mit ihren gesetzlichen Regelungen, Ordnungsvorgaben und Empfehlungen etc. ▶ Vorbereitung bildungspolitischer Interventionen

Quelle: eigene Darstellung

Diese dreifache Zielsetzung von Modellversuchen – die Verbreitung innovativer Lösungen in der (nicht nur unmittelbar am Modellversuch beteiligten) Berufsbildungspraxis, der Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft und die Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen – erfordert neben der vertieften, einzelfallbezogenen Entwicklung und Erprobung der Innovationen in den Modellversuchen und der Verstetigung und Verbreitung der Einzelinnovationen durch die Durchführungsträger, dass die Ergebnisse, z. B. mehrerer Modellversuche mit gleichen oder ähnlichen Schwerpunkten, gebündelt für ein breites Spektrum von Personen und Betrieben der Berufsbildungspraxis, -wissenschaft und -politik zugänglich gemacht werden, um dadurch ihre Wirkung in der Berufsbildungslandschaft zu erhöhen. Hierbei kommt – neben den Akteuren der Einzelprojekte – der projektübergreifenden fachlichen und wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchsprogramms eine bedeutende Rolle zu. Der Vorteil dieser beiden Akteurebenen – der Ebene der Modellversuche und der Ebene der projektübergreifenden wissenschaftlichen und fachlichen Begleitung – ist die daraus resultierende Mög-

lichkeit einer fundierten und praxisnahen Entwicklung innovativer Lösungen, die zudem auf einer modellversuchsübergreifenden Ebene systematisiert ausgewertet und gebündelt werden können. Dies soll am Beispiel des Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Abschnitt 2) verdeutlicht werden. Dazu werden zunächst Transferstrategien identifiziert, die im Modellversuchsprogramm vor allem auf der Programmebene umgesetzt wurden (Abschnitt 3). Anschließend wird dargestellt, welche Erfolgsaussichten und Potenziale sich aus den Transferaktivitäten der Modellversuche sowie der wissenschaftlichen und fachlichen Begleitung ableiten lassen, die die Verbreitung der Ergebnisse in die Berufsbildungspraxis, den Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft und die Vorbereitung bildungspolitischer Interventionen fördern (Abschnitt 4 und 5).

2 Der neue Programmtyp im Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“

Hinsichtlich der Zielsetzung einer Verankerung und Verbreitung erprobter Innovationen in der Berufsbildung unterlagen Modellversuche in der Vergangenheit der Kritik, dass der Transfer aus dem Entwicklungs- und Erprobungskontext in die Breite häufig nicht gelänge bzw. Neuerungen lediglich auf das Anwendungsfeld der Durchführungsträger begrenzt blieben (vgl. EULER 2003, S. 201). Unter anderem, um dies zu vermeiden, erfolgte 2007 eine Neustrukturierung der sogenannten Wirtschaftsmodellversuche zu Förderschwerpunkten bzw. Modellversuchsprogrammen. Wirtschaftsmodellversuche beziehen sich auf den betrieblichen Teil der beruflichen Ausbildung und werden, entsprechend der rechtlichen Ausgangslage in Deutschland, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreut. Modellversuchsprogramme hat es in Deutschland seit 1998 auch für den schulischen Teil der Berufsbildung gegeben (vgl. z. B. DEITMER u. a. 2004), gefördert durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). An der Finanzierung dieser BLK-Modellversuche waren BMBF und Bundesländer jeweils zur Hälfte beteiligt. Die BLK-Modellversuchsprogramme wurden zwischen 2006 und 2008 eingestellt bzw. liefen aus, weil infolge der Föderalismusreform die Einflussnahme des Bundes auf Bildungsfragen nicht mehr mit der alleinigen Zuständigkeit der Bundesländer vereinbar war (BLK o. J., SCHELLEN 2008).

Im Zuge der nun erfolgten Neustrukturierung der Wirtschaftsmodellversuche wurde neben der wissenschaftlichen Fundierung der Themenfindung und Bedarfserhellung durch vorgeschaltete Studien und Expertisen¹ eine programmformige Struktur ausgebaut, um zum

1 Am Beispiel des Modellversuchsprogramms zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung gaben vorgeschaltete Expertisen (vgl. z. B. EBBINGHAUS 2005), einschließlich der Ergebnisse aus der Vorstudie zum Programm (vgl. BMBF 2009), Anlass, die Qualität betrieblicher Berufsausbildung durch eine Modellversuchsinitiative weiterzuentwickeln.

einen eine fundierte Entwicklung und Erprobung von Innovationen in Einzelprojekten zu ermöglichen und die inhaltliche Bündelung der Einzelprojekte zu erleichtern sowie synergetische Transferwirkungen zu erzielen (vgl. SCHEMME 2014, S. 178). Durch entsprechende Formulierung der Förderrichtlinien wurde eine inhaltliche Fokussierung des Profils von Wirtschaftsmodellversuchen erreicht (vgl. ebd., S. 178). In diesem neuen Programmtyp waren 2010 bis 2014 drei neue Förderschwerpunkte aktiv. Die Modellversuche in den Programmen beschäftigten sich mit den Themen „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ sowie „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“, wobei nachfolgend insbesondere das Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ im Mittelpunkt stehen soll.

In diesem nationalen Modellversuchsprogramm (Laufzeit November 2010 bis November 2013) waren zehn Projekte zur Verbesserung der Qualität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung beteiligt. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Praxis und der Wissenschaft entwickelten und erprobten die Modellversuche ca. 80 Konzepte und Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Ausbildungsprozesses insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in Handwerk, Industrie und im Dienstleistungsbereich, Maßnahmen zur Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen (Vernetzung und Austausch zur Intensivierung der Lernortkooperation) sowie Konzepte zur Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. Um der Praktikabilität und Akzeptanz der Verfahren Rechnung zu tragen und nachhaltige Strukturen zu schaffen, setzten die Modellversuche dabei auf Bottom-up-Prozesse und bezogen in der Regel alle an der Berufsausbildung beteiligten Personengruppen und Institutionen in die Entwicklung und Erprobung der Innovationen ein. Dadurch sollte die Kompatibilität der Innovation mit den Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen der Zielgruppen (vgl. ROGERS 2003) gewährleistet werden.

Um die Anschlussfähigkeit der innovativen Lösungen an die Programmziele zu gewährleisten, „Synergien“ zwischen den Einzelprojekten zu nutzen und eine Verbesserung der Qualität in der Berufsbildung dadurch zu unterstützen, werden alle Modellversuche des neuen Programmtyps durch eine externe wissenschaftliche Begleitung und durch das BIBB fachlich begleitet. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung der zehn Modellversuche übernahmen das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg/Berlin sowie das Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT).

Zuvor war die Wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellversuchen zugeordnet und vertraglich an den Durchführungsträger gebunden bzw. fungierte selbst als Durchführungsträger (vgl. SCHEMME 2014, S. 186). Die im neuen Programmtyp etablierte Begleitforschung hatte eine entsprechende Aufgabenerweiterung für die Wissenschaftliche Programmbegleitung zur Folge. Der Auftrag hatte folgende Funktionen: programm- und projektbegleitend zentrale Ergebnisse und Fortschritte zu dokumentieren und zu analysieren.

Die formative und summative Evaluation und die in diesem Zusammenhang eingesetzten Monitoring-Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung (z. B. thematische Abfragen bezogen auf ausgewählte Schwerpunkte) dienen der datengestützten Beobachtung, Beratung und Analyse der Modellversuche und übernehmen somit eine modellversuchsbegleitende Gestaltungs- und Steuerungsfunktion. Eine weitere Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung richtete sich darauf, gemeinsam mit dem BIBB die Erkennbarkeit des Programms und seiner Zielsetzungen sicherzustellen, insbesondere durch die Förderung des Austauschs zwischen den Modellversuchen und die Unterstützung und Erweiterung der Transferaktivitäten der Modellversuche (vgl. FISCHER/REGLIN 2011, S. 6).

3 Strategien zur Förderung des Transfers im Kontext des neuen Programmtyps

Da Innovationen der Modellversuche in einen spezifischen (regionalen, betrieblichen oder branchenbedingten) Kontext eingebunden sind und unter bestimmten Bedingungen exemplarisch erprobt werden, besteht die Herausforderung darin, die Qualität und Transferfähigkeit der Ergebnisse zu gewährleisten und zielgruppen- sowie bedarfsgerecht für die genannten Bezugssysteme aufzubereiten. Dazu wurden vielfältige Transferstrategien umgesetzt. Diese Einzelaktivitäten sollen hier nicht im Fokus stehen; sie sind den Berichten der einzelnen Modellversuche zu entnehmen (vgl. SCHEMME/PFAFFE 2016, BIBB 2013). Im Folgenden soll erörtert werden, welche Möglichkeiten des Transfers und seiner Vorbereitung sich durch die wissenschaftliche und fachliche Begleitung des Programmtyps ergeben, wie er vom BIBB etabliert worden ist.

