

Forschungsprojekt **3.2.201** (JFP 2006)

Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen

Abschlussbericht

Dr. Dorothea Schemme, BIBB - Projektsprecherin
Dr. Beate Groß, extern

Laufzeit II/2006 – III/2010

Bonn, Oktober 2011

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 -1512
Fax: 0228 / 107 - 2995
E-Mail: schemme@bibb.de

www.bibb.de

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Abstract | 3 |
| 1 Modellversuche als Innovationsinstrument zur qualitativen Entwicklung beruflicher Aus- und Weiterbildung – Ergebnisse der Analyse zur Ausgangslage | 4 |
| Die triadische Konstruktion der Modellversuche im Mehrebenengefüge des Berufsbildungssystems | 7 |
| Modellversuche zwischen Kontextabhängigkeit und Potenzialität | 10 |
| Dynamisch-rekursiver Charakter der Modellprogramme..... | 13 |
| 2 Forschungsziele und erkenntnisleitende Interessen | 14 |
| 3 Analytische Perspektiven - multimethodisches Vorgehen | 16 |
| Modellversuchsübergreifende Arbeitskreise als Innovationsnetzwerke in den Programmen – Programm als sozialer Prozess | 19 |
| Dialogisch-reflexives Vorgehen in den interaktiven Formaten | 20 |
| Dokumentenanalyse | 22 |
| Triangulation, Multiperspektivität und unterschiedliche methodische Zugänge..... | 22 |
| 4 Ergebnisse und Wirkungen in Fachpraxis und Wissenschaft | 24 |
| Handlungs- und Forschungsfelder der Modellprojekte | 24 |
| Kooperationen, Verbünde, Netzwerke und neudimensionierte Lernorte | 28 |
| Förderschwerpunkt „Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung“ | 31 |
| Förderschwerpunkt „Erfahrungswissen: Die verborgene Seite beruflichen Handelns“ ... | 33 |
| Förderschwerpunkt „Wissensmanagement und Berufsbildung“ | 35 |
| Themen für Anschlusswege in Forschung und Entwicklung | 38 |
| 5 Bisherige (Aus-)Wirkungen – Diffusion und Transfer | 40 |
| Erträge aus der Theorie-Praxis-Kommunikation..... | 40 |
| Indikatoren für Effekte und Wirkungen | 41 |
| Anschlüsse an europäische Standards und Leitlinien..... | 48 |
| 6 Wissenschaftliche Begleitung im Verbund mit der Praxis | 49 |
| Theoretisch-methodologische Zugänge und methodisches Vorgehen..... | 51 |
| Systematische Verknüpfung von Entwicklung, Forschung und Evaluation | 54 |
| Resümee | 58 |
| 7 Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung | 60 |
| 8 Transfer- und Verwertungsaktivitäten aus dem Forschungsprojekt – Kooperationen, Veranstaltungen, Vorträge, Veröffentlichungen | 65 |
| 9 Anhänge | 69 |
| I. Evaluationspyramide bisheriger Modellversuche | |
| II. Synopsis der Strukturdaten, zentralen Elementen und Publikationen aus den drei untersuchten Modellprogrammen | |
| III. Ausgewählte Folien (1-5) | |

Abstract

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ wurden drei aufeinander beziehbare Förderschwerpunkte mit insgesamt 29 Modellprojekten im Hinblick auf ihren Ertrag in Praxis und Wissenschaft integrativ untersucht. Rekonstruiert, theoretisch rückgebunden und kritisch reflektiert wurden die Schwerpunkte „Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung“, „Erfahrungswissen: die verborgene Seite beruflichen Handelns“ und „Wissensmanagement“.

Ziel der forschungs- und entwicklungsorientierten „Reflexiven Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ war es zum einen, anhand von zuvor extrapolierten Kernthemen Begründungslinien und zentrale Dimensionen auszuwerten, um die Transparenz dieser Förderschwerpunkte hinsichtlich ihrer Profile und Verknüpfungen zu erhöhen. Die Untersuchung basierte auf Aussagen im Rahmen einer Reflexionskonferenz und Evaluationsworkshops, die mit Modellversuchsträgern und wissenschaftlichen Begleitungen durchgeführt wurden, sowie auf den Abschlussberichten der Modellprojekte. Zum anderen galt es angesichts der Neustrukturierung des Förderbereichs Modellversuche theoriegeleitet und methodologisch reflektiert Empfehlungen und konkrete Hinweise für Anschlusswege zur Entwicklung und Sicherung der Qualität von künftigen Modellprojekten und -programmen zu erarbeiten.

Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten erfolgten an Systemlernen und Dialog orientiert, multiperspektivisch und multimethodisch in zwei Untersuchungssträngen. Die Befunde aus den interaktiv strukturierten, systemreflexiven Formaten - Reflexionskonferenz und Evaluationsworkshops - wurden anhand der Kernthemen trianguliert und in Relation gesetzt zu den Ergebnissen der Dokumentenanalysen. Hierzu wurden 29 Abschlussberichte inhaltsanalytisch ausgewertet. Vertiefend wurden Literaturstudien zur Thematik durchgeführt – in inhaltlicher, theoretischer, methodologischer und methodischer Hinsicht. Nicht zuletzt wurden Zwischenergebnisse in zwei vom BIBB initiierten Forschungswerkstätten und zwei Rückkopplungsworkshops mit externen Hochschullehrern und Beteiligten diskutiert.

Akzentuiert werden im Folgenden potenzialreiche Aspekte ebenso wie erfolgskritische Faktoren, Herausforderungen und offene Fragen im Hinblick auf den Zusammenhang von Entwicklungshandeln und begleitender Forschung sowie Möglichkeiten und Ansatzpunkte, um die Professionalität des Vorgehens und die Wirksamkeit von Modellversuchen und begleitender Forschung auf Projekt- und Programmebene zu stärken.

Um die wesentlichen Ergebnisse in Kürze darzustellen, musste stark selektiv vorgegangen werden. Durch die Aggregation der Daten und Befunde gingen Informationen, die die empirische Vielfalt und Besonderheit der Einzelansätze betreffen, zunächst wieder verloren. Während qualitative Forschung von der Bedeutung des Verstehens von Zusammenhängen und der Einbettung von Phänomenen und Erklärungsansätzen in Kontexte ausgeht, führt die Komprimierung und primär inhaltliche Ausrichtung eines Kurzberichts zu einer Komplexitätsreduzierung und De-Kontextualisierung von Ergebnissen und Erkenntnissen. - Parallel wurde/wird deshalb an einer eingehenden Darstellung und Publikation der komplexen Sachverhalte und detailreichen Befunde zu den einzelnen Kernthemen gearbeitet.

1 Modellversuche als Innovationsinstrument zur qualitativen Entwicklung beruflicher Aus- und Weiterbildung – Ergebnisse der Analyse zur Ausgangslage

Modellversuche sind ein gesetzlich verankertes, bildungs- und gesellschaftspolitisches Instrument moderner Bildungsplanung, Bildungsgestaltung und Bildungsforschung. Grundlegendes Merkmal von Modellversuchen in der Wirtschaft ist neben einem Durchführungsträger als Repräsentant der Bildungspraxis die Mitwirkung einer wissenschaftlichen Begleitung, wobei es sich auf beiden Seiten zunehmend um kooperative Arrangements handelt. Das Zusammenwirken von Akteuren aus Praxis, Wissenschaft und Politik ermöglicht ein Aufspüren von Innovationspotenzialen, eine exemplarische Ausgestaltung übergreifender bildungspolitischer Leitlinien in alltägliche Praxis und eine darauf bezogene Erkenntnisgewinnung durch Begleituntersuchungen. Indem Bestehendes fortentwickelt und neue Lösungsansätze pilothaft erprobt werden, tragen Modellversuche zur qualitativen Verbesserung beruflicher Aus- und Weiterbildung bei. Sie erarbeiten variantenoffene Modelle, Übersetzungs- und Handlungshilfen, ohne die die Implementierung bildungspolitischer Innovationen und Paradigmata wie „Gestaltungsoffenheit“ oder „Prozessorientierung“ kaum gelingen würde. Modellversuche reagieren auf berufliche und gesellschaftliche Problemlagen, greifen relevante Themen auf; sie fungieren als Lernräume und Wegbereiter zur fachlichen Weiterentwicklung und Erforschung sowie zum Transfer neuer Inhalte, Methoden und Strukturen der beruflichen Bildung. Die vom Bund - nach § 90 Abs. 3 Nr. 1 d Berufsbildungsgesetz (BBiG) - geförderten außerschulischen Modellversuche sind hervorgegangen aus der Bildungsreform der frühen 70er-Jahre¹ und Ausdruck einer Kultur der sozialen Verständigung.

Die komplex und plural angelegten Gestaltungs- und Forschungsansätze in Modellversuchen bewegen sich im Spannungsfeld heterogener Erwartungen und Zielvorstellungen differenter Referenzsysteme. *In Rückkopplung von öffentlichem und privatem Sektor* finden Projekte bundesweit multilokal in Betrieben und Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Größenordnung statt. Die Kooperation, *Vernetzung und die lernorientierte Beteiligung* gesellschaftlicher Akteure an Prozessen der Praxisgestaltung und Forschung stärken die Erarbeitung bedarfsgerechter, übertragbarer Lösungen und erhöhen die Akzeptanz und den Transfer der erzielten Modelle und Erkenntnisse. Die angeschlossenen Systeme und Wirkungszusammenhänge fungieren als Beteiligte wie auch als Zielgruppen und Rezipienten. „Insofern steckt (...) in der Förderung von Modellversuchen (...) der Aspekt der Gemeinnützigkeit“.²

Seit 1995 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) auf Weisung und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) *die Themenschwerpunkte „Prozessorientierung“, „Erfahrungswissen“ und „Wissensmanagement“* gefördert und fachlich-wissenschaftlich begleitet, in denen außerschulische Träger der Berufsbildung und wissenschaftliche Begleitungen im Verbund vielfältige neue Ansätze der betrieblichen Aus- und Weiterbildung entwickelt und erprobt haben. Ausgangspunkte des Zusammenwirkens am Prozess der innovativen Lösung von Problemen sowie der darauf bezogenen Wissens- und Erkenntnisgenerierung waren ein allgemeiner Handlungs- und Klärungsbedarf sowie ein bildungspolitisches und betriebliches Interesse an einer qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildungspraxis in Bezug auf pädagogisch-didaktische Fragen ebenso wie auf Fragen der Organisation und Netzwerkbildung. Angesichts differenzierter betrieblicher und sozialer

¹ Siehe: EHRKE, Michael: Ansprüche an einen gelingenden Transfer aus Sicht von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis. IG Metall Vorstand. Frankfurt am Main 2010. (leicht redigierte Fassung eines frei vorgetragenen Beitrags zur) BIBB-Forschungswerkstatt „Transfer-Forschung“ 2009, S. 1 (im Erscheinen)

² PLOGHAUS, Günter, Ministerialrat im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, in: BREMER, Rainer; JAGLA, Hans-Herbert (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Dokumentation und Ergebnisse der Fachtagung vom 14. und 15. Juni 1999 in Hannover. Bremen 2000, S. 14

Bedingungen war eine Variationsbreite, Pluralität und Entwicklungsoffenheit der Ansätze bei prinzipieller Übertragbarkeit von vornherein konstituierend.

In der Regel waren es Veränderungen der Rahmenbedingungen, durch ökonomischen, technologischen und organisatorischen Wandel sowie durch gestiegene Qualitätsansprüche ausgelöste Paradigmenwechsel, die Anlässe zur Weiterentwicklung der beruflichen und betrieblichen Bildung im Produktions- und Dienstleistungssektor gaben. Die Initiativen wurden häufig durch Unternehmen, Kammern oder Sozialpartner und ihre Verbände sowie durch Bildungsträger und wissenschaftliche Begleitungen an das BIBB und das BMBF herangetragen. Die Findung der Förderthemen erfolgte von bildungspolitischer Seite im Prozess breit basierter Meinungsbildung³.

Kriterien bei der Beurteilung und Auswahl der Initiativen und Vorhaben waren:

- ein erkennbares Innovationspotenzial,
- die prinzipielle Übertragbarkeit und Transferorientierung,
- eine projektbezogene externe wissenschaftliche Begleitung,
- der Prozesscharakter und die relative Offenheit eines Ansatzes sowie
- das Einbringen einer Eigenbeteiligung in Höhe von 25 Prozent.

In diesem Prozess dezentraler Bedarfsermittlung mit Bottom-up- und Top-down-Elementen hatte das BIBB eine beratende und vermittelnde Funktion. Die bildungspolitische Zustimmung für die Modellversuche erteilte das BMBF, dem auch die Formulierung der weitgespannten bildungspolitischen Leitthemen als Richtschnur für die Förderschwerpunkte zukam.