Die Diskussion zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen richtete sich in den vergangenen Jahren auf die Frage, „inwieweit wissenschaftliche Unterstützung die intendierten Projekterfolge absichern kann, und insbesondere darauf, inwieweit sie zum Transfer der Ergebnisse über den partikularen Kontext des jeweiligen Projektes hinaus beitragen kann“ (SEVERING 2001, S. 3). Durch die Förderschwerpunkte des BIBB werden thematisch zusammenhängende Modellversuchsprogramme entwickelt, mit deren Beratung und Evaluation interne und externe Wissenschaftliche Begleitungen betraut sind. Die Grundidee einer thematisch fokussierten Organisation der Modellversuchsförderung ist im Wesentlichen das Bestreben, stärker als durch Einzelvorhaben die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten in der beruflichen Bildung zu fördern. Das Programm soll mit all seinen Programmbeiträgen die Transferchancen für die zu entwickelnden und zu erprobenden berufspädagogischen Konzepte erhöhen. Mit anderen Worten: Die programmformige Organisation von Modellversuchen als solche soll bereits einen Beitrag zur Erhöhung der Transferchancen darstellen.

Ausgehend von der oben beschriebenen, dreifachen Zielsetzung von Modellversuchen ergeben sich dabei unterschiedliche Transferstrategien und teils konfligierende Anforderun-

gen, die es bei der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche mit Blick auf die Steigerung der Transfereffekte zu berücksichtigen galt: die Vorbereitung des Transfers durch die (1) Förderung des programminternen Austauschs und Transfers, (2) die Programmevaluation und (3) der programmexterne Transfer.

3.1 Programminterner Austausch und Transfer

Grundlagen für den Transfer der Ergebnisse waren bereits durch die Programmförmigkeit der Modellversuchsinitiative „Qualität“ in der Binnenstruktur angelegt. Für die Einschätzung der Qualität und der Transferfähigkeit entwickelter Produkte kam programminternen Veranstaltungen eine bedeutende Rolle zu. Voraussetzung eines erfolgreichen Transfers ist der Austausch und die Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren eines Modellversuchsprogramms. Dies in den Blick nehmend, wurden interne Unterstützungsstrukturen entwickelt, die den Austausch und den Aufbau von Vernetzungsstrukturen fordern und fördern. Die durch die Wissenschaftliche Begleitung und das BIBB konzipierten thematischen Fokusgruppen-Workshops und Arbeitsforen unterstützten die Durchführungsträger dabei, den Nutzen und die Umsetzbarkeit der neuen Lösungen zu diskutieren und ausgewählte Handlungs- bzw. Problemfelder bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der dualen Berufsausbildung zu vertiefen.

Das BIBB konzipierte fünf Arbeitsforen zu übergreifenden Kernthemen, wie beispielsweise „Praxis und Wissenschaft im Verbund“ und „Effekte und Wirkungen, Nachhaltigkeit und Transfer“, stimmte sie mit der Begleitforschung ab und führte sie zweimal jährlich durch. Sie dienten dazu, die Qualität auf Programmebene zu sichern und den Erfahrungsaustausch zwischen den Modellversuchsakteuren zu fördern. Vertreterinnen und Vertreter des BMBF, des BIBB und der Wissenschaftlichen Begleitung unterstützten den Diskurs. Die Sicht der betrieblichen Praxis wurde dabei ebenso repräsentiert wie die Perspektive der Wissenschaft. Der Einsatz dialogorientierter Methoden wie „Open Space“ und „kollegiale Fallberatung“ unterstützten den Austausch über Entwicklung, Implementierung, Nutzung und Transfer der entwickelten Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Modellversuchsprogramm. Auf diese Weise ließen sich einheitliche wie auch divergente Vorgehensweisen in den Modellprojekten aufdecken. Geeignete Herangehensweisen kristallisierten sich hier heraus. Durch das Einbringen eigener Erfahrungen sowie den gezielten Austausch zwischen den Modellversuchen erhielt der einzelne Modellversuch noch im Entwicklungsprozess Anregungen und Hinweise für das weitere Vorgehen und somit die Möglichkeit, Selbstkorrekturen vorzunehmen (vgl. SCHEMME 2014, S. 180 f.). Neben den Fragen nach Entwicklung und Implementierung der entwickelten Verfahren und Instrumente nahm das Thema Transfer als ein Schwerpunkt eines Arbeitsforums und als Querschnittsthema einen großen Stellenwert ein. Denn eine Sensibilisierung für die Bedeutung von Transfer von Beginn an ist Grundvoraussetzung, um einen erfolgreichen Transfer der Modellversuchsprodukte und letztlich Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Neben den Arbeitsforen wurden von der Wissenschaftlichen Begleitung zur stärkeren inhaltlichen Vernetzung der Projekte vier thematische Fokusgruppen-Workshops zu einzelnen Schwerpunktthemen des Modellversuchsprogramms organisiert und durchgeführt. Im Unterschied zu den Arbeitsforen, in denen i. d. R. alle Modellversuche repräsentiert waren, ging es bei den Fokusgruppen-Workshops um die selektive Vertiefung von Themen, an denen einige Modellversuche arbeiteten. In diesen Veranstaltungen erfolgte ein fachlicher Austausch zum jeweiligen Thema zwischen Wissenschaftlern und Praktikern aus verschiedenen Modellversuchen sowie der Wissenschaftlichen Begleitung des Förderschwerpunkts. Der Input durch und Austausch mit nicht an den Modellversuchen beteiligten Experten aus Wissenschaft und betrieblicher Praxis ergänzte diesen Diskurs. Thematische Schwerpunkte waren u. a. „Instrumente der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung“ und „Professionalisierung des Ausbildungspersonals“. Ziel der Fokusgruppen-Workshops war es, einen modellversuchsübergreifenden Informationsaustausch zum jeweiligen Thema zu ermöglichen sowie Strategien, Instrumente und Vorgehensweisen zur Verbesserung und Sicherung der Qualität in den jeweils bearbeiteten Schwerpunkten kennenzulernen, zu diskutieren und zu reflektieren. Dieser regelmäßige Austausch zwischen den Modellversuchen ermöglichte einen programminternen Transfer der jeweiligen Erkenntnisse und Ergebnisse. Bei diesen Transferaktivitäten handelte es sich um eine wechselseitige Informierung bis hin zu einem aktiven Austausch von Instrumenten und Produkten der Modellversuche. Aufgrund der programminternen Austausch- und Vernetzungsaktivitäten aller am Programm beteiligten Ebenen sowie externer Experten aus Wissenschaft und betrieblicher Praxis erhielten die Akteurinnen und Akteure Anregungen und Impulse aus verschiedenen Richtungen. Als eine intensivere Form des programminternen Transfers ist die Kooperation der drei Modellversuche, welche sich konkret auf das Handwerk beziehen, nämlich „Ausbildungsqualität Handwerk“, „AusbildungsMEISTER“ sowie „ML-QUES“, zu nennen. Hier fanden bereits eine Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Austausch statt (beispielsweise wurde das Arbeitstreffen „Qualität“ durchgeführt), um die Attraktivität des Handwerks, speziell in Norddeutschland, zu erhöhen. Inhaltliche Anregungen konnten zwischen den Modellversuchen wechselseitig erfolgen und in den (Weiter-)Entwicklungsprozess wie auch Optimierungsprozess der Instrumente, Konzepte und Verfahren kontinuierlich einfließen.

Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Befragung von Projektverantwortlichen im Rahmen der summativen Evaluation, die zu Programmende von der Wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurde. So haben die Fokusgruppen-Workshops den Austausch mit anderen Modellversuchen befördert, die Selbstreflexion im Modellversuch verbessert und dadurch wesentlich zur Vorbereitung des Transfers beigetragen. Die Evaluation hat auch gezeigt, dass die Einbindung in Netzwerke auf und zwischen verschiedenen Ebenen hierzu förderlich war, z. B. die Einbindung in den Programmkontext, wie folgendes Zitat verdeutlicht.

„Durch die Vernetzung, den Austausch und die kollegiale Beratung aller Modellversuchsakteure konnten inhaltliche Anregungen wechselseitig aufgegriffen und genutzt werden, die

in die Entwicklung der eigenen Unterstützungspraxis eingeflossen sind. Durch die Kooperation in dem Modellversuchsprogramm wurde die bundesweite Vernetzung der Ausbildungsakteure gefördert. Dadurch wird ermöglicht, dass die Ergebnisse der Modellversuche auch weiterhin zugänglich bleiben und genutzt werden“ (Akteur aus dem Modellversuch BAQ).

Die thematischen Fokusgruppen-Workshops sowie die Arbeitsforen erwiesen sich folglich als bedeutsam für einen vertieften Austausch zwischen den Modellversuchen und somit nützlich für einen programminternen Transfer.

3.2 Programmevaluation

Öffentlich geförderte Modellprojekte bedürfen der Evaluation, schon aus Gründen der Rechenschaftspflicht gegenüber dem Mittelgeber, aber auch zur systematischen Auswertung erreichter Ergebnisse, die in neue Handlungsfelder übertragen werden können. Handelt es sich, wie beim BIBB-Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“, um ein Modellversuchsprogramm (die thematisch fokussierte und institutionell koordinierte Durchführung einer Anzahl von Modellversuchen), so ist bei der Evaluation auch das Programm als Ganzes in den Blick zu nehmen.

Zu den zentralen Aufgaben der vom BIBB beauftragten Wissenschaftlichen Programmbegleitung gehörte die Evaluation aller am o. g. Förderschwerpunkt beteiligten Projekte. Die Wissenschaftliche Programmbegleitung sollte die einzelnen Projekte versuchsunterstützend (formativ) und in bilanzierender Weise (summativ) evaluieren. Darüber hinaus sind die Projekte jedoch auch insgesamt im Hinblick auf die Fragen untersucht worden, welchen Beitrag sie für die Realisierung der Programmziele des Förderschwerpunkts erbringen, und welcher Beitrag zur dauerhaften und breitenwirksamen Verankerung der Innovationen geleistet werden kann.

Programmforschung geht insofern über die Evaluation eines einzelnen Projektes hinaus (wie sie typischerweise im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen angelegt ist, vgl. SLOANE 2005) und betrachtet übergreifend ein Bündel von Projekten. Die Evaluation der Projekte erfolgt bezogen auf die mit dem Programm verfolgten Ziele und ist daher Teil eines Ganzen, was jedoch auch eine vergleichende Betrachtung von einzelnen Projekten ermöglicht.

Die Programmevaluation (vgl. DEITMER 2005) basierte auf einem Konzept, das zunächst für das Bremer Landesprogramm Arbeit & Technik entworfen und dann für das erste schulische Modellversuchsprogramm in der beruflichen Bildung „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (vgl. Fischer in diesem Band) sowie für das BIBB-Modellversuchsprogramm „Qualität“ weiterentwickelt worden ist. Der Programmevaluation lag der Ansatz der „empowerment evaluation“ (FETTERMAN u. a. 1996) zugrunde, der die Mitwirkung der Beteiligten sowie den Austausch zwischen Wissenschaftlicher Begleitung, Auftraggebern und Projektträgern fördern und fördern sollte. Alle Beteiligten waren aufgefordert, sich in den

Evaluationsprozess einzubringen – von der Entwicklung der Erhebungsinstrumente bis zur Diskussion und Dokumentation der Evaluationsergebnisse.

Tabelle 2: Leitende Fragestellungen und Beispiele zur Evaluation der Innovationsziele der Modellversuche im Programm	
Qualitätsdimension	Leitende Fragestellung und Beispiele
Input-Qualität	<p>Wie können die personellen, sachlichen, organisatorischen, finanziellen, normativen etc. Voraussetzungen für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung verbessert werden?</p> <p><i>Beispiele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Entwicklung von Qualifizierungskonzepten für (nebenamtliche) Ausbildungsbeauftragte; ▶ Entwicklung von Qualitätsinstrumenten für KMU; ▶ Konzipierung und Gründung von Ausbildungsverbänden; ▶ Entwicklung von Instrumenten zur Messung und Verbesserung der Kosten-Nutzen-Relation betrieblicher Berufsausbildung; ▶ Fortentwicklung der Ausbilder-Eignungsverordnung.
Prozess-Qualität	<p>Wie kann der eigentliche Ausbildungsprozess lernförderlicher gestaltet werden?</p> <p><i>Beispiele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dokumentation und Evaluation des Ausbildungsprozesses z. B. durch ganzheitlichen Tätigkeitsnachweis; ▶ Abbau formalen und defensiven Lernens; ▶ zeitnahes, personalisiertes Feedback durch Ausbilder; ▶ Anwendung personen- und betriebsbezogener Versetzungsplanung in der Ausbildung; ▶ Anwendung neuer Lehr-/Lernmethoden; ▶ Ausschöpfung der Ausbildungszeiten; ▶ Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien für selbstorganisiertes Lernen.
Output-Qualität	<p>Wie kann die Qualität der Lernergebnisse der Auszubildenden verbessert werden?</p> <p><i>Beispiele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Einsatz von Verfahren zur Kompetenzmessung bei Azubis; ▶ Ausbilder-Feedback durch Azubis; ▶ Handlungsorientierte Prüfungen; ▶ Einsatz realitätsnaher Lern- und Arbeitsaufgaben; ▶ Verbesserung des Theorie-Praxis-Zusammenhangs in der Ausbildung.
Outcome-Qualität	<p>Wie kann die Verwertung des in der Berufsausbildung Gelernten im Rahmen beruflicher Erwerbsarbeit gefördert werden?</p> <p><i>Beispiele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Verringerung der Abbruchquoten durch frühzeitige Beratung der Azubis und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen; ▶ Erhöhung der Übernahmequoten durch langfristige Personalentwicklungskonzepte der Betriebe; ▶ Verringerung der Einarbeitungszeiten durch realitätsnahe Ausbildung; ▶ Gestaltung der Berufsbiografie.

Quelle: Eigene Darstellung

Qualität in der beruflichen Bildung ist mit divergierenden Interessen behaftet und wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Stehen für die einen die Kompetenzen des Ausbildungspersonals im Vordergrund, sind dies für die anderen die Kompetenzen der Auszubil-

denden. Den Projekten im Programm sollte daher kein völlig vereinheitlichtes Qualitätsziel vorgegeben werden. Es lassen sich aber sehr wohl projekt- und interessenübergreifend allgemeine Dimensionen von Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung unterscheiden, denen dann wiederum die Ziele und Maßnahmen der einzelnen Modellprojekte zugeordnet werden können. Diese Dimensionen beinhalten die Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität der betrieblichen Berufsausbildung (vgl. Tab. 2, siehe auch FISCHER/REGLIN 2011). Damit ergaben sich als Bezugsrahmen für die inhaltsbezogene Modellversuchsprogrammevaluation die folgenden zentralen Innovationsziele (Hauptbewertungskriterien des Evaluationsverfahrens) und die darauf bezogenen Fragestellungen, die den Stand der aktuellen Diskussion schlagwortartig repräsentieren.

Die Modellprojekte sind aufgefordert worden, ihre Projektziele den Programmzielen zuzuordnen, wie dies in Form der dargestellten Beispiele getan wurde. Dabei sollten die vier Innovationsziele des Programms nicht unabhängig voneinander sein. So kann in einem Qualifizierungskonzept für Ausbildungsbeauftragte (Innovationsziel: Input-Qualität) das Erlernen von Feedback-Methoden enthalten sein. Ein Ausbilder, der solch eine Qualifizierung erfahren hat, wendet dann u. U. dieses Feedback-Verfahren an, um die Prozess-Qualität der Ausbildung zu verbessern (Innovationsziel: Prozess-Qualität) und fordert u. U. auch seine Azubis auf, ihm Feedback zu geben, sodass diese Verantwortung für das eigene Lernergebnis übernehmen (Innovationsziel: Output-Qualität). Möglicherweise führt dies auch zu einer Verringerung der Abbruchquoten durch frühzeitige Beratung der Azubis und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen (Innovationsziel: Outcome-Qualität). Ob nun ein Modellprojekt nur eines dieser Innovationsziele als eigenes Projektziel betrachtet oder aber alle vier, hängt maßgeblich davon ab, inwiefern diese Innovationsziele auch tatsächlich praktisch verfolgt werden. Allein die Hoffnung, dass sich mit der Entwicklung eines Qualifizierungskonzepts für Ausbildungsbeauftragte auch Veränderungen in der Prozess-, Output- und Outcome-Qualität verbänden, würde hier noch nicht reichen, um Ziele bei allen vier Dimensionen zu rechtfertigen. Das Projekt müsste das Qualifizierungskonzept auch tatsächlich erproben, wechselseitiges Feedback müsste praktiziert werden, und die Abbruchquoten sowie die Gründe für den Abbruch müssten untersucht werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Programmevaluation war der Transfer der Projektergebnisse. Schon während der formativen Evaluation wurden die Transferbemühungen der Projekte von den Projektbeteiligten dokumentiert und in einer gemeinsamen Besprechung mit der Wissenschaftlichen Programmbegleitung evaluiert. Das von den Projekten vorgelegte Transferkonzept sollte im Hinblick auf die Verbreitung und Verstetigung der Projektergebnisse aussagekräftig sein. Von den Projektbeteiligten war daher darzustellen, welche Vorkehrungen im Projekt ergriffen wurden, die eine Verbreitung der Projektergebnisse erwarten ließen (interner und externer Transfer). Aber nicht nur das Informationsangebot ist im Hinblick auf den Transfer der Ergebnisse bedeutsam. Es stellte sich auch die Frage, ob und wie die für den Transfer aufbereiteten Informationen bei den verschiedenen Adressaten ankommen, aufge-