Die Einführung von „*Prozessorientierung*“ in Unternehmen setzte neue Maßstäbe für die Berufsbildung, insofern Elemente von Prozessgestaltung und Qualitätsmanagement in der Ausbildung verankert wurden. Auch in der Weiterbildung verschoben sich die Akzente zunehmend in Richtung auf Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, spielten Fragen der Kooperation, Arbeitskommunikation und Organisation neben der stärker arbeitsplatzgebundenen Fachlichkeit eine immer größere Rolle. Der Begriff „*Prozessorientierung*“ akzentuiert(e) den *Kontextbezug* und markiert heute den Standard neugeordneter Berufsbilder. Ende der 90er-Jahre standen die Neuordnungsverfahren zur Einführung der Prozessorientierung noch am Anfang, sodass den Ausgestaltungs- und Präzisionsarbeiten, die in den 14 Modellversuchen erfolgten, eine wichtige Pilotfunktion zukam.

Im Kontext des Lernens in Arbeitsprozessen und der Thematisierung der Bewältigung des „Unplanbaren“ kam es Mitte der 90er-Jahre verstärkt zur Wiederentdeckung und (Re-) Thematisierung des „*Erfahrungswissens*“ – im Zusammenhang mit dem „*informellen Lernen*“.

Hinzu trat die durchaus kontrovers geführte Diskussion um die „Orientierung der Bildungspolitik am Leitbild der Wissensgesellschaft“⁴. Vor dem Hintergrund der beschleunigten Wissensentwicklung, vor allem im technologischen Bereich, entstand ein zunehmender Bedarf an vernetztem Wissen, Denken und Handeln. Gleichzeitig erfolgte eine Zunahme an virtuellen Informations- und Lernangeboten. „*Wissensmanagement*“ wurde als eine Dimension des Organisationslernens in Unternehmen konzipiert. Besonderes Augenmerk bei der Ausgestaltung sollte liegen auf

³ Vgl. PLOGHAUS, Günther: Modellversuche vor dem Ende? Interview mit Dr. Günter Ploghaus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Band, Heft 1 (2006), S. 9

⁴ KADE, Jochen: Bildung, Wissen und das Pädagogische der Wissensgesellschaft. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine; KÜCHLER, Felizitas von; WEBER, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005, S. 73

- der Einbeziehung und Erschließung impliziten Wissens für die Wissensgenerierung sowie
- der Verbesserung von Prozessen der Wissenskommunikation, -repräsentation und Wissensnutzung.

Um das Lernen in Arbeitsprozessen, das Erfahrungslernen und den Umgang mit Wissen nicht dem Zufall zu überlassen, sondern systematisch, konzeptionell und methodisch fundiert zu gestalten, zu transferieren und wissenschaftlich zu analysieren, wurden seit Mitte der 1990er-Jahre 29 unterschiedlich akzentuierte Gestaltungs- und Forschungsansätze in den verschiedenen Modellversuchsschwerpunkten gefördert und fachlich vom BIBB begleitet, die im Fokus der Meta-Evaluation standen (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Modellversuchsschwerpunkte im Zeitraum 1996 - 2008

| Nr. | Titel der Förderschwerpunkte | Zeitspanne | Anzahl der Projekte |
|-----|--|------------|---------------------|
| 1 | Prozessorientierung in Aus- und Weiterbildung | 1996-2008 | 14 Modellversuche |
| 2 | Erfahrungswissen - die verborgene Seite beruflichen Handelns | 1996-2005 | 4 Modellversuche |
| 3 | Wissensmanagement und Berufsbildung | 2000-2008 | 11 Modellversuche |

Diese Förderschwerpunkte standen nicht isoliert da, sondern wiesen Bezüge zu weiteren Aktivitäten des BIBB auf (Neuordnung, Forschung, andere Programme, Internationales).⁵

Das sukzessive Aufkommen der Themen, das mehrstufige Bewerbungs- und Auswahlverfahren sowie die Praxis der meist jährlichen Bewilligung in Tranchen führten

- zu einem ungleichzeitigen Beginn der inhaltlich miteinander korrespondierenden Förderschwerpunkte und
- zu einem zeitversetzten Beginn der Modellversuche innerhalb der einzelnen Förderschwerpunkte.

Dies bedeutete, dass alle Modellversuche sich stets in unterschiedlichen Stadien der Realisierung befanden; und es hatte zur Folge, dass die einzelnen Förderschwerpunkte sich erst mit der Zeit konstituieren und konturieren konnten, wobei Dauer und Umfang der Förderschwerpunkte zu Beginn nicht festgelegt waren. Ihre Realisierung erstreckte sich über vergleichsweise ausgedehnte Zeitspannen von bis zu 12 Jahren, was die Vergleichbarkeit und Evaluierbarkeit dieser Förderschwerpunkte und Modellversuche prinzipiell einschränkt(e). Hinzu kam die Unschärfe der Zielvorgaben in Form bildungspolitischer Leitlinien. „Das macht die methodisch fundierte Suche nach Leistung und Qualität und ihren Erzeugungsbedingungen nicht unbedingt einfacher.“⁶ Durch die Länge der Förderzeiträume bedingt, hatten sich im bildungspolitischen Raum auch Akzente verschoben, fanden Themenwechsel in Richtung System- und Strukturfragen statt, sodass die Wahrnehmung einzelner Schwerpunktthemen mit der Zeit überlagert wurde von anderen „Konjunkturen“. Die zeitversetzten Laufzeiten boten jedoch den Vorteil, dass nachfolgende Modellversuche die Erkenntnisse und Ergebnisse Vorangegangener jeweils aufnehmen und berücksichtigen konnten.

⁵ Modellversuche trugen bereits seit Jahren zu einer organisations- und netzwerkbezogenen Aus- und Weiterbildung bei: So resultierte der Förderschwerpunkt „Wissensmanagement“ unmittelbar aus dem Modellprogramm „Berufsbildung in lernenden Organisationen“, das mit 18 Modellversuchen von 1995 bis 2003 implementiert worden war.

⁶ SIMON, Dagmar; MATTHIES, Hildegard (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Leviathan Sonderheft 24/ 2007, S. 77

Wie in qualitativer Forschung üblich, ist/war die „Gegenstandsbestimmung“ Bezugspunkt und Kriterium sowohl für die Auswahl angemessener Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden als auch für die Gestaltung des gesamten Forschungsprozesses. Daher wurden zunächst die Essentials von Modellprojekten und Förderschwerpunkten bisherigen Typs – in ihrem jeweiligen Entstehungszusammenhang - sowie die Ansprüche an wissenschaftliche Begleitung auf der Projektebene ausgeleuchtet.

Die triadische Konstruktion der Modellversuche im Mehrebenengefüge des Berufsbildungssystems

Modellversuche bieten den Rahmen für ein institutionalisiertes *Zusammenwirken des öffentlichen und privaten Sektors*, in dessen Mittelpunkt *mehrdimensionales Lernen* auf unterschiedlichen organisationalen und politischen Akteursebenen steht. Sie finden mit öffentlicher Finanzierung im *Mehrebenengefüge* des Berufsbildungssystems bundesweit an vielen „Schauplätzen“ - mitten im Regelsystem – statt und stehen im Schnittbereich gesellschaftlicher Diskurse, divergierender Interessen und institutionellen Handelns:

- Makro-Ebene der Bildungspolitik: Bund und Länder, BMBF und BIBB, regional und überregional zuständige Stellen, Verbände, Unternehmer- und Gewerkschaftsseite
- Meso-Ebene der Bildungspraxis: Organisationen und Netzwerke – kleine, mittlere und große Unternehmen (mit Geschäftsführung, mittlerem Management, Beschäftigten, Auszubildenden, Betriebsrat und Jugendvertretung), Kammern, Bildungseinrichtungen, Verbände von Betrieben und Bildungseinrichtungen, kooperierende Schulen
- Didaktische Mikro-Ebene: Bildungspersonal und Lernende am Arbeitsplatz, an sonstigen Lernorten und in Schulen.⁷

Die universitäre oder außeruniversitäre Begleitforschung bisherigen Typs auf Projektebene war/ist potenziell auf allen drei Ebenen eingebunden. Primär ordnet(e) sie sich der Meso- und Mikroebene zu, war/ist vielfach transdisziplinär angelegt und hat in unterschiedlichen Konfigurationen - zumindest temporär - Schnittstellen zu verschiedenen Disziplinen. (Siehe Kap. 6)

Häufig setzen Programme und Projekte auf der didaktischen Mikroebene der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen an sowie der organisationalen und institutionellen Mesoebene des Aus- und Weiterbildungssystems. Zunehmend in den Blick geraten überdies Problemstellungen, die die Makroebene des Systems berühren.

Modellprojekte und -programme haben komplexen Charakter aufgrund unterschiedlicher Planungs- und Umsetzungsebenen und einer großen Zahl von Akteuren mit verteilten Kompetenzen, *die Abstimmung, Verknüpfung und Rückkopplung* erfordern. „Mehrebenensysteme (...) entstehen, wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen.“⁸ Obwohl föderalistische Mehrebenensysteme als leistungsfähiger gelten als zentralistische Systeme, erweist sich die Handlungskoordination zwischen den relativ selbstständig agierenden Subeinheiten zunächst als aufwändig.

⁷ Vgl. u.a. SLOANE, Peter, Folienpräsentation im Rahmen der BIBB-Forschungswerkstatt zur „Aktionsforschung in Innovations- und Entwicklungsprojekten“. Bonn, Februar 2008

⁸ BENZ, A.: Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: BENZ, A.: Hrsg.): Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden 2004, S. 127

Zum Zeitpunkt der Antragstellung enthielten/enhalten die auf die förderpolitischen Vorgaben abgestimmten Konzepte der Modellprojekte noch viele unbekannte Größen, die sich erst im Zuge der Konkretisierung entpupp(t)en. Mit Eintritt in die Realisierungsphase, die auf anderen Ebenen in den Betrieben stattfand/stattfindet, wurden/werden die Konzepte zur „Bottom-up-Aufgabe“⁹, denn sie bedurften/bedürfen der Operationalisierung. Dieser Vermittlungsschritt wurde/wird von außen oft unterschätzt, denn bereits hier begann/beginnt ein reflektierter Übersetzungsprozess. Um eine gemeinsame Basis zu finden, mussten die Beteiligten eine Vereinbarung über Entwicklungs- und Forschungsziele treffen und eine Rollenklärung vornehmen. Dies bedeutete, einen Weg der Verständigung zu finden, der die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshorizonte in den jeweiligen Kontexten respektiert(e) und aufnahm/aufnimmt in kollektive Agenden, einschließlich der konflikthafter Dimensionen.

In der Regel müssen interdependente Akteure auf vielschichtigen Organisations- und Politikerebenen qualitativ zusammenwirken, um *Innovation und Transfer* zu erzielen, die beide gleichermaßen „Gegenstand“ sozialer Aushandlungs- und Verständigungsprozesse sind. In auseinanderdriftenden Welten sind „**Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation**“, Konsensfindung und „**Prozesse des wechselseitigen Lernens**“¹⁰ von zentraler Bedeutung nicht nur in Modellversuchen. Ein Schlüssel für die innovative Bewältigung von Herausforderungen liegt in vielen Politikfeldern im Zusammenwirken staatlicher und nicht-staatlicher Akteure. Dies erfordert eine Vermittlung von top-down und bottom-up-Perspektiven, kooperative Formen und eine nicht-hierarchische Koordinierung (multi-level-governance), bei der vertikale und horizontale Entscheidungsstrukturen prinzipiell gleichberechtigte Funktionen wahrnehmen.¹¹ Im produktiven Austausch auf Augenhöhe und in neuartigen institutionellen Arrangements liegt ein Potenzial, das moderne Erkenntnisprozesse direkt an ihre Validierung knüpft.

„Exzellenz der Forschung ist heute nur noch mit sozial robustem Wissen zu erreichen, also mit Erkenntnissen, die eine doppelte Validierung zur Qualitätssicherung durchlaufen haben (...) Das bedeutet, dass neben den wissenschaftsinternen Diskursen der Fachleute Validierungs- und Prüfprozesse in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anwendung parallel zueinander entstehen. Ideen reifen heute nicht nur im Elfenbeinturm, sondern auch in der praktischen Anwendung.“¹²

An die Stelle des Kaskaden-Modells, wonach die Erkenntnis wasserfallartig herabströmt, ist die Vorstellung getreten, dass wissenschaftliche Expertise das Wissen von Politik und Praxis zwar erweitert - umgekehrt ergänzt und relativiert die Differenziertheit und Komplexität von Praxis und Politik das wissenschaftliche Wissen.¹³

⁹ ROBAK, Steffi; HEUER, Ulrike: Konstitutionsbedingungen von Bildungsberatung aus der Vernetzungsperspektive. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler 2009, S. 42

¹⁰ Siehe auch: Rede von Prof. Dr. Friedrich Hubert ESSER, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) anlässlich der Abschlussveranstaltung des 6. BIBB-Berufsbildungskongresses „Kompetenzen entwickeln – Chancen eröffnen“ am 20. 09.2011. „Berufsbildung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“, S. 10 ff.