nommen, weiterverarbeitet und über die Projektlaufzeit hinaus in deren Praxis umgesetzt werden (vgl. FISCHER 2007). „Nachhaltigkeit heißt Ergebnisse und Erkenntnisse während und nach der Programmlaufzeit in den beteiligten Institutionen und darüber hinaus in weiteren Institutionen zu nutzen“ (KRUPPA u. a. 2002, S. 7).

Wie zur Evaluation der Innovationsziele und -inhalte wurden auch die Innovationswirkungen (Transfer und Nachhaltigkeit) in vier Hauptkriterien differenziert und jeweils Fragestellungen zugeordnet:

Tabelle 3: Leitende Fragestellungen zur Evaluation der Innovationswirkungen der Modellversuche im Programm	
Qualitätsdimension	Leitende Fragestellungen
Interner Transfer	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mit welchen Instrumenten und Verfahren wird der interne Transfer (innerhalb des Modellversuchs, z. B. regelmäßige Projekttreffen, Rundbriefe, Infoveranstaltungen in den beteiligten Betrieben und Institutionen) sichergestellt? ▶ Werden die stattfindenden Innovationsprozesse kontinuierlich dokumentiert, ausgewertet und präsentiert, und sind hierfür geeignete Verfahren vorhanden (z. B. Protokolle, Projektstagebuch)? ▶ Findet ein systematischer Prozess der Organisationsentwicklung in den beteiligten Betrieben und Institutionen analog zu den Modellversuchsergebnissen (z. B.: Multiplikatoren, betriebliche Aufgabenbeschreibungen, räumliche und sachliche Ausstattung) statt?
Externer Transfer	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In welcher Form werden die Ergebnisse dokumentiert, aufbereitet, nach außen präsentiert und verbreitet (z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Gremienarbeit, Newsletter, Projekt-Homepage)? ▶ Wie werden die Institutionen und Akteure in der beruflichen Ausbildung (Kammern, Sozialpartner, Berufsbildende Schulen etc.) einbezogen? ▶ Wie werden Prozesse und Ergebnisse innerhalb des Modellversuchs in das regionale Umfeld (regionale Institutionen und Betrieb) transportiert?
Resonanz	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie wird der Modellversuch im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs wahrgenommen und bewertet? ▶ Zeigen andere Modellversuchsakteure Interesse an den Prozessen und Ergebnissen im Modellversuch? Gibt es entsprechende An- und Nachfragen? ▶ Gibt es Absichtserklärungen von anderen Berufsbildungsakteuren, Ergebnisse des Modellversuchs zu adaptieren und ggf. weiterzuverarbeiten? ▶ Gibt es praktische Maßnahmen, mit deren Hilfe Ergebnisse des Modellversuchs in andere Handlungsbereiche der beruflichen Bildung transferiert werden?
Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Werden Vorbereitungen getroffen, Ergebnisse auch nach Modellversuchsende strukturell in den beteiligten Betrieben und Institutionen zu verstetigen? ▶ Finden sich andere Berufsbildungsakteure, die die Projektergebnisse dauerhaft nutzen wollen? ▶ Können Ergebnisse auf der Ebene der Ordnungsmittel verankert werden? ▶ Werden verallgemeinerbare Forschungsergebnisse erzielt und dokumentiert? ▶ Werden neue, auf die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Berufsbildung bezogene Methoden und Instrumente entwickelt und dauerhaft bereitgestellt?

Quelle: Eigene Darstellung

Im Programmzeitraum wurde durch die Wissenschaftliche Begleitung ein Konzept für die Verknüpfung projektinterner Selbstevaluation und Fremdevaluation inkl. einer Anleitung zur Selbstevaluation entwickelt. Mit dem Manual für die Programmevaluation wurden Informationen zum Evaluationskonzept und zu den eingesetzten Instrumenten gebündelt und bereitgestellt.

Die Programmevaluation ist ein mehrstufiges Verfahren, bestehend aus Instrumenten und Verfahren der formativen und summativen Evaluation:

Tabelle 4: Instrumente und Verfahren der Programmevaluation

Instrumente und Verfahren der formativen Evaluation

- ▶ eine *Evaluationssitzung* mit Projektnehmer und Modellversuchspartnern, der Wissenschaftlichen Programmbegleitung und dem BIBB, dessen Auswertung durch das Bilanzierungsteam bei der Wissenschaftlichen Programmbegleitung in einem mit den Projektträgern und dem BIBB abgestimmten vorläufigen Evaluationsbericht als Basis für
- ▶ die *Perspektivensitzung* bei der Wissenschaftlichen Programmbegleitung mit Projektvertretern und dem BIBB, dessen Auswertung in einem mit den Projektträgern und dem BIBB abgestimmten finalen Evaluationsbericht;
- ▶ die projektübergreifende Zusammenführung und Auswertung der Evaluationsergebnisse aus Programmperspektive in einem *Synthesebericht*.

Instrumente und Verfahren der summativen Evaluation

- ▶ die *standardisierte Befragung* der in den Modellversuchen beteiligten Akteurinnen und Akteure;
- ▶ ein *Auswertungsgespräch* mit den Projektträgern, der Wissenschaftlichen Programmbegleitung und dem BIBB;
- ▶ eine *Dokumentenanalyse* der im Rahmen der Monitoring-, Evaluations- und Beratungsaktivitäten entstandenen Produkte sowie der Berichte und Produkte der Öffentlichkeitsarbeit der Modellversuche;
- ▶ die projektübergreifende Zusammenführung und Auswertung der Evaluationsergebnisse aus Programmperspektive im *Abschlussbericht*.

Quelle: Eigene Darstellung

Der Programmevaluation lag das Verständnis zugrunde, dass die Projektbeteiligten einerseits selbst Experten ihres Handlungsfeldes sind und dass sie andererseits gefordert sind, ihre Aktivitäten auf ein gemeinsames Programm zu beziehen. Dieses Spannungsfeld versucht das hier beschriebene Evaluationsverfahren zu erfassen. Es gibt den Modellversuchsbeteiligten Programmziele vor, lässt aber ex ante offen, ob, wie und in welchem Ausmaß die Modellversuchsakteure sich in ihren Aktivitäten auf die Programmziele beziehen. Haben dann die Projekte ihre Maßnahmen den Programmzielen zugeordnet, kann über die formative und summative Evaluation ermittelt werden, welchen Beitrag jedes einzelne Projekt und welchen Beitrag die Projekte insgesamt zu den Programmzielen erbracht haben. Auf diese Weise lassen sich Schwerpunkte im Programm feststellen (die Verbesserung der Prozessqualität der Ausbildung war beispielsweise ein klarer Programmschwerpunkt), aber auch Desiderate ermitteln (die Verbesserung der Output- und Outcome-Qualität der Berufsbildung war zwar das angestrebte Resultat der Modellversuchsarbeit, lag aber bei den meisten Projekten nicht so sehr im Fokus

der unmittelbaren Betrachtung und übersteigt im Übrigen tendenziell den Horizont eines einzelnen Modellversuchs). Auf diese Weise ließ sich über die Programmevaluation bündeln und verorten, was aus den einzelnen Projekten und aus dem Programm insgesamt an transferfähigen Ergebnissen erarbeitet worden ist.