¹¹ KERN, Kristine: Institutionelle Arrangements und Formen der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der USA. WZB (Hrsg.). Discussion Paper FS II 00-301; siehe auch: SCHWARZ, Oliver: Integrationsmethoden und –theorien. www.europa-reden.de/info/Zheorie.htm, S. 3

¹² CANZLER, Weert; KNIE, Andreas; SIMON, Dagmar: Kaskaden zu Schleifen. Deutschlands Innovationssystem ist herausgefordert. In: WZB-Mitteilungen 127. Berlin. März 2010, S. 21

¹³ Siehe auch: HEINZE, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987, S. 32

Aus den Differenzen, unterschiedlichen Ansprüchen, Handlungslogiken, Sprachen und Werten der Referenzsysteme, die sich historisch auseinander entwickelt haben, resultieren strukturell bedingte Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Paradoxien, mit denen die Akteure in multiprofessionellen Settings täglich umgehen müssen, um die Kluft zwischen den separierten Welten zu überbrücken. Denn: „Mehrebenensysteme eröffnen vielfältige Möglichkeiten für unerwünschte Nebenwirkungen, deren Wahrscheinlichkeit steigt mit der Zahl der Akteure.“¹⁴ Erfahrungsgemäß tut sich die jeweils höhere Ebene schwer, Erkenntnisse der Anderen aufzunehmen, zumal wenn sie in die Komplexität und Auseinandersetzung im Feld nicht kontinuierlich einbezogen ist. Das erschwert das gewünschte „Policy-Lernen“ im Sinne lernender Programme. An Innovationen orientierte Modellversuche stoßen zudem zwangsläufig auf organisationale Routinen und vertraute Alltagspraxen ebenso wie auf formale und informelle Strukturen, die den Fortbestand des Bestehenden sichern (sollen).

Der gestiegene Grad an Vernetzung, Diversität und Dynamik („Change als Dauerzustand“¹⁵) stellt erhöhte Anforderungen an alle Beteiligten, die sich folgenden Ebenen und mächtigen Imperativen gegenüber zu verantworten haben:

- den Lernenden und mikrosozialen Interaktionsprozessen,
- dem Berufssystem,
- der Berufsbildungspraxis im ökonomischen Kontext,
- dem Wissenschaftssystem,
- dem Verwaltungssystem,
- dem Rechtssystem, Normen und institutionellen Vorschriften,
- dem Politiksystem sowie
- der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Hinsicht.

Die Aufzählung verweist auf eine Vielzahl von bedeutungsvollen Kontexten mit höchst unterschiedlichen Rechtfertigungsanforderungen und Interessenkonstellationen, die die Akteure zu integrieren haben. Zur *Komplexität, Ziel- und Interessenpluralität*, die für ein Mehrebenengefüge wie Modellversuche konstitutiv ist, tritt die *Vielschichtigkeit* der Prozesse (individuelle, soziale, organisationale, netzwerkbezogene), die allein in der Bildungspraxis interferieren und auszubalancieren sind und die nicht selten konfliktiv geprägt sind. Hinzu kommt, dass das System „Praxis“ unterschiedliche Organisationstypen umfasst wie Bildungseinrichtungen und Unternehmen verschiedenster Größen.

Angesichts der zunehmenden Komplexität, Dynamik und Interdependenz moderner Systeme stellen sich in Modellversuchen längst nicht nur Fragen

- des individuellen Lernens der Subjekte oder
- Fragen zum Verhältnis von Programm und Projekt.

Deutlich in den Blick gerückt sind vielmehr

- Fragen der Einbettung des Lernens Einzelner in Gruppen, Organisationen und Kontexte (Regionen, Branchen etc.),
- Aspekte des organisationalen Wandels, des institutionellen Lernens,
- das Verhältnis von Organisation, Netzwerk und Projekt sowie
- das Thema Netzwerkentwicklung.¹⁶

¹⁴ Vgl. SIMON, Matthies, Wissenschaft unter Beobachtung, S. 106

¹⁵ Theresa VOLK, ICO-Institut, Veranstaltungsflyer. Augsburg 2011

¹⁶ siehe Fußnote 5

Durch Strukturwandel und Globalisierung bedingt ist vermehrt die Notwendigkeit zu systemischen Perspektiven und Lösungsansätzen als Inhalt von Projekten und Programmen zu verzeichnen. Besondere Herausforderungen bestehen in organisationsübergreifenden Kooperationen. Kontext- und damit auch Organisations- und Netzwerkbezüge sind für eine erfolgreiche Implementierung von Modellprogrammen und Projekten von entscheidender Bedeutung, zumal hier enorme Energien investiert werden. Auch die historische Dimension von Organisationen und von Berufsgruppen in Organisationen sowie Pfadabhängigkeiten, biografische und lebensweltliche Bezüge wirken sich auf die Spielräume im Lernen, Handeln und Gestalten, auf Innovationskulturen und –muster aus.

Modellversuche zwischen Kontextabhängigkeit und Potenzialität

Das Verhältnis von „Routine und Innovation“ stand entsprechend im Mittelpunkt der Reflexion im ersten Evaluationsworkshop. Wie lässt sich das Widerspruchsverhältnis in eine prozessuale und zyklische Sichtweise verwandeln, sodass Innovation und Routine als Kreislauf und wechselseitiges Bedingungsverhältnis verstehbar werden? Der Tenor der Aussagen lautete:

Innovation erzeugt Unsicherheit, Unruhe und Risiko, kann Kritik am Alten und Mehraufwand bedeuten, Interessen berühren und Besitzstände angreifen... Beschäftigte müssen freigestellt werden... Es gibt Gewinner und Verlierer... Innovationen, die von außen an die Betriebe heran getragen werden, werden als Kontrolle und Einmischung erlebt... Allerdings bildet sich durch Innovation auch neues Expertentum heraus... Innovationen müssen anschlussfähig, intern und extern verankert sein... Empfehlung: bestehende Muster und Interessenlagen erkennen, an kleinen Ankern ansetzen und frühzeitig die Betroffenen einbeziehen... Abstimmung und Kommunikation gelten als erfolgskritische Faktoren, die Beteiligung und Partizipation relevanter Akteure als unverzichtbar, die zu identifizieren sind... „Immer wieder verhandeln!“. Innovationen müssen top down und bottom up getragen werden... Die Organisation muss offen für Veränderungen sein... Der Nutzen muss erkennbar sein... Experimentieren ist nötig und zu paaren mit Marketing... „Das Produkt entwickelt sich erst.“... In dem vielschichtigen Kommunikations- und Vermittlungsfeld erscheint eine Eröffnung von Horizonten und Dialogräumen wichtig, indem z.B. kleine mit größeren Betrieben zusammengeführt werden... Thematisiert wurden aber auch „versteckte Unternehmensziele“ in Modellversuchen und Zielkonflikte zwischen Projekten und Betrieben... Bei Antragstellung liegt ein Grobkonzept mit vielen Unbekannten vor - Metapher des Urwalds, der Dichte und Intransparenz in Unternehmen... Daher ist der Prozess des Anfangens wichtig... Das Aushandeln der Interessenpluralität wurde als notwendige Voraussetzung angesehen ebenso wie Zielpräzisierung und Meilensteinplanung... Angesichts instabiler Umfeldbedingungen bedarf es einer Ausbalancierung von Ziel- und Prozessorientierung, des Umgangs mit dem Unplanbaren... In einer sich zunehmend dynamisierenden Welt können Spielregeln und Vertraglichkeit Struktur geben - Vertrauensbildung können sie nicht ersetzen... Betriebe fürchten Ideenklau und zu viel Transparenz... In misstrauensgeprägten Settings muss das Thema des Vertrauens daher explizit zum Gegenstand gemacht und erarbeitet werden... - Auch das Verhältnis von Projekt, Mittel- bzw. Auftraggeber und Begleitforschung wurde als Spannungsverhältnis benannt mit der Gefahr der Fassadenbildung im Modus des Marketings... Die bedachtsame Auswahl dessen, was nach außen kommuniziert wird und was nicht, vage, kryptische Auskünfte, Ängste vor Bewertung erst recht in einem Evaluationszusammenhang tragen dazu bei, dass wichtige Sachverhalte nicht oder nur begrenzt ansprech- und bearbeitbar sind... - Gemeinsame Werte und Verbindlichkeit erweisen sich im Allgemeinen als tragfähig ebenso wie der Aufbau gemeinsamer Erfahrungen... Deutlich wird, dass die Implementierung von Modellprojekten als Einbindungs-, als kollektive Lern- und als Kommunikationsstrategie angelegt sein muss... Organisation

und Projekt müssen ein ko-evolutionäres Verhältnis eingehen, damit sich die Innovation durchsetzt... Wird Innovation als Aushandlung gefasst, bedarf es angemessener Vermittlungsformen und kommunikativer Netzwerke, in denen vielfältige Formen der Mitgestaltung und Meinungsbildung Raum finden. Kommunikation anzustoßen, sie offen zu gestalten, zu moderieren, zu reflektieren und so entstehende Dynamiken der Auseinandersetzung zu regulieren, wird zur zentralen Kompetenz einer Begleitung von Innovationsprojekten.¹⁷

„Partizipation bedeutet, Menschen zu beteiligen und ihnen die Möglichkeit zu geben mitzuzentscheiden.“¹⁸ Durch Begegnung und Teilhabe, frühzeitiges Einbinden verschiedener Partner und Berücksichtigen unterschiedlicher Sichtweisen im Rahmen von Entwicklung und Forschung sowie durch diskursives und reflexives Aushandeln und Verständigen, konnten/können Möglichkeitsräume erschlossen und entsprechende Befähigungen entwickelt werden. Das methodische Projekthandeln war/ist praxisnah, anwendungsorientiert und partizipativ, d.h. Projektbeteiligte auf unterschiedlichen Ebenen und Vertreter/-innen von Zielgruppen wurden/werden ebenso wie zuständige Stellen und Stakeholdergruppen in den Forschungs- und Entwicklungsprozess einbezogen. Pädagogische Planung impliziert(e) ein zukunftsorientiertes, prozesshaft und strategisch ausgerichtetes Vorgehen, das die jeweilige Lern- und Arbeitswelt mit den betroffenen Menschen, ihren Erfahrungen und ihrem Eigensinn im Blick hat und zu verstehen sucht(e), kein bloßes Abarbeiten von intendierten Inhalten.¹⁹ Das Handeln von Einzelnen und Gruppen in Projekten ist charakterisiert durch permanente Abstimmungs- und Abgleichungsprozesse sowie sukzessives Vorgehen im Feld. Im Modus der Aushandlung und Konsenssuche werden Modellversuche ihrer Seismographenfunktion gerecht. Die Umsetzung öffentlich geförderter Innovationsprogramme läuft nicht linear ab und kann schon gar nicht vom Reißbrett aus verordnet werden; die Dauer des Abstimmens und Aushandelns von Entscheidungen in Veränderungs- und Forschungsprozessen entzog/entzieht sich in vielen Fällen einer exakten Planung. Dies impliziert Offenheit, Kommunikation und experimentelles Handeln. „Gerade bei innovativen Zielsetzungen müssen Spielräume bleiben für Suchbewegungen, Lernprozesse, für das Engagement und den Facettenreichtum des Feldes.“²⁰ Mitwirkung, Kooperation und Vernetzung als Strukturprinzipien unterstützen den Aufbau von sozialem Vertrauen, fördern Kreativität und Voneinanderlernen sowie die Übernahme von Verantwortung. Partizipation führt(e) zu einer höheren Akzeptanz und letztlich besseren Nutzung von Ergebnissen²¹. Durch Perspektivenvielfalt und Zusammenführung verschiedener Expertisen konnten/können ‚blinde Flecken‘, Verzerrungen und Einseitigkeiten vermieden werden.