Neben den Innovationszielen und den damit verbundenen Ergebnissen sind auch die angestrebten Innovationswirkungen und damit die Transferziele in der projektbegleitenden formativen Evaluation zum Gegenstand gemacht worden. Dies hat dazu geführt, dass sich die Modellversuche im Programm frühzeitig mit dem Transferthema auseinandersetzen und projektspezifische Transfermaßnahmen definiert haben. Zugrunde liegt hier ein erweitertes Verständnis von Transfer, das über die Verbreitung von Informationen hinausreicht und die Resonanz von Außenstehenden auf die Modellversuchsarbeit sowie die Nachhaltigkeit der angestoßenen Innovation einbezieht. Überdies lassen sich auf Basis der Programmevaluation Aussagen zum Transfer tätigen. Diese Aussagen betreffen vor allem den internen und externen Transfer (vgl. die entsprechenden Abschnitte in diesem Beitrag) sowie erste Erfahrungen mit der Resonanz auf die Modellversuchsergebnisse.

Aufgrund divergierender Interessenkonstellationen beim Thema „Qualität“ war ein Evaluationsverfahren notwendig, das die unterschiedlichen Perspektiven gleichermaßen einbindet. Mit den eingesetzten Verfahren gelang in der Regel die Beteiligung und Verständigung von betrieblichen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Ebenen und mit teilweise konträren Interessen (Personalverantwortlichen, Betriebsräten und Betriebsrätinnen, Ausbildungspersonal, Auszubildenden u. a.), Projektmitarbeitenden und weiteren Projektakteurinnen und Projektakteuren (aus Schulen, Kammern etc.). Die eingesetzten Verfahren stärkten die Beteiligten darin, aus dem unmittelbaren Handlungskontext herauszutreten, vergangene und zukünftige Projektaktivitäten zu resümieren und einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Gefördert wurde auch der Perspektivenwechsel zwischen Wissenschaft und Praxis. Diese Betrachtung aus einem anderen Blickwinkel wurde im Rahmen der Evaluationssitzungen als sehr fruchtbar eingeschätzt – für beide Seiten.

Das dargestellte Evaluationsverfahren fordert die Projektakteure geradezu auf, die Evaluationskriterien auf Programmebene auf Basis ihrer eigenen Handlungs- und Forschungsperspektiven zu untersetzen. Möglicherweise ist dies aber nicht allen Projektbeteiligten gleichermaßen deutlich gewesen, denn es wurde auch vereinzelt Kritik daran geäußert, dass die Wissenschaftliche Begleitung zu wenig spezifisch auf den jeweiligen Modellversuchsansatz eingeht.

Insgesamt kann jedoch resümiert werden, dass eine Programmevaluation wie die hier beschriebene ganz andere Transfermöglichkeiten eröffnet als die Evaluation von Einzel-Modellversuchen. Es wird eine „geballte Ladung“ an Ergebnissen (PLOGHAUS 2001, S. 13) bezogen auf ein bestimmtes Thema produziert; es wird ein größeres Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit erzeugt; es wird eine Vernetzung von Aktivitäten verschiedener Modellversuche (und damit ein programminterner Transfer) angeregt, und der projektbezogene sowie der projektübergreifende Transfer wird zum Gegenstand der Evaluation gemacht.

3.3 Programmexterner Transfer

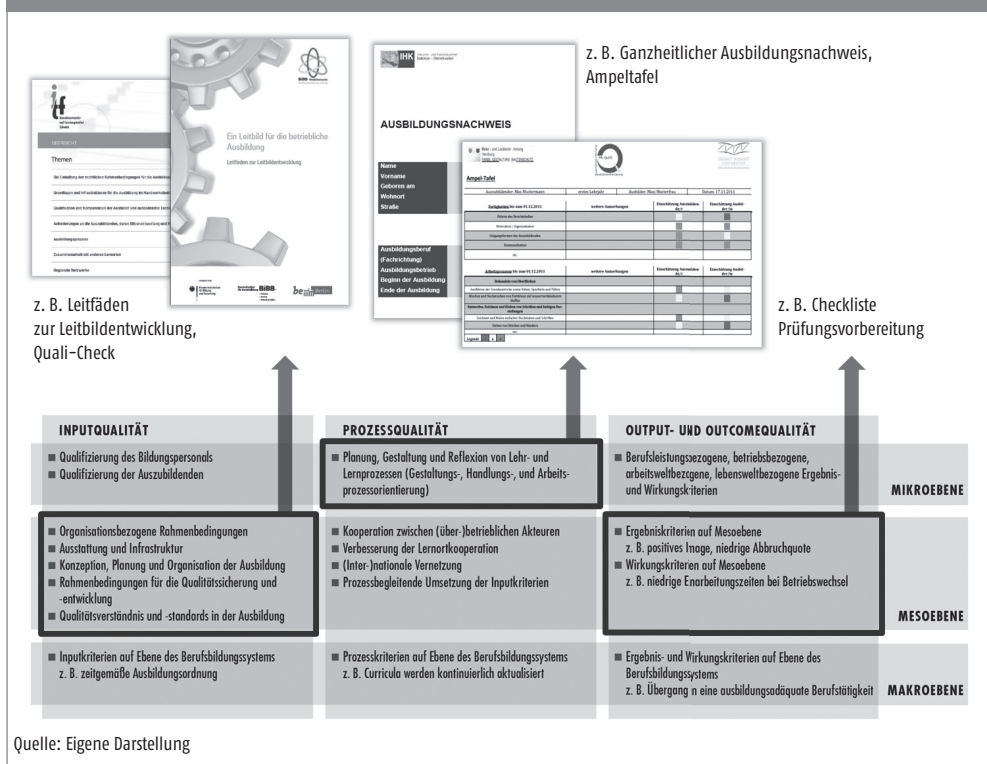
Empirische Untersuchungen (FISCHER 2004, PÄTZOLD u. a. 2002, NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001) belegen, dass der Transfer und die Verstetigung von Modellversuchsergebnissen in neue Anwendungskontexte – hier programmexterner Transfer – keineswegs selbstverständlich sind. Unter welchen Bedingungen sie gelingen und welche Voraussetzungen den Transfer befördern, dazu besteht weiterhin Forschungsbedarf. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Projekte bei der Entwicklung und Erprobung der Innovationen die je spezifischen Bedingungen vor Ort berücksichtigen müssen. Dadurch ist auch die Transferproblematik mit einer besonderen Herausforderung verbunden, weil es gilt, die unter den spezifischen Bedingungen entwickelten Lösungen in einer Weise zu verallgemeinern, dass sie von Akteuren in neuen Anwendungsfeldern adaptiert werden können.

Für den Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ stellte sich die Transferproblematik in besonderer Art: Neuere Untersuchungen und Ansätze zur Steuerung im Bildungssystem (Stichwort: Educational Governance, vgl. ALTRICHTER u. a. 2007, HEINRICH 2007) machen deutlich, dass die Entwicklung und Sicherung von Ausbildungsqualität nicht mehr nur als Steuerung von „oben“ nach „unten“ begriffen werden kann (vgl. FISCHER u. a. 2014, S. 146).

Damit wird ein Transferverständnis nahegelegt, in dem nicht nur die Verbreitung der Innovation als „fertiges Produkt“ eine Rolle spielt, sondern auch die Bereitstellung in einer Weise erfolgen muss, die bisher nicht am Programm Beteiligte zur Übernahme, Verstetigung und Weiterentwicklung der Innovationen in ihrer Handlungspraxis motiviert. Es wird zudem deutlich, dass mögliche Adressaten ebenfalls einen aktiven Beitrag erbringen müssen, nämlich Modellversuchsergebnisse adaptieren und unter den Bedingungen ihrer Praxis verstetigen.

Dieser Logik folgend lag der Schwerpunkt der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ in der systematischen Auswertung (siehe dazu Abschnitt 3.2 „Programmevaluation“), Bereitstellung und Verbreitung der gefundenen Lösungen in einer Weise, die zum einen die Spezifik und Praxisnähe der einzelnen Innovationen bewahrt und die sich gleichzeitig durch eine hohe Vielfalt auszeichnet, um an die Problem- und Motivlagen möglichst vieler potenzieller Adressaten in neuen Anwendungsfeldern anzuknüpfen. Hierzu entwickelte die Wissenschaftliche Programmbegleitung auf der Basis einer synoptischen Betrachtung der Projektansätze und -ergebnisse auf Programmebene ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität (vgl. FISCHER u. a. 2014, S. 145). Das Instrument erleichtert die systematische Auswertung und Bündelung der einzelnen Innovationen entlang von Qualitätsindikatoren bzw. -faktoren – von der pädagogischen Qualifikation des Bildungspersonals über die Kommunikationskultur bis zur Lernortkooperation (vgl. Abb. 1). So konnte die Stärke einer Modellversuchsreihe des neuen Programmtyps zum Tragen kommen, in der sich die Innovationen als Beitrag zum Programm verstehen und differenziert anwenden und miteinander kombinieren lassen.