In dem Bestreben, die Modellversuchspartner/-innen nicht als Objekte sondern als gleichberechtigte Subjekte zu betrachten, war eine mehr oder weniger systematische Bezugnahme auf partizipative Entwicklungs- und Forschungsstrategien und -momente durchgängig konstatierbar in den untersuchten Programmen. „Über die Partizipation erfolgt eine Aktivierung des praxis- und wissenschaftsorientierten Innovationspotenzials im Sinne aller unmittel-

¹⁷ 1. Monitoring-Workshop im AK „Prozessorientiertes Wissensmanagement“ vom 03. Juli 2006 bei EADS im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen“. Projektleitung: Dr. D. SCHEMME, Prof. Dr. habil. S. WEBER, Hochschule Fulda. unveröffentlichte Dokumentation

¹⁸ VON UNGER, Hella; GANGAROVA, Tanja: PaKoMi Handbuch. HIV-Prävention für & mit Migrant/inn/en. Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) (Hrsg.). Berlin 2011, S. 37

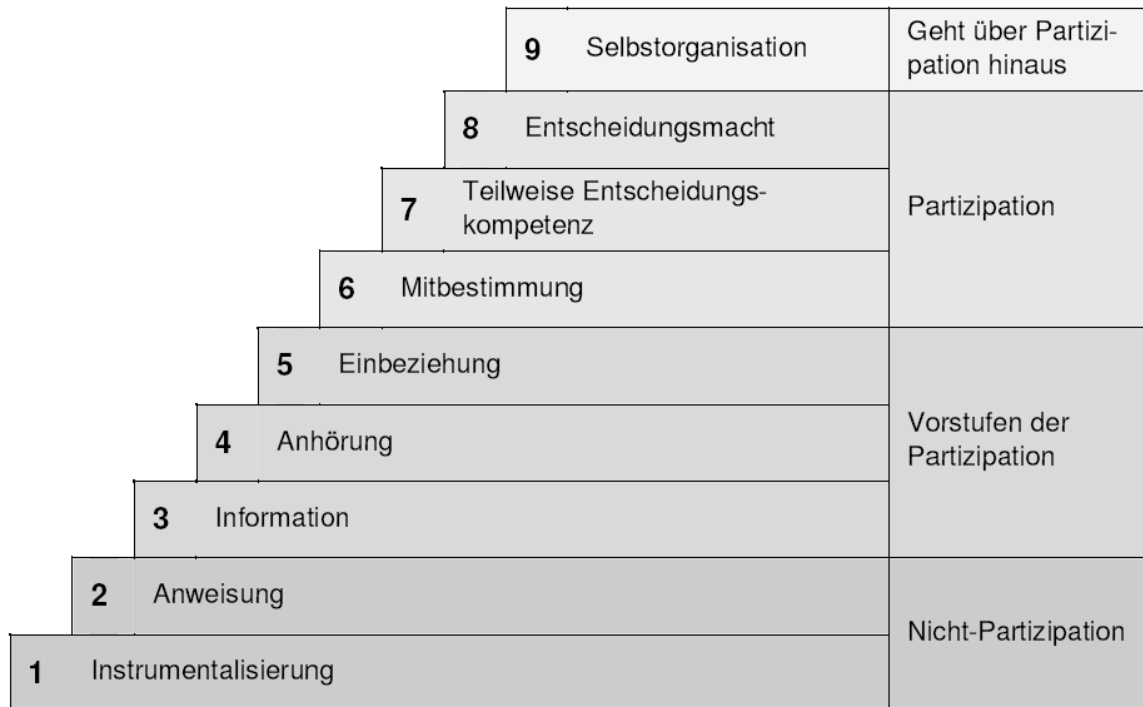
¹⁹ Vgl. RITTER-MAMCZEK, Bettina: Stoff reduzieren. Opladen & Farmington Hills 2011, S.27

²⁰ GIESEKE, Wiltrud: Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: MEISEL, Klaus; SCHIERSMANN, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld 2006

²¹ Vgl. DEGEVAL: Partizipation in der Evaluation. Positionspapier der DEGEVAL – Gesellschaft für Evaluation, Internetseite. S. 1

bar Betroffenen im Sinne einer Einstellung auf permanente Reformprozesse.“²² Im Zuge der Aktivierung erfolgt eine entsprechende Befähigung für die Prozesse des Entwickelns und Erforschens, das sogenannte Empowerment. Das „Stufenmodell der Partizipation“ von Wright und Unger (WZB) (siehe Abbildung 1) verdeutlicht unterschiedliche Grade der Beteiligung. Zu entscheiden war/ist jeweils, wer mit welcher Perspektive in welcher Phase und welcher Tiefe einbezogen werden sollte.²³

Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (Wright, Unger, WZB)



Kontext-Responsivität und -Reflexivität erwiesen/erweisen sich als zentral für Prozesskompetenz in Entwicklung wie Forschung, die trotz Differenzen miteinander verwoben sind. Eine systematische Rekonstruktion von Bedingungen, das Erschließen unterschiedlicher Perspektiven, das Erkennen von Alternativen sowie die Reflexion von Strategien und Vorgehensweisen unterstütz(t)en Prozess-Reflexivität. Die Kontrastierung von „Heute“, „Gestern“ und „Morgen“ liefert(e) wertvolle Einsichten für Prozess-Evaluation ebenso wie für Planung, Abstimmung und Umsetzung von Prozessstrategien. (Siehe Anhang III, Folie 3)

Die Implementierung von bildungspolitischen Leitlinien und Richtzielen im Rahmen von Organisationen und Netzwerken wirft weitergehende Perspektiven für eine reflexive Meta-Evaluation auf, die den Referenzsystemen Politik, Praxis (Bildung/Wirtschaft) und Wissenschaft inhärent sind und durch Innovationsprojekte virulent werden. Hierzu zählen insbesondere strukturationstheoretische, organisations- und netzwerktheoretische ebenso wie evaluations- und programmtheoretische Aspekte, denen im Forschungsprozess inter- und transdisziplinär nachgegangen wurde, um den gewählten Ansatz theoretisch zu fundieren²⁴.

²² HOLZ, Heinz: Modellversuchspolitik im Bereich der beruflichen Bildung – ein gescheiterter Reformansatz? In: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Berlin 1978, S. 255 ff.

²³ Siehe auch: BERGOLD, Jarg: Präsentation im Rahmen des Berliner Methodentreffens 2011

²⁴ Siehe auch: WEBER, Susanne Maria: Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerkprogrammen. Eine methodologische Perspektive. In: Report (29) 4/2006, S. 18

Dynamisch-rekursiver Charakter der Modellprogramme

Das Wort „Projekt“ leitet sich vom lateinischen *proiectum* ab, das so viel wie „vorwärts-werfen“ meint. „Unter einem Projekt wird ein ‚Vorhaben‘, ein ‚Entwurf‘, ein ‚Plan‘ verstanden, der unter Berücksichtigung von Zeit, Kosten und Ressourcen einmalig ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein definiertes Problem zu lösen versucht. (...) Insofern ist das Projekt durch einen Versuchscharakter, eine Neuheitsakzentuierung und eine Fristsetzung gekennzeichnet (...).“²⁵ Durch den gemeinsamen thematischen Fokus, die Bündelung und den Austausch untereinander wiesen/weisen die Einzelvorhaben jedoch zugleich über sich hinaus.

In der Evaluationsforschung werden Programme und Projekte allgemein als „Maßnahmenbündel“²⁶ definiert, respektive als „(...) komplexe Handlungsmodelle (...), die auf die Erreichung bestimmter Ziele gerichtet sind, die auf bestimmten, den Zielen angemessen erscheinenden Handlungsstrategien beruhen und für deren Abwicklung finanzielle, personelle und sonstige Ressourcen bereit gestellt werden“²⁷. In der Literatur finden sich unter dem Programmbegriff höchst unterschiedliche Begriffsverwendungen, deren Spannweite so beachtlich ist wie das Spektrum der Ausprägungen und Typen von Förderprogrammen. Da in der internationalen Evaluationsdebatte der Begriff „Programm“ der übergeordnete ist für unterschiedliche Typen von Programmen, hat das Forscherteam die Bezeichnung „Programme“ in den Titel des Forschungsprojekts aufgenommen.

Somit lassen sich die untersuchten Modellprogramme des Bundes in der Wirtschaft charakterisieren als relativ **entwicklungsoffene, explorative und emergente Programme**, deren Handlungsansätze auf Projektebene erst prozessual im Verlauf konkretisiert werden konnten/können.

„Das Programm wird im Wechselwirkungsprozess zwischen den thematischen Programmdimensionen und den heterogenen lokalen Umsetzungsformen – maßgeblich durch das Handeln der Akteure in den Projekten und außerdem im Zusammenwirken (Information, Diskussion, Aushandlung) der unterschiedlichen Beteiligungsgruppen des Programms im zeitlichen Verlauf der Programmumsetzung konstituiert.“²⁸

Als „Innovationssucher“ und „Seismographen“, die Erschütterungen aufgreifen und Neues aufspüren²⁹, bringen sie vielfach exemplarische Neuerungen hervor und fungieren so als **Vorreiter für andere Programme**, die bereits bewährte, empirisch abgesicherte Modelle in die Breite der Anwendung tragen und somit eher Transferzwecken dienen. Nicht ausgeschlossen ist, dass Modellversuchsakteure auch Anregungen aus anderen Programmen aufnehmen, zumal sich die Träger auf dem Bildungsmarkt in unterschiedlichen Programmen bewerben.

²⁵ ZIERER, Klaus: Wider den Projektezwang. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Heft 42. Jahrgang 2011, S. 11 – zitiert nach: DROSDOWSKI, Günther et al. (Hrsg.): Der Duden in 12 Bänden. Band 1. Mannheim 1988, S. 589: Bibliographisches Institut; und: BESIO, Cristina: Forschungsprojekte – Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld 2009, S. 31

²⁶ STOCKMANN, Reinhold: Methoden der Wirkungs- und Nachhaltigkeitsanalyse: Zur Konzeption und praktischen Umsetzung. In: MÜLLER-KOHLBERG, Hildegard; MÜNSTERMANN, Klaus (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Opladen 2000, S. 91

²⁷ KROMREY, Helmut: Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungskonzepten und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 15 (4) 1995, S. 315

²⁸ HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie – Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster 2009. S. 113

²⁹ Vgl. Interview mit Frau PETER, BMBF, 03.11.2006, Transskript S. 2 ff. (siehe Fußnote 121)

Die untersuchten Modellprogramme waren/sind weiter gekennzeichnet durch:

- den Umfang eines Förderschwerpunkts und die Größenordnung der Modellversuche: d.h. a) durch die Anzahl der Modellversuche und b) die Anzahl der Teilprojekte pro Modellversuch. In der Vergangenheit beinhalteten Modellversuche in der Regel sechs bis zehn Teilprojekte. Ein Schwerpunkt wie „Prozessorientierung“ mit 14 Modellversuchen und jeweils sechs bis zehn Teilprojekten kann daher bereits als ein relativ großes „Programm“ bezeichnet werden;
- Überregionale Verteilung der Modellversuche und Teilprojekte über verschiedene lokale Standorte im ganzen Bundesgebiet;
- Befristung, die sich auf eine begrenzte Laufzeit von durchschnittlich 3,5 Jahren pro Modellversuch bezog und die Dauer der Förderschwerpunkte, die sich - aufgrund der sukzessiven Bewilligung der Projekte - über Zeiträume von bis zu 12 Jahren erstreckte;
- Ungleichzeitigkeit und zeitlicher Versatz der Förderschwerpunkte und der Modellprojekte;
- Vielfalt - kontextbedingte Heterogenität und Differenziertheit der Modellversuche, Vielzahl der Akteure, Maßnahmen und Wirkungen, die als polyzentrisch und nicht seriell bezeichnet werden können aufgrund der Variationsbreite und Vielgestaltigkeit der Realisierungsformen – was auf der anderen Seite die Vergleichbarkeit erschwert sowie
- relative Offenheit, Prozessualität und Lernhaltigkeit in der praktischen Ausgestaltung und Umsetzung einer übergreifenden Leitidee, um Entwicklung ins Unbekannte und kontextbezogene Modifikation im zeitlichen Verlauf zu ermöglichen.

Die breite Fächerung und der Facettenreichtum der Modellversuche riefen wiederum bei einigen den Eindruck von Unübersichtlichkeit hervor. Dieser ergab sich aus der:

- Struktur der Bewilligungspraxis in jährlichen Tranchen,
- Diversität und Komplexität der beruflichen Bildungspraxis,
- Heterogenität speziell der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung,
- Vielfalt der Entwicklungs- und Forschungsansätze (konzeptionell und methodisch),
- Vielzahl und Vielgestaltigkeit der Produkte und Ergebnisse aus Modellversuchen,
- Offenheit gegenüber einer möglichst breiten Akteurs- und Adressatenstruktur, um diese im Sinne des Transfers zu aktivieren.

Diese Faktoren erschwer(t)en die Aufnahme des in Modellversuchen generierten konzeptionellen und methodischen Wissens durch Bildungspraxis, Wissenschaft und politisches System.

2 Forschungsziele und erkenntnisleitende Interessen

Das Forschungsprojekt „Reflexive Meta-Evaluation“ zielte auf eine integrative *Rekonstruktion und synoptische Querauswertung* der komplex und facettenreich angelegten drei Förderschwerpunkte mit 29 „Wirtschaftsmodellversuchen“. Aufgabe war es, ebenso würdigend wie kritisch trotz eingeschränkter Evaluierbarkeit, übergreifende Elemente, zentrale Dimensionen und Querschnittsthemen zu identifizieren, um die Entwicklungsprogramme in ihren Anknüpfungspunkten zueinander systematisch zu erfassen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, Relevanz und Qualität einzuschätzen. Im Kern ging es um Aufschluss über die Fragen:

- Wer waren die Akteure auf Praxis- und Forschungsseite?
- Was wurde mit welchen Methoden entwickelt, erprobt, erforscht und evaluiert?
- Wie erfolgte die Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft?
- Wie ist die praktische Wirksamkeit, die wissenschaftliche und politische Anschlussfähigkeit der Ergebnisse und Erkenntnisse einzuschätzen?
- Welche Programmbegleitungsstrategien erwiesen sich als tragfähig und wie lassen sich Programmwirkungen optimieren und erfassen?
- In welchen Bereichen zeichne(te)n sich Entwicklungs- und Forschungspotenziale für qualitätsrelevante Anschlusswege ab, um die Nachhaltigkeit intendierter Programmwirkungen zu sichern und zu unterstützen?

Die „Meta-Evaluation“ wollte aber nicht nur systemreflexiv die Vergangenheit in den Blick nehmen, sondern theoretisch fundiert und methodologisch reflektiert Anregungen zur *Qualitätsentwicklung* für die - auf institutioneller Ebene parallel erfolgende - Neustrukturierung künftiger Modellprogramme und eine darauf bezogene Begleitforschung und Evaluation ableiten und vermitteln. Aufgabe war es daher,

- Entwicklungen und Einflussfaktoren zu *bilanzieren*, zentrale Befunde zu *bündeln* und im Überblick zu vermitteln, um die *Transparenz* hinsichtlich der abgeschlossenen Modellprogramme, insbesondere bezüglich des Transfers, zu erhöhen,
- *Erkenntnisgewinn, Reflexion und Lerneffekte* im Mehrebenensystem der Förderungsschwerpunkte zu steigern, indem Beteiligte auf unterschiedlichen Ebenen adressiert und einbezogen wurden sowie externe und interne Interpretationen zusammengeführt wurden,
- *Hinweise für zukünftige Qualitätsentwicklungen und mögliche Anschlusswege* im Interesse eines systemreflexiven Lernens zu generieren, um die Professionalität der entscheidenden, handelnden und forschenden Akteure bei der Planung, der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von zukünftigen Entwicklungs- und Forschungsprogrammen zu stärken. (Siehe Anhang III, Folie 3)

Die *Identifizierung von Kernthemen* im Forschungsprozess erfolgte auf der Grundlage der Förderkriterien für Modellversuche und auf Basis der Strukturierungstheorie von GIDDENS (siehe Tabelle 2). Die Kernthemen eröffneten den Zugang zur *Systematisierung und Bündelung* der empirischen Vielfalt auf Metaebene, um qualitätsrelevante und transferfähige Erkenntnisse gewinnen zu können. Dies war notwendig, da die Begleitforschung in den Modellversuchen bisherigen Typs ausschließlich den Projekten zugeordnet war. Die herausgearbeiteten *Kernthemen* bildeten die *Grundlage für die Fokussierung und Strukturierung* der Erhebungs- und Auswertungsarbeiten sowie die Triangulierung der Einzelbefunde.

Diese grundlegenden Dimensionen und Themen, mit denen sich die Akteure im Kontext des beruflichen Lernens von Individuen, Gruppen und Organisationen auseinander zu setzen hatten/haben, waren/sind nicht unabhängig voneinander zu bearbeiten, sondern interdependent und eng miteinander verflochten.

Tabelle 2: Identifizierte Kernthemen auf der Grundlage der Förderkriterien für Modellversuche und auf Basis der Strukturationstheorie von Giddens

| Kern-themen | Phasen transdisziplinärer Forschung und Entwicklung zirkulär | Betriebliche Akteure Innenperspektive | Kernthema Wissenschaftliche Begleitung Außenperspektive |
|--|--|---|--|
| Kontexte | Problem-/ Feld-Analyse, Ermittlung von Bedarf und Bedürfnissen | Feld-, Fach-, Prozess- und Regelwissen, Handlungskompetenz Erläutern, Interpretieren | System- und Grundlagenwissen, Feld- und/oder Methoden-Kompetenz, Feldbeobachtung und -befragung |
| Strategien Prozesse Methoden | Berufsbildung gestalten, reflektieren und evaluieren: innovative Entwicklung und Erprobung von Prozessen und Produkten | Wissen und Können, kontinuierliche Weiterbildung, lernförderliche Arbeits-Gestaltung, Projektmanagement, Organisations-entwicklung, Bewusstwerden, Artikulieren, Miterforschen und Deuten der Berufswelt, Erstellung von Materialien und Berichten, Öffentlichkeitsarbeit | Pädagogisch-didaktische und Organisationsentwicklungs-Konzepte situativ anwenden, Prozessbegleitung, -beobachtung und -beratung, Explikation, Kommunikation, Moderation und Mediation, (Selbst-)Reflexivität Qualitätssicherung und Evaluation (formativ-summativ), Ergebnissicherung, Dokumentation und Berichterstattung wissenschaftl. Erkenntnisgewinnung Beschreiben, Analysieren, Erklären, Interpretieren, Versuch zu Verstehen |
| Wirkung, Transfer, Nachhaltigkeit | In-Wert-Setzung, Wirksamkeit, Reichweite und Tiefe einschätzen | Integration der Veränderung in Organisation, Verstetigung und Verbreitung der Ergebnisse in der Öffentlichkeit | Einschätzung der Verallgemeinerbarkeit; Einbettung der Erkenntnisse in Gesellschaft und Forschung, in fachspezifische u. bildungspolitische Diskurse |

Die Kernthemen ermöglichen zugleich ein Herausarbeiten der den Projekten und wissenschaftlichen Begleitungen eigenen Unterschiedlichkeit.

3 Analytische Perspektiven - multimethodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt hat sich *parallel* zur Abschlussphase der letzten zehn Modellversuche und *ex post* in Bezug auf die übrigen 19 Modellversuche systematisch mit den drei Förderschwerpunkten befasst - unter einer theoretischen, empirischen, interpretativ-rekonstruktiven und evaluativen Perspektive. Dabei stand die Meta-Evaluation nicht isoliert und voraussetzungslos dar, sondern fußte auf einer - Schicht für Schicht - aufgebauten „Evaluationspyramide bisheriger Modellversuche“³⁰. Diese wurde im Projekt expliziert und dokumentiert (siehe Anhang I).

³⁰ Vgl. KRULL, Wilhelm, Volkswagenstiftung, Vortrag: Bewertung, Begutachtung und Evaluation in der Wissenschaft und Forschung. 10. IFQ-Jahrestagung in Kooperation mit dem WZB. Berlin 14.06.2010. siehe auch: Anhang I: Evaluationspyramide bisheriger Modellversuche

Von zentraler Bedeutung war zunächst die konkrete Ausgestaltung einer an Lernen und Dialog orientierten, systemreflexiven Evaluationsmethodologie und -methodik, die Innovations- und Transferprojekten in komplexen und dynamischen Umfeldern gerecht werden würde. Angesichts der heterogenen, kaum übersehbaren Daten- und Themenfülle aus der Entwicklungs- und Begleitforschungspraxis in den einzelnen Modellversuchen wurden in methodischer Hinsicht unterschiedliche, explorative und experimentelle Wege sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung und Interpretation der Daten eingeschlagen. Um die Leistungen und Grenzen der Förderschwerpunkte anhand der Kernthemen empirisch angemessen zu erfassen, wurden vorrangig qualitative, dialog-, lern- und beteiligungsorientierte Verfahren – sogenannte interaktive Formate – gewählt. Zudem wurden eine Analyse von 29 Abschlussberichten vorgenommen und vertiefend umfangreiche Literaturstudien durchgeführt.³¹ Insgesamt erfolgten eine *Verschränkung von empirischen und theoretischen Analysen* und eine *Triangulation der Befunde aus den unterschiedlichen Untersuchungssträngen*.

Insofern es um eine Gesamtstrategie ging, die die Einschätzung des Ertrags und der Qualität vergangener Modellversuche (inkl. wissenschaftlicher Begleitung) mit der Entwicklung von Anhaltspunkten und Anstößen für die Entwicklung und Sicherung der Qualität in zukünftigen Modellversuchen zusammen bringen sollte, ging/geht der Ansatz über das von der DeGEVal formulierte *Verständnis von Meta-Evaluation* hinaus, das sich auf den Aspekt der Qualitätsentwicklung der Evaluationspraxis begrenzt. Diese wird auch im Begriff der „Reflexivität“ repräsentiert³². „Der beratende und fördernde Charakter von Evaluation tritt in den Vordergrund. (...) Evaluation wird zum Hinweisinstrument für Anschlusswege, sie kanalisiert Möglichkeiten. Sie nimmt nicht länger nur Bewertungen vor, sondern sondiert (...) Entwicklungspotenziale und Entwicklungsmöglichkeiten.“³³

Neben der Evaluationsfunktion wurden weitere Effekte von dieser Art des strukturierten Austauschs erwartet und realisiert:

1. *Diffusionsfunktion* im Sinne einer programmübergreifenden Kommunikation und Reflexion von ‚Best practice‘ und Herausforderungen.
2. *Vernetzungsfunktion* im Sinne der Generierung von neuem Wissen und der Entstehung von neuen Verbindungen durch programmübergreifenden Austausch.
3. *Reflexionsfunktion*: Der Austausch mit anderen eröffnet den Horizont für neue Möglichkeiten, gangbare Wege und Alternativen zu eigenen Vorgehensweisen und Implementierungsstrategien.
4. *Optimierungsfunktion*: Die Reflexion des eigenen Vorgehens im Projekt und Programm schafft Voraussetzungen für eine weitere Optimierung zukünftiger Projekt- und Programmpraxis.

Dem Forschungsprojekt liegt ein *systemisch-konstruktivistisches Grundverständnis* von Realität und Erkenntnis zugrunde, das sich der qualitativen Sozialwissenschaft zurechnet und die Meta-Evaluierung verbindet mit Forschungsansätzen aus der Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung, die die Deutungsleistungen der handelnden und interagierenden Akteure bei Lern- und Bildungsvorgängen berücksichtigt.

Mit der Verknüpfung unterschiedlicher paradigmatischer Zugänge hat sich das Forschungsprojekt *mehrdimensionalen Anforderungen* gestellt; es hat(te) – *in inhaltlicher, theoretischer, methodologischer und methodischer Hinsicht* – selbst Modellversuchscharakter - zum einen aufgrund der prinzipiellen Ergebnis- und Entwicklungsoffenheit dialogisch-partizipativ ange-

³¹ Siehe Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen“

³² Siehe Antrag zum FP; siehe auch: MOLDASCHL, Manfred: Institutionelle Reflexivität. TU Chemnitz. Nr.1/2004: <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2007/0183>

³³ GIESEKE, Wiltrud: Evaluation in Zeiten der Veränderung. Ein Essay. Vortrag gehalten in der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (BAKöV) am 08.05.2002, S. 69-75

legter Forschungsprozesse. Zum anderen ist die qualitative Evaluationsforschung hierzulande vergleichsweise wenig entwickelt, sodass transdisziplinäre Ansätze und Grenzüberschreitungen zwischen Forschung, Anwendungsbezug und Praxisorientierung sowie Evaluation nach wie vor als Herausforderung des deutschen Wissenschaftssystems gelten³⁴. Zumindest sind sie noch weit entfernt von bewährten Routineverfahren. (siehe Anhang III, Folien 2, 4)

Zur Entwicklung und Sicherung der Qualität im Prozess der Meta-Evaluation wurden systematisch Verfahren eingesetzt, die dem triadischen und koevolutionären Prinzip der Modellversuche entsprechen:

- **Perspektivenverschränkung und Partizipation** durch Einbezug von Projektträgern und wissenschaftlichen Begleitungen im Rahmen von sechs Evaluationsworkshops und einer großen Reflexionskonferenz (selbst-/fremdevaluativ),
- **Triangulierung** von internen und externen Perspektiven, von Daten, Methoden und Theorien im Forscherteam, um blinde Flecken und Verzerrungen zu kompensieren sowie
- **Diskurs und** mehrfache **kommunikative Validierung** zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit mit internen und externen Experten und Expertinnen.

Für eine qualitative Begleitforschung in Modellversuchen wie auch für eine system-reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen erweisen sich sozialwissenschaftliche Gütekriterien und damit korrespondierende Forschungsstrategien als bedeutsam zur Qualitätsabsicherung³⁵:

- **Angemessenheit** von Entscheidungen im Forschungsprozess **im Hinblick auf den „Gegenstand“ der Untersuchung** – daher multimethodisches Vorgehen und Triangulation als Wege zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten;
- **Offenheit** für die Kontextualität, hohe Komplexität und den Entwicklungscharakter des Feldes sowie für die Wert- und Relevanzsetzungen der Beteiligten;
- **Multiperspektivität** zur Beachtung der Pluralität gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Sichtweisen und Interessen³⁶ sowie Reflexion der Perspektivität von Aussagen;
- **Gleichwertigkeit und Wertschätzung** in der Begegnung mit unterschiedlichen Wissenskulturen, **Beteiligung und Dialog** mit den Betroffenen als Bedingung von Wirksamkeit; **Rekursivität und Diskurs**³⁷ als Teile des Erkenntnis- und Lernweges;
- **Fairness** – *Vorurteilslosigkeit, Datenschutz*;
- **Induktive Orientierung und „theoretische Sensibilität“**³⁸, um neue Phänomene zu entdecken und Theorien weiterzuentwickeln im zirkuläres Wechselspiel mit deduktiven Elementen bei der Theorieprüfung;

³⁴ Vgl. SIMON, Matthies, Wissenschaft unter Beobachtung, S. 169

³⁵ Siehe auch: FREIKAMP, Ulrike: Bewertungskriterien für eine qualitative und kritisch-emanzipatorische Sozialforschung. In: FREIKAMP, Ulrike; LEANZA, Matthias; MENDE, Janne; MÜLLER, Stefan; ULLRICH, Peter, VOß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Kritik mit Methode. Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin 2008, S. 215-232

³⁶ Vgl. auch.: GUBA, E.; LINCOLN, Y.S.: Fourth Generation Evaluation. Newbury Park 1989