Abbildung 1: Bezüge zwischen dem Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität und Innovationen der Modellversuche



Das Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität bildete die konzeptionelle Grundlage für die Bereitstellung und Verbreitung der gefundenen Lösungen für potenzielle Adressaten in der (nicht nur unmittelbar am Modellversuch beteiligten) Berufsbildungspraxis, für die Bildungswissenschaft und die Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen. Die Wissenschaftliche Begleitung setzte gemeinsam mit dem BIBB verschiedene Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit und des Marketings ein. Das umfasste die Information der Fachöffentlichkeit über die Modellversuche in Berufsbildungsgremien bzw. auf Fachveranstaltungen sowie die Veröffentlichung von Ergebnissen in regelmäßig ausgegebenen Modellversuchs-Informationsblättern. In von Verbänden organisierten Ausbildungsleitertreffen und beim Erfahrungsaustausch sowie auf der Ausbilderplattform www.foraus.de und www.deqa-vet.de wurden Ausbilderinnen, Ausbilder und Auszubildende über die Ergebnisse informiert. Zudem wurden Printpublikationen und Fachbeiträge veröffentlicht, in denen Erkenntnisse aus dem Modellversuchsprogramm ausgewertet und publiziert wurden, etwa zur Rolle intermediärer Institutionen und Akteursgruppen mit Einflussmöglichkeiten auf die Verbesserung betrieblicher Ausbildungsqualität (z. B. Kammern, Innungen, Kreishandwerkerschaften, Arbeitgeber- und

Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Bildungsdienstleister) bei der Verbreitung und Verstärkung von Modellversuchsergebnissen (KOHL/GAYLOR/KRETSCHMER 2013).

Aus den Erfahrungen der Wissenschaftlichen Programmbegleitung lassen sich daraus im Wesentlichen drei Bedingungen für die Steigerung der Transferierbarkeit der Innovationen ableiten: (1) Merkmale der Innovation selbst wie ihre Kompatibilität mit den Bedürfnissen der Zielgruppen, die durch Einbeziehung der Akteure in die Produktentwicklung gewährleistet war, sowie ihre Anwendbarkeit, etwa durch leicht zu handhabende sowie fertig einsetzbare bzw. ohne großen Aufwand betriebsspezifisch anpassbare Verfahren; (2) zielgruppengerechte Aufbereitung, etwa durch praktische Anwendungsbeispiele und Schilderungen von Umsetzungserfahrungen; (3) Konzepte, die die Vielfalt der Ergebnisse der Modellversuche aufgreifen und in ihrer Gänze sichtbar machen.

Als Publikation für die Bildungspraxis wurde ein Leitfaden „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ (GAYLOR u. a. 2014) mit den zentralen Ergebnissen der Modellversuchsarbeit entwickelt, der Betriebe in das Thema Ausbildungsqualität einführt und sie Schritt für Schritt bei der Umsetzung begleitet. Es ist davon auszugehen, dass die Vielfalt der zur Auswahl stehenden Instrumente und die einfache Zugänglichkeit durch die Bündelung in einem Leitfaden die Transferwahrscheinlichkeit beträchtlich erhöht und den Adressatenkreis deutlich erweitern kann, weil etwa auch Kammern, Kreishandwerkerschaften, Verbände und Bildungsdienstleister ein solches Instrument einsetzen können.

Für den wissenschaftlichen Adressatenkreis erarbeitete die Wissenschaftliche Begleitung eine Fachpublikation „Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit“ (FISCHER 2014), in der Konzepte, Verfahren, Methoden der Qualitätssicherung zusammen mit empirischen Befunden und Evaluationsergebnissen aufgeführt werden. Darüber hinaus wurden zentrale Ergebnisse in der im Rahmen des BIBB-Projekts „ENIQAB“ (Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung) entstandenen Broschüre mit ausgewählten Ergebnissen für den europäischen und internationalen Diskurs (HEMKES/SCHEMME 2013; in englischer Sprache) aufbereitet. Auch der Formulierung von Empfehlungen für die bildungspolitische Ebene, die auf den Befunden des Modellversuchsprogramms basieren (KRETSCHMER u. a. 2014), wurde vonseiten der Wissenschaftlichen Begleitung hohe Aufmerksamkeit geschenkt.

Einschränkend ist festzuhalten, dass eine Projektlaufzeit von drei Jahren nicht ausreicht, um langfristige Wirkungen, Wirkungsketten (vgl. REISCHMANN 1993, S. 200) und Nebenwirkungen umfassend feststellen zu können bzw. die Vielzahl der Einflussfaktoren, die die Wirkung und den Transfererfolg beeinflussen, abschließend zu identifizieren. In der Transferforschung braucht es längerfristige Erhebungszeiträume oder Panelbefragungen im Anschluss, um Wirkungen abschließend einschätzen und den Interventionen zuordnen zu können. Bislang werden die langfristigen Wirkungen von Modellversuchen und Projekten in der Forschung jedoch zu wenig untersucht (vgl. GRÄSEL 2010, S. 17).

Die Arbeiten und Transferaktivitäten des Modellversuchsprogramms über einen längeren Zeitraum zu evaluieren wäre ein wichtiger Beitrag zur Ergebnissicherung und zur Validierung dieses Innovationsinstruments in der beruflichen Bildung.

4 Modellversuchsprogramme als Erfolgsfaktor für den Transfer?

Insgesamt werden Modellversuche vom BIBB als ein Instrument zur exemplarischen Entwicklung und Erprobung neuer, innovativer Lösungsansätze gesehen, die zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung beitragen und Entwicklungshilfen für eine Modernisierung bereitstellen können. Die im BIBB betreuten und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Wirtschaftsmodellversuche zielen auf den Transfer von Innovationen und Erkenntnissen in Praxis, Wissenschaft und Politik.

Durch die Arbeit der Modellversuche und die systematische Auswertung und Bündelung der Ergebnisse im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Qualität“ hat die Qualitätsdebatte in der einschlägigen Öffentlichkeit wichtige Impulse erhalten. Zahlreiche Veröffentlichungen, Internetauftritte und Transferaktivitäten (Workshops, Präsentationen) der Modellversuche, der Wissenschaftlichen Begleitung und des BIBB auch nach Programmende zeugen davon.

Jetzt gilt es, die Verbreitung von bestehenden Qualitätsinstrumenten zu erweitern und zu sichern. In den Modellversuchen haben sich folgende Möglichkeiten bewährt, um KMU für das Thema Qualität aufzuschließen:

- ▶ *Informations- und Beratungsangebote von Intermediären und Sozialpartnern:* Die Modellversuche haben gezeigt, dass die Initiative zur Verbesserung der Qualität von Betrieben selbst und von weiteren, den Betrieben nahestehenden Institutionen ausgehen kann. Dazu zählen über die Kammern und Branchenverbände hinaus auch Kreishandwerkerschaften, Innungen und Verbunddienstleister. So können auch Betriebe, die bisher wenige Berührungspunkte mit Qualitätsentwicklung hatten, für Qualitätsentwicklung aufgeschlossen werden. Eine gezielte Kampagne, die sich an Betriebe und Multiplikatoren (Kammern, Innungen, Sozialpartner) richtet, kann helfen, die im Modellversuchsprogramm entwickelten Handreichungen zu verbreiten.
- ▶ *Zugang über bestehende Strukturen:* Knappe Ressourcen führen dazu, dass KMU einmal mehr abwägen, ob sie Veränderungsprozesse einführen oder nicht. Es hat sich gezeigt, dass Qualitätsansätze eher eingeführt wurden und erfolgreicher waren, wenn sie an die Voraussetzungen des Betriebes anknüpften. Der Weg über bestehende Instrumente und Strukturen erleichterte dabei den Zugang zu Betrieben.
- ▶ *Stärkung einer Qualitätsplattform:* Der Ergebnistransfer kann z. B. dadurch vorangebracht werden, dass die im Modellversuchsprogramm gemeinsam mit Praktikern entwickelten Leitfäden zur Umsetzung gesetzlicher Vorgaben im Betrieb stärker beworben werden. Dies kann durch die öffentlich zugängliche Qualitätsplattform der nationalen

Referenzstelle DEQA-VET geschehen, die im BIBB angesiedelt ist. Wirkungen könnten aber vor allem begleitende Werbe- und Beratungskampagnen zeigen, in denen Betriebe sich einerseits mit der Notwendigkeit der Nutzung von Qualitätsansätzen auseinandersetzen und andererseits Hinweise erhalten, wie diese in die betriebliche Praxis eingebunden werden können.