³⁷ ULLRICH, Peter: Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie. Ein- und Überblick. In: FREIKAMP, Ulrike; LEANZA, Matthias; MENDE, Janne; MÜLLER, Stefan; ULLRICH, Peter, VOß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Kritik mit Methode. Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin 2008, S. 22: „Zum Begriff des Diskurses gehört nicht nur all das Gesagte und Geschriebene, sondern auch das, was zu sagen und zu schreiben nicht erwünscht und erlaubt ist, sowie auch all das durch Nichtthematizierung überhaupt Undenkbare und Unsagbare.“

³⁸ GLASER und STRAUSS u. a. in: GLASER, Barney Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley 1978

- **Selbst-Reflexivität** der eigenen Rolle als Forscher/-in sowie der Forschungsbeziehung³⁹ gegenüber;
- **Genauigkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit** durch Reflexivität im Prozess, Angemessenheit und empirische Verankerung von theoretischen Aussagen; Verfahrensdokumentation, Offenlegung und Transparenz; „argumentative Interpretationsabsicherung, d.h. dass „Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen.“⁴⁰
- **Stimmigkeit / Kohärenz – Rückbindung von Methoden an Theorien; Konsistenz von Rhetorik und Handeln, Theorie und Praxis - Interpretation von Widersprüchen sowie**
- **Angaben zu Reichweite, Relevanz und Nutzenpotenzial von Ergebnissen für Praxis, Wissenschaft und Politik – Einschätzung der Übertragbarkeit.**

Modellversuchsübergreifende Arbeitskreise als Innovationsnetzwerke in den Programmen – Programm als sozialer Prozess

Wichtigstes Instrument zur Reflexion, Bündelung und Sicherung der Qualität auf Programmebene in der Realisierungsphase waren seitens des BIBB veranstaltete *modellversuchsübergreifende Arbeitskreise*. Hier erfolgte fachlicher Austausch zu qualitätsrelevanten Themen wie Lernkonzeptionen, Aktivitäten und Methodenfragen hinsichtlich der Einführung, Begleitung und der langfristigen Sicherung von Neuerungen. Die Arbeitskreise ermöglichten Kennenlernen, kollegiale Beratung zu inhaltlichen wie methodischen Fragen sowie eine Vernetzung der Projekte untereinander. Sie dienten der wechselseitigen Information und Erzielung eines gemeinsamen Grundverständnisses, wobei – kontext- und interessenbedingt – unterschiedliche Perspektiven immer Bestandteil der Diskussionen waren.

In drei, die Förderschwerpunkte begleitenden, themenbezogenen Arbeitskreisen, die über 8 bis 12 Jahre hinweg – zwei bis drei Mal jährlich zirkulierend an den Projektstandorten und im BIBB - zusammentrafen, konnten eigene Erfahrungen aus den Entwicklungsarbeiten eingebracht werden. Praktikern und Praktikerinnen sowie Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen reflektierten gemeinsam über das jeweilige Programmverständnis. Die Sitzungen waren in der Regel zweitägig angelegt. Die durchschnittliche Teilnehmerquote lag über die gesamte Zeitspanne bei etwa 12-25 Personen - je nach Anzahl der Projekte pro Schwerpunkt.

„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.“⁴¹

Eingangs stellte das gastgebende Modellprojekt den Stand seiner Entwicklungs- und Forschungsarbeiten vor. Anschließend wurden durch Inputs und Austausch auch mit nicht an den Modellversuchen beteiligten Experten und Expertinnen ausgewählte Themen bearbeitet, wie z.B. Vorgehensweisen bei der Akquise und Beratung von KMU – „eine kaum knackbare Nuß“ (GIESEKE) -, Ansätze der Weiterbildung von Ausbildern und Ausbilderinnen sowie ausbildenden Fachkräften, die neuen IT-Berufe oder etwa unterschiedliche Typen von Lern- und

³⁹ Siehe: MOLDASCHL, Institutionelle Reflexivität: „Bezeichnet Rekursivität nur eine wiederholte Rückkopplung, so bezeichnet Reflexivität ein Verständnis davon.“, S. 5

⁴⁰ MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 2002, S. 145

⁴¹ EHRKE, Michael, Ansprüche an einen gelingenden Transfer, S. 11

Arbeitsaufgaben. „Newcomer“ und in Modellversuchen langjährig Erfahrene konnten über 3 bis 4 Jahre hinweg wechselseitig voneinander lernen. Praxisbezogene wie wissenschaftliche Kernthemen wurden geschärft, reflektiert und gebündelt. Darüber hinaus fungierten die Arbeitskreise aus der Sicht eines Beteiligten

„als Milieu der Wirkungsbeobachtung; vor allem weil man dort dem Effekt der Fremdwahrnehmung ausgesetzt wird. Vorsichtig gesprochen stellt man sich einer Art wissenschaftlichen Öffentlichkeit.“⁴²

Hier fand zum einen der *Transfer zwischen den Projekten* statt, zum anderen wurden Fragen der Verstetigung und Verbreitung der Ergebnisse in Praxis, Wissenschaft und Politik erörtert. Ergebnisse der Diskussionen in den Arbeitskreisen flossen in gemeinsame öffentliche Fachtagungen und in Publikationen ein.

Die Evaluationsworkshops und die Reflexionskonferenz, die das Forschungsprojekt mit den Beteiligten zur Datenerhebung durchgeführt hat, wurden in diese Arbeitskreistreffen in der Endphase der Schwerpunkte integriert, um die Durchführungsträger und wissenschaftlichen Begleitungen ohne zusätzlichen Aufwand zu erreichen.

Neben inhaltsanalytischen Vorgehensweisen bei der Dokumentenanalyse wurde insbesondere mit dialogorientierten Evaluationsdesigns gearbeitet, um die Sicht der Akteure auf die Wirklichkeit der Programme und Projekte zu erschließen:

Dialogisch-reflexives Vorgehen in den interaktiven Formaten

Meilenstein auf dem Weg der Projektumsetzung war eine Sequenz von fünf Evaluationsworkshops zu den Kernthemen, die im Rahmen des modellversuchsübergreifenden Arbeitskreises zur (Selbst-) Reflexion mit den Beteiligten und zur Datenerhebung mit Vertretern und Vertreterinnen aus zehn noch laufenden Modellprojekten der Programme „Prozessorientierung“ und „Wissensmanagement“ durchgeführt wurden, um den Beteiligten Gelegenheit zu geben, ihr Relevanzsystem zu entfalten und sie in den Bewertungsprozess einzubeziehen (siehe Tabelle 3).

Verortet man Meta-Evaluationen auf die Beobachtungsebene 3. Ordnung, so begeben sich wissenschaftliche Begleitungen und Projektträger durch Beteiligung an den dialogorientierten Formaten ebenfalls kurzzeitig auf diese Ebene.

„Die Bezeichnungen erste, zweite, dritte Ordnung implizieren keine hierarchische Logik der Besserwisserei. Auf jeder Ebene wird mit unvermeidlich blinden Flecken beobachtet. Die Erhellung dieser blinden Flecken wird jedoch durch das permanente Wechselspiel zwischen den Perspektiven wahrscheinlicher.“⁴³

⁴² Dokumentation des Evaluationsworkshops IV vom 15.04.07: „Ergebnisse, Wirkungen und nicht-intendierte Effekte unserer Modellversuche und Modellprogramme“, S. 45

⁴³ BERGKNAPP, Andreas; JIRANEK, Heinz: Beobachtung der Beobachtungen. Ein systemtheoretisches Beratungsdesign. S. 10

Sequenz von Evaluations-Workshops im AK „Prozessorientiertes Wissensmanagement“:

Tabelle 3: Kernthemen der Evaluationsworkshops

| Nr. | Thema | Methode | Zeit | TN-Zahl |
|-----|--|--|----------|---------|
| I | Kontexte Spannungsfelder | Workshop | 2,5 Std. | 17 |
| II | Selbst-, Beratungs- und Begleitungsverständnis | Visualisieren Partnerinterview | 3,5 Std. | 21 |
| III | Wirkungszusammenhang der Modellprojekte | Aufstellung mit Figuren Struktur-Visualisierung Situations- und Stakeholderanalyse | 6,5 Std. | 26 |
| IV | Wirkungen und Effekte | Open Space | 6,5 Std. | 21 |
| V | Transfer und Nachhaltigkeit | Transferszenarien und Reflexion | 5,5 Std. | 25 |

Reflexionskonferenz. (1,5 Tage, 35 TN)

Ein weiterer spezifischer Zugang des Projekts war die Reflexionskonferenz mit Beteiligten aus allen drei – abgeschlossenen und laufenden – Programmen und Projekten. Auf der inhaltlichen Ebene wurden Themen adressiert wie:

- Highlights und Herausforderungen der Projekte,
- ermöglichende und begrenzende Faktoren, Bedeutung und Einfluss von Strukturen,
- Wirkungsarten (materiell und immateriell), Wirkungsbeobachtung und -feststellung,
- Prozess-Strategien und Weggabelungen für Nachhaltigkeit sowie
- Erfordernisse an Qualitätssicherung und -entwicklung.

In Bezug auf die methodische und methodologische Dimension stellten sich Fragen wie:

- Lassen sich „theories in use“ in dialogischen Evaluations-Settings untersuchen und diskursiv reflektieren?
- Welchen Beitrag leisten Großgruppenverfahren für reflexive Meta-Evaluation?
- Wie kann Systemreflexivität generiert und eingelöst werden, welchen Beitrag kann sie für Evaluation leisten?

Im Forschungsprojekt zielten die Evaluationsworkshops und die Reflexionskonferenz sowie ihre jeweiligen methodischen Zugänge auf verschiedene Erkenntnisbereiche ab. Es wurden sowohl summative als auch formative Ziele verfolgt, und es wurde dabei im Methodenmix gearbeitet, insbesondere mit kommunikativen und dialogischen Evaluationsdesigns. Zudem wurden Verfahren, wie Visualisierungen oder Strukturvisualisierung mit Aufstellungsfiguren, eingesetzt, um auch Teile des impliziten Wissens der Experten und Expertinnen zu erfassen. „Solche interaktiven dialogischen Formate betten selbstorganisierende Anteile (in den Dialoggruppen) und selbstevaluative Elemente in ein fremdevaluatives Setting ein.“⁴⁴

⁴⁴ Susanne Maria WEBER: Disziplin, Praxis und Politik: Spannungsfelder systemreflexiver Evaluation. In: Christiane HOF; Joachim LUDWIG; Burkhard Schäffer (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Hohengehren 2010, S. 43

Die Evaluationssequenzen wurden dokumentiert und rückgemeldet. Entwickelte und erprobte Instrumente und Verfahren wurden als Reflexionsinstrumente für künftige Programm- und Projektbegleitung sowie -evaluation mit Hinweisen auf Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes weiterentwickelt und aufbereitet.

Dokumentenanalyse

Gegenstand und Ziel der Dokumentenanalyse war die *Untersuchung der Abschlussberichte* von 29 Modellversuchen der drei Modellprogramme im Sinne einer Beobachtung dritter Ordnung: Das heißt, analysiert wurde nicht die Projektrealität selbst (Beobachtung 1. Ordnung), sondern deren Darstellung und Rekonstruktion in den Berichten der wissenschaftlichen Begleitungen und der Projektträger (Beobachtung 2. Ordnung), fokussiert auf die ausgewählten Kernthemen. Die Abschlussberichte der Modellversuche sind sowohl ein Medium der Dokumentation, Auswertung und Reflexion als auch der Kommunikation und Legitimation nach außen. Sie spiegeln wider, wie die Akteure Handlungskonzepte, Aktivitäten, Erfahrungen und Erkenntnisse aufarbeiten und (wissenschaftlich) interpretieren, was sie thematisieren, wie sie es zur Sprache bringen und damit sichtbar und nachvollziehbar machen. Dem Analyseverfahren wurde ein Ansatz von GLÄSER und LAUDEL⁴⁵ zugrunde gelegt. Hierzu wurde ein Analysebogen als Suchraster und Instrument schrittweise entwickelt und erprobt. Dabei handelte es sich um eine *Synthese von theoriegeleitetem und offenem Verfahren*.

Im formalen Teil der Analyse wurden quantitative Strukturdaten erfasst. „Strukturdaten sind ein Weg, sich Phänomenen durch die Analyse ihrer formalen äußeren Charakteristika anzunähern.“⁴⁶ Sie markieren integrative Momente und Differenzen und enthalten Kontextdaten. Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet die Rekonstruktion der Projektkontexte, Ziele und Wirkungen sowie die Rekonstruktion der Evaluation von Prozessen und Ergebnissen bezogen auf Innovation und Transfer. Im *Verfahren* wurden gezielt Informationen zu den Kernthemen extrahiert und unter übergreifenden Gesichtspunkten getrennt vom Ursprungstext weiterverarbeitet. So war es möglich, zu einer stark komprimierten und inhaltlich strukturierten Datenbasis zu kommen. Von der Einzelauswertung ausgehend waren weitere integrative Schritte erforderlich hin zu einer aggregierten Form und zur Triangulation der Befunde mit den Ergebnissen der interaktiven Verfahren im Sinne einer Gesamtauswertung. In der explikativen Analyse wurden Hintergrundinformationen von Seiten des BIBB ergänzt.