- ▶ *Präsenz von Qualität in der politischen Diskussion:* Der Transfer hat zwar längst begonnen, benötigt aber dringend auf allen politischen Ebenen entsprechende Weichenstellungen und Rückenwind. Qualität sollte als Querschnittsthema der Berufsbildung dauerhaft etabliert werden. Wird das Thema Berufsbildungsqualität in der politischen Diskussion gestärkt, könnte dies das Bewusstsein der Akteure für das Thema schärfen und eine breite Adressatengruppe erreichen. Möglichkeiten hierzu wurden im gemeinsamen Policy Paper zu diesem Modellversuchsprogramm von der Begleitforschung und dem BIBB aufgezeigt.

Für den Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ stellte sich die Transferproblematik in besonderer Weise. Seiner bildungspolitischen Zielsetzung wird nicht schon dadurch entsprochen, dass Beispiele guter Praxis, z. B. durch Publikationen, nachvollziehbar dargestellt und in die Breite getragen werden. Vielmehr gilt es, die gefundenen Lösungen mit den Bedarfs- und Motivlagen der Institutionen und Akteure außerhalb des Modellversuchskontexts nachhaltig zu verknüpfen. Es kommt also wesentlich darauf an,

- ▶ das Problembewusstsein in der Breite der Unternehmen weiter zu schärfen,
- ▶ bisher nicht am Programm Beteiligte zur Übernahme und zur Weiterentwicklung der entwickelten Innovationen zu motivieren,
- ▶ ihre Transferfähigkeit systematisch zu erproben,
- ▶ notwendige Konzeptanpassungen vorzunehmen und
- ▶ die Ergebnisse der Transfererprobungen für eine erweiterte Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen.

Gefördert wurden bislang primär die Entwicklung und Dissemination von Modellversuchsergebnissen. Um zu einer stärkeren Verallgemeinerung der Modellversuchsergebnisse beizutragen und ihre Anwendung in unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen, kann es erfolgversprechend sein, ergänzend auch die Nachfrageseite zu fördern, z. B. durch die Bereitstellung eines (geringen) Budgets, das Betrieben für die Adaption der Modellversuchsergebnisse zur Verfügung gestellt wird. Dies entspricht der Idee von Transfernehmer-Modellversuchen. Begleitend könnten so die initiierten Transferprozesse, aber auch die Barrieren für den Transfer, in den Betrieben empirisch untersucht werden, die nicht in den Modellversuchen beteiligt waren, um daraus Erkenntnisse für Innovationsstrategien in der beruflichen Bildung zu gewinnen. Die Durchführung und Dokumentation von Transfer wirken dann auf die transferierte Berufsbildungsinnovation zurück und tragen substantiell zur Qualitätssicherung von Modell-

versuchsergebnissen bei. Die Erfahrungen des Transferprozesses, identifizierte Anpassungsbedarfe etc. können den Innovatoren in den Modellversuchen zurückgespiegelt und dann auf Programmebene ausgewertet werden.

Eine „zweite Staffel“ von Transferaktivitäten könnte dann bereits auf einer empirisch gesicherten Basis stattfinden. Es ist zu erwarten, dass der Transferaufwand dadurch tendenziell sinkt. So könnte die Transferwirksamkeit von Modellversuchen systematisch gesteigert werden. Zudem könnten neben kurz- und mittelfristigen Wirkungen auch solche Wirkungen erfasst werden, die sich nach einer gewissen Zeit nach Ablauf der Erprobung der Innovation einstellen. Damit würde auch dem Transferverlauf einer Innovation in sozialen Systemen besser Rechnung getragen. Diesem Konzept folgend ist zu erwarten, dass erst nach der Übernahme der Innovationen durch ausreichend viele sogenannte „early adopters“ die Verbreitung der Innovation rapide ansteigt (vgl. ROGERS 2003).

Modellversuchsprogramme wie das hier dargestellte Programm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ haben eine bemerkenswerte Öffentlichkeitswirksamkeit erreicht. Ein weiterer Schritt zur Verstärkung der Resonanz und Nachhaltigkeit wäre die strukturierte Einbeziehung von weiteren Anwendungspartnern. Solch ein Schritt übersteigt prinzipiell die Kapazität von Einzelmodellversuchen und ist nur im Rahmen eines Modellversuchsprogramms zu verwirklichen.

5 Fazit und Ausblick

Betriebliche Modellversuchsprogramme stehen in Konkurrenz zu anderen Formen der Forschungs- und Entwicklungsförderung. Die Weiterentwicklung von Modellversuchsprogrammen ist daher ein drängendes forschungs- und programmpolitisches Thema. Programmpolitisch können betriebliche Modellversuchsprogramme gestärkt werden, indem durch die Übernahme von Modellversuchsergebnissen in bisher unbeteiligte Betriebe und deren Analyse eine noch stärkere Verallgemeinerung (gesellschaftlich-praktisch und wissenschaftlich) von Modellversuchsinnovationen erreicht werden kann. In der Vor- und Nachbereitung von Modellversuchsprogrammen sollten dafür genügend Ressourcen bereitgestellt werden.

Längerfristige Betrachtung der Ergebnisse und Wirkungen von Modellversuchen

Arbeits- und Ausbildungsprozesse, pädagogische Felder überhaupt, sind geprägt von einer Vielzahl an Einflussfaktoren, die nicht wie in einem Experiment „kontrolliert“ werden können. Zudem zeigen sich Effekte – vor allem in der Ausbildung – häufig erst nach dem Durchlauf eines gesamten Ausbildungszyklus. Daraus leitet sich die Empfehlung ab, Ergebnisse und Wirkungen längerfristig als bisher zu erfassen, also der Perspektivenwechsel von der Output-Analyse zur Längsschnittbetrachtung, oder mindestens die Empfehlung der Förderung einer Nachbereitungsphase von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen.

Unterstützung des Transfers durch die Transfernehmer-Perspektive

Modellversuche sind dadurch gekennzeichnet, dass innovative Konzepte, Methoden und Instrumente zur qualitativen Verbesserung bzw. Modernisierung der beruflichen Bildung in Wissenschaft-Praxis-Kooperation entwickelt und in der betrieblichen Praxis erprobt werden. Damit verbunden ist der Anspruch, die Ergebnisse für eine breite Adressatengruppe aufzubereiten und zugänglich zu machen. Der Transferanspruch ist damit bereits im Typus Modellversuche enthalten und war von Beginn an ein Schwerpunkt im Modellversuchsprogramm.

Zwar haben die Modellversuche eine beachtliche Reihe von Wirkungen in Praxis, Wissenschaft und Politik entfaltet, aber ihrer Reichweite sind Grenzen gesetzt. Ähnlich wie Qualitätsentwicklung durch die Verknüpfung von Top-down- und Bottom-up-Strategien erfolgreich ist, bedarf es auch bei der Transferförderung begleitender Strukturen. Dies kann z. B. bedeuten, stärker als bisher die Transfernehmerseite zu fördern und

- ▶ von Beginn an Fördermittel einzuplanen, um die an der Entwicklung beteiligten Akteure bzw. Akteursgruppen respektive Anspruchsgruppen frühzeitig als Transferberater/-innen und Multiplikatoren einzusetzen.
- ▶ (geringe) Budgets zu kalkulieren, die weiteren Betrieben für die Adaption der Modellversuchsergebnisse zur Verfügung gestellt werden.
- ▶ frühzeitig Transferagenturen einzurichten, die Aufgaben der Moderation und Koordination des Transfers übernehmen und Transferprojekte anstoßen. Sie können damit beauftragt werden, systematisch Beispiele guter Praxis zu identifizieren, zu bewerten und zu bündeln.