Anliegen der Dokumentenanalyse war es nicht zuletzt, Hinweise zu generieren, um daraus Empfehlungen für Standards einer zukünftig fokussierteren Berichterstattung abzuleiten, um die Qualität von Abschlussberichten im Hinblick auf die Systematik, Transparenz, prozesshafte Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit zu verbessern.

Triangulation, Multiperspektivität und unterschiedliche methodische Zugänge

Ein zweites, strategisches Prinzip innerhalb der Meta-Evaluation war das Verfahren der „Triangulation“⁴⁷. Da das Projekt sowohl multiperspektivisch als auch multimethodisch angelegt war, wurde die *Triangulation als Modell der Methodenverknüpfung sowie der systematischen Nutzung von Multiperspektivität* genutzt. Dies schließt eine Kontrastierung und Kombination von unterschiedlichen Datenquellen mit Blick auf den Gegenstand ein. Wurde der

⁴⁵ GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit: Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potenzial einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse. Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.). Berlin 1999

⁴⁶ LUEGER, Manfred: Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien 2010, S. 226

⁴⁷ Siehe u.a.: FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst und STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 309-318

Begriff „Triangulation“ ursprünglich lediglich unter dem Aspekt der wechselseitigen Validierung von Methoden diskutiert, so fokussiert er heute auf Möglichkeiten der Theoriebildung und Erkenntnisgenerierung. Nicht die Kongruenz oder Identität von Ergebnissen, im Sinne der Bestätigung von bereits Gefundenem, stehen im Vordergrund, sondern komplementäre und divergente Befunde, die heuristisch fruchtbarer sind und der Untersuchung mehr Breite und Tiefe verleihen (Theoriebildungs- und Erkenntnisfunktion). Im Projektkontext erfolgte schwerpunktmäßig ein Bezug auf folgende Anwendungsformen von Triangulation:

Forscher-Triangulation und Theorie-Triangulation:

Die projektbezogene Umsetzung der Forscher- oder Investigator-Triangulation (intern/extern) erfolgt(e) durch gemeinsame, systematisierte Interpretation von erhobenen Daten und Ergebnissen im interdisziplinär zusammengesetzten Team mit dem Ziel, Einzelsichtweisen auszutauschen und in Dialog zu bringen, diese reflexiv zu erweitern, zu relativieren und zu überprüfen. Im Rahmen regelmäßiger Projektsitzungen wurden relevante Befunde der iterativen Evaluationsprozesse gebündelt und mit bisherigen Interpretationen - insbesondere bezogen auf die interaktiven Workshop-Formate - zusammengeführt.

Im Rahmen der „Dokumentenanalyse“ erfolgte Forscher/-innen-Triangulation bereits unter dem Stichwort „Diskursive Validerung“. Dabei wurden erste Auswertungsergebnisse im Sinne eines Pretests trianguliert und mit einer Reliabilitätsprüfung und -verbesserung des „Analysebogens“ verknüpft, um die Bildung und Definition von Kategorien, die Methode und das forschungspraktische Auswertungsverfahren zu präzisieren. Eine zentrale Funktion der Forscher/-innen-Triangulation war das Bemühen um intersubjektive Nachvollziehbarkeit in Bezug auf die einzelnen Auswertungsergebnisse, die es zu integrieren galt.⁴⁸

Zusätzlich erfolgte mehrfache *kommunikative Validierung* zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit durch Vorstellen, Rückkoppeln und Reflexion von (Zwischen-) Ergebnissen mit externen Experten und Expertinnen im Rahmen von BIBB-internen Projektkolloquien und Qualitätszirkeln - im Sinne eines wissenschaftlichen Beirats - im ISF/München (5/2009)⁴⁹ und in der Folge an der Universität Potsdam (9/2009)⁵⁰ sowie im Rahmen von zwei größeren Forschungswerkstätten mit in- und ausländischen Experten und Expertinnen im BIBB (2/2008 zu Fragen der Qualität von „Aktionsforschung“ und 2/2009 zum Thema „Transfer“).⁵¹ Daran beteiligt waren hochrangige Vertreter/-innen aus dem In- und Ausland, um die Bedeutung dieses Forschungstyps sowie die theoretischen und methodologischen Herausforderungen zu reflektieren, die damit einhergehen.

Im Zusammenhang mit der „Neustrukturierung der Modellversuche“ ergaben sich laufend Gelegenheiten, Befunde und Schlussfolgerungen aus dem Forschungsprojekt für die Konzeptionierung einzubringen und zu diskutieren und damit Reflexivität im institutionellen System anzuregen.

⁴⁸ GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna S.: Fourth Generation Evaluation. Newbury Park; London; New Delhi 1989

⁴⁹ Beteiligt waren Prof. Böhle/Universität Augsburg /ISF, Dr. Bremer/Universität Bremen/ITB, Prof. Fricke/Institut für regionale Kooperation, Prof. Ludwig/Universität Potsdam, Prof. Moldaschl/TU Chemnitz, Vertreter/-innen von BIBB, Trägerseite und Begleitforschung.

⁵⁰ Beteiligt waren u.a. Prof. Ludwig, Prof. Kossack und Prof. Fricke.

⁵¹ Die Beiträge zu beiden Forschungswerkstätten wurden im Projektzeitraum dokumentiert und aufbereitet zur Veröffentlichung.

Methodentriangulation

Methodentriangulation zielte auf die Integration qualitativer und quantitativer Methoden sowie unterschiedlicher qualitativer Verfahren ab. Im Projekt wurden in der Auswertungsphase die Befunde aus den interaktiven Workshops mit denen der Dokumentenanalyse trianguliert. Bereits MAYRING⁵² und MAROTZKI⁵³ haben die Triangulation von reaktiven mit nicht-reaktiven Verfahren empfohlen, um die Grenzen beider methodischer Zugänge zu überschreiten und unterschiedliche Aspekte des Evaluationsgegenstandes zu erfassen.

4 Ergebnisse und Wirkungen in Fachpraxis und Wissenschaft

Handlungs- und Forschungsfelder der Modellprojekte

Die Spannweite der an den 29 Modellversuchen beteiligten Unternehmen erstreckte sich über folgende Branchen:

| | |
|--|------------------|
| Auto-, Omnibus- und Traktorenindustrie inkl. Zulieferern | 6 Modellversuche |
| chemische Industrie | 3 |
| Luft- und Raumfahrtindustrie | 1 |
| IT-Branche | 5 |
| Elektro-Industrie | 3 |
| Maschinenbau und Energietechnik - maritime Industrie | 2 |
| Stahlindustrie | 1 |
| Gießereiindustrie | 1 |
| optische Industrie | 1 |
| Textilindustrie | 1 |
| Lebensmittelindustrie | 1 |
| Friseurhandwerk | 1 |
| städtische Müllabfuhr | 1 |

Eine größere Anzahl von Modellversuchen arbeitete mit zwischenbetrieblichen Netzwerken, die sich aus unterschiedlichen Branchen zusammensetzten. Innerhalb des Spektrums wies der industrielle Sektor ein deutliches Übergewicht gegenüber der handwerklichen Produktion und den Dienstleistungsbranchen auf. Neben den Metall-/Elektroberufen war die damals neu aufkommende IT-Branche deutlich vertreten. Diese Modellversuche haben beispielgebend und richtungsweisend dazu beigetragen, die Aus- und Weiterbildung in den IT-Berufen pilothaft auszugestalten⁵⁴, deren Entwicklung sich durch rasante Dynamik auszeichnet.

Die Branchenverteilung hatte von vornherein nachteilige Auswirkungen für die Teilhabe von Frauen an staatlich geförderten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Modellversuchen. Gleichzeitig wurde leuchtturmartig und mit Erfolg ein Ansatz zur gendergerechten Ausbildung (nicht nur) in den IT-Berufen gefördert, um die Bereitschaft von Betrieben, Frauen auszubilden, zu erhöhen und umgekehrt die Attraktivität der IT-Berufe für Frauen zu steigern: „IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in Aus- und Weiterbildung“. Ein anderer Modellversuch - „Transfer-Plus“ -, der die „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts mit Instrumenten zur Förderung des Transfers von bereits erprobten Bildungsinnovationen in die betriebli-

⁵² MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel 2003

⁵³ MAROTZKI, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H. H. u. MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, S. 55 u. S. 89. Opladen 1995

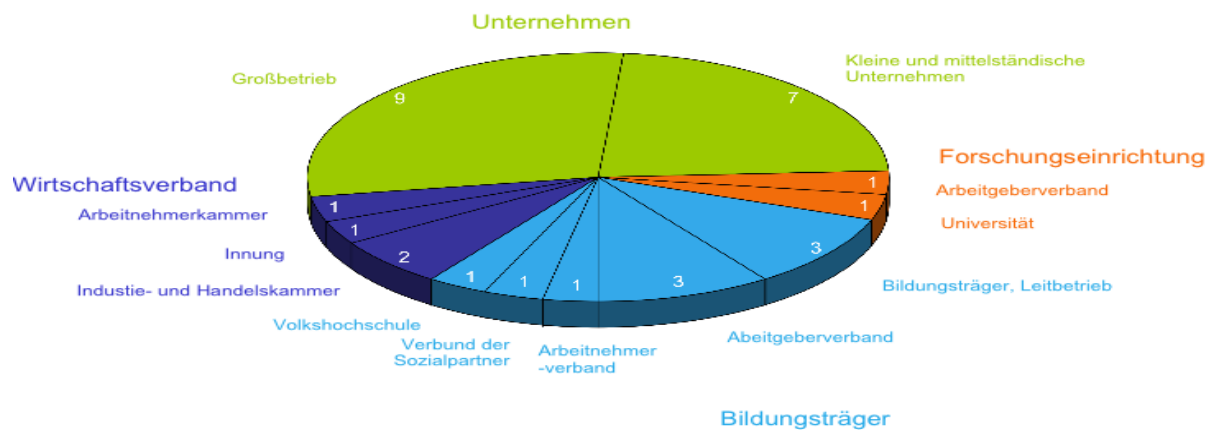
⁵⁴ u.a. MV 4, 12, 17, 23, 26

che Weiterbildungspraxis von KMU“ zum Ziel hatte, qualifizierte an- und ungelernete Frauen in der Textilbranche zu Ausbilderinnen, Multiplikatorinnen und Moderatorinnen.

Die Liste der Durchführungsträger spiegelt die *Differenziertheit des Feldes* sowie die vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen und Interessen in der beruflichen und betrieblichen Bildungswirklichkeit wider (siehe Abbildung 2). Hieraus resultieren ebenso vielfältige Formen der Kooperation, Vernetzung und Koordination der Bildungspraxis untereinander als auch mit den universitären und außeruniversitären wissenschaftlichen Begleitungen.

Abbildung 2:

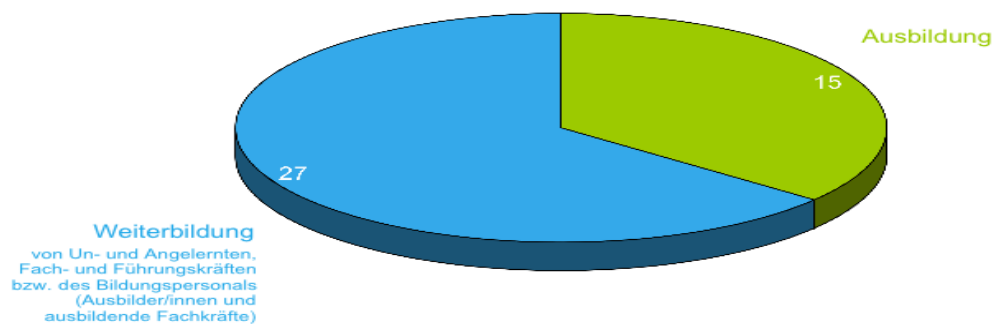
Die **Durchführungsträger** der beteiligten Modellversuche:



Häufig setzten die pilotierten Ausbildungsaktivitäten in avancierten Großunternehmen bzw. in Unternehmen mittlerer Größe in der Industrie an. Von diesen gingen Neuentwicklungen in nicht unbeträchtlicher Größenordnung und Reichweite aus und damit Impulse für kleinere Betriebe.

Abbildung 3:

Die **Bildungsebenen**, auf die sich die Modellversuche bezogen (inkl. Doppelnennung):



Eine Aufschlüsselung ergab, dass es *praktisch in keinem Modellversuch allein um die betriebliche Berufsausbildung im klassischen Sinne ging*.⁵⁵ Vielmehr wurde die Regelausbildung kombiniert mit Zusatzqualifikationen und dem Erwerb der Fachhochschulreife, um die Voraussetzungen für durchgängige Bildungswege zu schaffen.⁵⁶ Weiterführend wurde Weiterbildung verknüpft mit einem Studium⁵⁷ (siehe Abbildung 3):

In zwei Fällen handelte es sich um zwei konsekutiv aufeinander aufbauende Modellversuche, bei denen die Träger und die wissenschaftliche Begleitung im Kern identisch waren.⁵⁸ Hier erstreckten sich die Gesamtvorhaben über eine Laufzeit von rund 5 bzw. 10 Jahren. Einer dieser aufeinander aufbauenden Modellversuche zielte auf den Übergang von der Ausbildung (mittels Zusatzqualifikationen und Fachhochschulreife bei gleichzeitiger Lernzeitverkürzung) über die Meisterprüfung und das Vordiplom bis hin zum Abschluss eines dual-kooperativen Studiengangs⁵⁹.