Die Übernahme einer Innovation beansprucht zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen – aufseiten der Adressaten, die die Kompetenz zur Adaption und Modifizierung der Innovationen (STOCKMANN 2006, S. 129) entwickeln müssen, aber auch aufseiten der Modellversuchsakteure, die in dieser Phase als Berater wirken können. Das Verständnis von sozialer Innovation als Koproduktion und arbeitsteiliger Prozess setzt den Transfer von Wissen auf und zwischen verschiedenen Ebenen voraus – sowie dessen Umsetzung in Handeln. Aufgrund der breiten Vernetzung der Modellversuche kommen die Entwicklungs- und Verbreitungsimpulse aus verschiedenen Richtungen: aus der betrieblichen Praxis selbst, aus anderen Zusammenhängen (regional, Verbund etc.) oder durch die fachliche bzw. wissenschaftliche Begleitung, BIBB-intern und extern. Häufig ergeben sie sich im direkten Austausch und Feedback. Deshalb ist es wichtig, ausreichend Ressourcen für den Austausch und die Beratung innerhalb eines Modellversuchsprogramms, aber auch für die Einbeziehung von Anwendungspartnern einzuplanen, die sich nicht von Anfang an am Programm beteiligt haben.

Literatur

- ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen: Educational Governance. Wiesbaden 2007
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Infoblatt 03 der zehn Modellversuche im Förderschwerpunkt, 03/2013. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Infoblaetter03GesamtJuli2013.pdf (Stand: 26.01.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn 2009. – URL: www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 12.02.2015)
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Die BLK: Rückblick auf 37 Jahre im Dienst von Bund und Ländern, o. J. – URL: www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm (Stand: 26.01.2015)
- DEITMER, Ludger: Programmevaluation. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 446–454
- DEITMER, Ludger; FISCHER, Martin; GERDS, Peter; PRZYGOĐDA, Karin; RAUNER, Felix; RUCH, Hermann; SCHWARZKOPF, Karin; ZÖLLER, Arnulf: Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004
- EBBINGHAUS, Margit: Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Bonn 2005
- EULER, Dieter: Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 2, S. 201–212
- FETTERMAN, David M.; KAFTARIAN, Shakeh J.; WANDERSMANN, Abraham H. (Hrsg.): Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. Thousands Oaks 1996
- FISCHER, Martin: Die Innovationswirkungen des Programms. In: DEITMER, Ludger et al. (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004, S. 175–228
- FISCHER, Martin: Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Hochschultage 2006. Berufliche Bildung, Innovation, soziale Integration. Bielefeld 2007, S. 303–323
- FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014
- FISCHER, Martin; REGLIN, Thomas: Die wissenschaftliche Programmbegleitung im Modellversuchsförderschwerpunkt „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“. Karlsruhe und Nürnberg 2011. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/WB_Wissenschaftliche_Programmbegleitung-MVQualitaet.pdf (Stand: 12.02.2015)
- FISCHER, Martin; ZIEGLER, Magdalene; GAYLOR, Claudia; KOHL, Matthias; KRETSCHMER, Susanne; REIMANN, Daniela; BARKHOLZ, Sylvia: Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 145–169
- GAYLOR, Claudia; FOLLNER, Magdalene; BARKHOLZ, Sylvia; DÜZ, Fidan; KOHL, Matthias; FISCHER, Martin; KRETSCHMER, Susanne; REGLIN, Thomas: Leitfaden Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn 2014

- GRÄSEL, Cornelia: Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2010) 1, S. 7–20
- HEINRICH, Martin: Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden 2007
- HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea: Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. Bonn 2013
- KOHL, Matthias; GAYLOR, Claudia; KRETSCHMER, Susanne: Innovationen erproben – Transfer sichern. Die Rolle intermediärer Einrichtungen des Berufsbildungssystems in Modellversuchen. In: Berufsbildung (2013) 139, S. 28–31
- KRETSCHMER, Susanne; GAYLOR, Claudia; KOHL, Matthias; REGLIN, Thomas; FISCHER, Martin; ZIEGLER, Magdalene; BARKHOLZ, Sylvia; SCHEMME, Dorothea; HEMKES, Barbara; PFAFFE, Peter: Ergebnisse, bildungspolitische Empfehlungen und Handlungsperspektiven aus dem Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und –sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Policy Paper). Unveröffentlicht, BIBB 2014
- KRUPPA, Katja; MANDL, Heinz; HENSE, Jan: Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK. München 2002
- NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Bonn 2001
- PÄTZOLD, Günter; BUSIAN, Anne; RIEMANN, Hinrich; WINGELS, Judith: Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2002
- PLOGHAUS, Günter: Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (2001) 2, S. 12–17
- REISCHMANN, Jost: Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen. Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) (1993) 4, S. 199–205
- ROGERS, Everett M.: Diffusion of Innovations. New York, London, Toronto, Sidney 2003
- SCHELTEN, Andreas: Modellversuche – was kommt danach? In: Die Berufsbildende Schule (2008) 2, S. 37–38
- SCHEMME, Dorothea: Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 173–190
- SCHEMME, Dorothea; PFAFFE, Peter (Hrsg.): Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 167. Bonn 2016. – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7889> (Stand: 31.07.2016)
- SEVERING, Eckart: Modellversuchsforschung und Erkenntnisgewinn – methodische Anmerkungen. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Modellversuchsroutine – Zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Berlin, Bonn 2001, S. 45–54
- SEVERING, Eckart: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Bonn 2005, S. 18–26
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 658–664
- STOCKMANN, Reinhard: Evaluation und Qualitätsentwicklung. München, Berlin 2006
- WITTMER, Wolfgang: Das Potenzial von Modellversuchen aus wissenschaftlicher Sicht. Rede zur Fachtagung am 30.9.2004 in Nürnberg. Typoscript, Bielefeld 2004

► Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Fritz Böhle

Leiter der Forschungseinheit Sozioökonomie der Arbeits- und Berufswelt an der Universität Augsburg und Vorstandsvorsitzender des Instituts für Sozialforschung München e. V., Arbeitsschwerpunkte: Verwissenschaftlichung und Erfahrungswissen, subjektivierendes Arbeitshandeln und informelle Prozesse.

Prof. Dr. Michael Ehrke †

Professor an der Leuphana Universität, Lüneburg, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Über 20 Jahre als Bildungsexperte beim IG Metall Vorstand und über Jahrzehnte Engagement in den Spitzengremien der Berufsbildung und der Arbeitsverwaltung. Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten. Er verstarb im Sommer 2012.

Prof. Dr. Martin Fischer

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Magdalene Follner

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Prof. Dr. Werner Fricke

Institut für regionale Kooperation

Claudia Gaylor

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)

Gabriela Höhns

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Dr. Matthias Kohl

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)

Susanne Kretschmer

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)

Prof. Dr. Werner Kuhlmeier

Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Joachim Ludwig

Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam.

Andrea Mohorič

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Hermann Novak

Projektbüro für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung

Dr. Thomas Reglin

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)

Dr. Dorothea Schemme

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Dr. Thomas Stahl

Ehemaliger Leiter des Instituts für sozialwissenschaftliche Beratung (isob), in unterschiedlichen Funktionen als Consultant für die Europäische Kommission in Brüssel tätig, Professor am College of Europe in Brügge zwischen 1993 und 2003, wissenschaftlicher Begleiter und Evaluator in unterschiedlichen europäischen und deutschen Entwicklungs- und Forschungsprogrammen aktiv.


Prof. Dr. Thomas Vollmer

Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Gerhard Zimmer

Professor i. R. für Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

This edited volume documents papers contributed to the debate on the 'Transfer of educational innovations in the fields of practice, policy making and academic research' and is therefore connected with the interpretation of and research into transfer of findings within the area of the pilot projects and other similarly positioned German and European programmes. The papers should be viewed as an expression of (self) observation and (self) reflection regarding evaluation research relating to the topic within the context of both projects and programmes. The aims are to sharpen awareness of a core topic and provide stimuli for the understanding, planning, structuring and evaluation of systematically designed and jointly implemented transfer processes. There are also reflections on correlative effects and on issues relating to the use of knowledge by third parties.



Der Sammelband dokumentiert Beiträge aus der Debatte zum ‚Transfer von Bildungsinnovationen in Praxis, Politik und Wissenschaft‘ und damit verbunden zur Interpretation der Entwicklung und Erforschung des Erkenntnis-Transfers im Bereich der Modellversuche und ähnlich gelagerter deutscher und europäischer Programme. Die Beiträge sind als Ausdruck der (Selbst-) Beobachtung und (Selbst-) Reflexion von wissenschaftlichen Begleitungen zur Thematik im Kontext von Projekten wie Programmen zu verstehen. Damit sollen das Bewusstsein für ein zentrales Kernthema geschärft und Anregungen geboten werden für das Verständnis, die Planung, Gestaltung und Auswertung von systematisch angelegten und gemeinsam getragenen Transferprozessen. Zudem werden Wirkungszusammenhänge und Fragen der Wissensnutzung durch Dritte reflektiert.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0
Telefax: (0228) 107 2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