Unterschiedliche Maßnahmen einzelner Modellversuche richteten sich sowohl an die Zielgruppe der Auszubildenden als auch an Fachkräfte. In mehreren Unternehmen wurden Un- und Angelernte einbezogen. Hier kam es zum einen zur Verzahnungen von Aus- und Weiterbildung⁶⁰ sowie zur Verzahnung von Weiterbildung und Umschulung⁶¹.

Die Angaben machen deutlich, dass die Einführung der neuen Lehr-/ Lernkonzepte nicht ohne Qualifizierung des Bildungs- und Führungspersonals zu bewerkstelligen war. In Modellversuchen, in denen die Ausbildung im Mittelpunkt stand, erwies es sich als unerlässlich, parallel Ausbildungsbeauftragte und Ausbilder/-innen für die Rolle der Lernberatung und Lernbegleitung zu qualifizieren und sie dabei prozesshaft zu begleiten und zu unterstützen. Hierzu wurden Konzepte und Materialien entwickelt und erprobt, die heute auf breiter Ebene verstärkt nachgefragt werden⁶². Im Zusammenhang mit der Einführung von neuen Prüfungsformen wurden Prüferschulungen entwickelt und durchgeführt⁶³. *Insgesamt überwogen die Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung.*

In einem anderen Fall handelte es sich um einen Zwillingsmodellversuch, der aus zwei eng miteinander verzahnten großen Teilmodellversuchen bestand, einen für die betriebliche Seite und einen für die schulische Seite, die beide vom BMBF mit dem Ziel der Steigerung der Ausbildungsqualität gefördert wurden. Daran beteiligten sich drei Bundesländer⁶⁴.

⁵⁵ Das Thema „Entwicklung und Erprobung neuer Ausbildungsberufe“ war in einem der Modellversuche zwar aufgekommen, konnte aber aus prinzipiellen Gründen nicht weiter bearbeitet werden (MV 8).

⁵⁶ MV 13

⁵⁷ MV 5

⁵⁸ MV 5 u. 13, MV 20 u. 20 A

⁵⁹ MV 5, 13

⁶⁰ u.a. MV 6

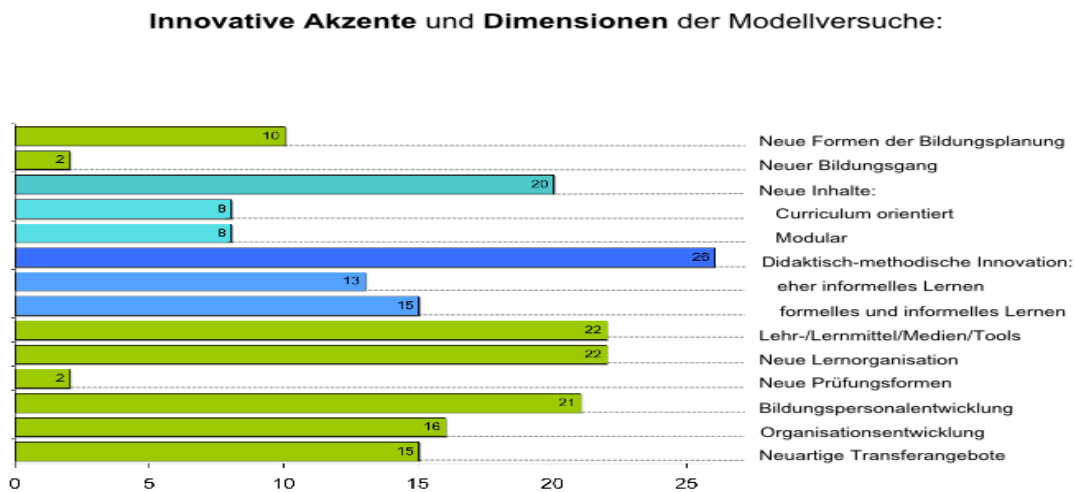
⁶¹ MV 19

⁶² u.a. MV 3, 8, 11, 12, 22

⁶³ MV 8

⁶⁴ MV 8; vgl. PLOGHAUS, Günter, Ministerialrat im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, in: BREMER, Rainer; JAGLA, Hans-Herbert (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Dokumentation und Ergebnisse der Fachtagung vom 14. und 15. Juni 1999 in Hannover. Bremen 2000, S. 14

Abbildung 4:



Theoriegeleitet wurden zahlreiche analytische und gestalterische Elemente entwickelt und erprobt (siehe Abbildung 4). Diese wurden im Rahmen des Forschungsprojekts in einer Synopse systematisch erfasst, aufbereitet und dokumentiert (siehe Anhang II).⁶⁵ Zu den qualitativen Ansätzen zählen:

- Systemische Verfahren der Bedarfsermittlung, Bildungsplanung und -beratung,
- Integration unterschiedlicher Zielgruppen (gengerechte Ansätze in IT-Berufen),
- Neue Inhalte, Zusatzqualifikationen und Bildungsgänge – curricular, modular - Durchlässigkeit zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung und Studium,
- Didaktisch-methodische Neuerungen: Aufwertung informellen Lernens und Neugewichtung von formellem und informellem Lernen,
- Lehr-/Lernmittel, Medien und Lernmaterialien (Planspiele, Lern- und Arbeitsaufgaben-/systeme),
- Verfahren, Instrumente, Tools (Audits, Durchlaufpläne, Kompetenzfeststellung, Erfassung der Lernhaltigkeit von Arbeitsprozessen, Projektsteuerungsinstrumente),
- Soziale und kulturelle Innovationen (Feedbacksysteme, Fördergespräche, Lern-/ Bildungs- und Laufbahnberatung),
- Prozessorientierte Lernorganisation (neue Lernarrangements und Lernorte, Lernortsysteme),
- Neue Prüfungsformen (prozessorientierte Prüfungsformen),
- Aus- und Weiterbildung / Professionalisierung des Personals (Ausbilder/-innen, Ausbildungsbeauftragte/ausbildende Fachkräfte, Prüfer/-innen, Führungskräfte-Weiterbildung),
- Veränderte Strukturen (Lernortübergreifende Kooperation, Netzwerkbildung, Verbünde, Organisationsentwicklung in den Aus- und Weiterbildungseinrichtungen),
- Neuartige Transferstrategien und -angebote.

Hinter jeder der Kategorien verbirgt sich ein *breites Spektrum von heterogenen und anspruchsvollen Konzepten, Einzelmaßnahmen und Resultaten*. Die relativ starke Berücksichtigung des informellen Lernens spiegelt den allgemeinen Trend, vor allem im Bereich der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung wider. Die konkreten *Gestaltungselemente*, die im Zusammenwirken von Bildungspraxis und wissenschaftlicher Begleitung entwickelt und prak-

⁶⁵ Siehe hierzu: GARCIA-WÜLFING, Isabel; SCHEMME, Dorothea; BEDNARZ, Sigrid: Synopse der Strukturdaten, zentralen Elemente und Publikationen aus den Modellprogrammen „Prozessorientierung“, „Wissensmanagement“ und „Erfahrungswissen“. BIBB. Bonn 2011

tisch erprobt wurden, waren so vielgestaltig und facettenreich, dass einzelne Modellversuche allein bis zu 15 Elemente als innovatives Plus benennen können, die realisiert wurden.⁶⁶

Dabei war/ist stets zu unterscheiden zwischen grundlegenden Innovationen und Neuerungen für bestimmte betriebliche Kontexte.

Kooperationen, Verbände, Netzwerke und neudimensionierte Lernorte

Um komplexe Probleme zu lösen und neue Modelle beruflichen Lernens zu schaffen, bedurfte/bedarf es organisations-, funktions- und professionsübergreifender Kooperationen. Regionale und branchenbezogene Partnerschaften, Innovationnetzwerke und Verbände bieten/bieten den Rahmen für die Entwicklung und Erprobung von Berufsbildungsmaßnahmen, von neuen Inhalten, Methoden, Medien und Instrumenten. Der Ausgangspunkt von Erneuerungen verlagerte sich mehrfach vom Zentrum von Organisationen in die Sphäre kollaborativer Arbeitsbeziehungen mit Zulieferern, Nutzern, Partnern, zuständigen Stellen und Verbänden. Vernetzungselemente und -strategien fanden sich entsprechend der Pluralität der Lernorte und im Zuge der Entgrenzung des Lernens in allen untersuchten Modellprojekten wieder. Im Zusammenhang mit der Erschließung der Potenziale des informellen Lernens, das erfahrungsorientiert und situiert überall stattfinden kann, kam es entscheidend auf die Verknüpfung mit dem organisierten, an räumliche Gegebenheiten gebundenen Lernen an sowie auf die Integration von informell und formell erworbenen Kompetenzen.⁶⁷

Hinzu traten erstmals Herausforderungen der Gestaltung von virtuellen Lernräumen und ihre Kombination mit realen Erfahrungs- und Lernwelten. Hier haben einige der Modellversuche wegweisende Erkundungs- und Pionierarbeit geleistet, nicht nur hinsichtlich der didaktischen Qualität der digitalen Ausgestaltung und Lernbegleitung, sondern auch hinsichtlich der Theoriebildung.⁶⁸

In der Regel beinhaltete ein Modellversuch mehrere Teilprojekte und war von vornherein als **Berufsbildungsnetzwerk oder Verbundsystem** angelegt, um möglichst viele Betriebe, Berufsschulen, Bildungseinrichtungen, überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS) und Berufe systematisch einzubeziehen und sie durchgängig an den innovativen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten zu beteiligen.

Ausbildungsverbände in Kooperation mit außer- und überbetrieblichen Einrichtungen erwiesen sich als geeignet, die einzelbetriebliche Ausbildung anzureichern. Zum Teil handelte es sich um eine Externalisierung und Delegation von betrieblichen Funktionen an einen Leitbetrieb.⁶⁹ Hier wurden zugleich prozessorientierte Zusatzqualifikationen in zum Teil erheblichem Umfang vermittelt.⁷⁰

In der Regel arbeiteten die Akteure mit Verbänden aus ca. 6 bis 13 Betrieben respektive Niederlassungen - einige an unterschiedlichen Standorten in mehreren Bundesländern, zum Teil parallel, zum Teil nacheinander aber überlappend in mehreren Wellen bzw. Stufen.

⁶⁶ Siehe z.B.: SCHEMME, Dorothea: Geschäfts- und Arbeitsprozess bezogene Ausbildung (GAB). In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005. S. 594-632 - bspw. MV 2, 3, 5, 6, 8, 22

⁶⁷ MV 4, 12, 15, 16, 17, 18

⁶⁸ MV 4, 17, 22, 23, 26

⁶⁹ MV 9, 10, 14

⁷⁰ MV 13

So bezog ein Modellversuch 220 Auszubildende, 10 überbetriebliche und fünf betriebliche Ausbilder, ca. 100 Aus- und Weiterbildner in 70 Unternehmen eines Verbundes, weitere Auszubildende und Ausbilder in Transferberufen und Lehrer/-innen als Transferpartner in seine Aktivitäten ein.⁷¹

Ein anderer Wirtschaftsmodellversuch wurde zusammen mit einem parallel laufenden schulischen ‚Zwillingsmodellversuch‘ über vier Jahre konzernweit an sieben Standorten und 13 Berufsschulen in drei Bundesländern mit ca. 3.500 Auszubildenden, 150 Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, 300 Ausbildern und Ausbilderinnen und ca. 1.500 betrieblichen Ausbildungsbeauftragten durchgeführt.⁷²

In den fünf am Modellversuch beteiligten Standorten eines Großbetriebs waren 1.151 Auszubildende in zwei Berufen, d.h. mehr als die Hälfte aller Auszubildenden dieses Unternehmens in Deutschland, in den Modellversuch eingebunden.⁷³

Ein Unternehmen z.B. gab die Zahl der Auszubildenden plus Ausbilder/-innen mit 400 an aus den Berufen Industriekaufleute, Elektroniker, Industriemechaniker, Informationskauffrau sowie sechs Fachinformatiker; ein anderer Modellversuch qualifizierte in 200 Unternehmen ca. 2.500 Personen; in einem internationalen Unternehmen wurden an mehreren Standorten insgesamt 796 Auszubildende und 40 Ausbilder/-innen in zwölf technischen und vier kaufmännischen Berufen qualifiziert bzw. weitergebildet.

Die Größendimension der Projekte erforderte laufende Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse in erheblichem Umfang, die die Projektsteuerung und das interne Prozessmanagement vor zum Teil gewaltige Aufgaben stellten. Zu der inhaltlichen Komplexität der Projekte kam die organisatorische Komplexität in heterogenen Akteurskooperationen hinzu.

Auch im Bereich der Weiterbildung bildeten sich unter der Regie von größeren Betrieben, sogenannten „Ankerbetrieben“⁷⁴ oder, unter der Leitung von intermediären Bildungseinrichtungen, temporäre Zusammenschlüsse, vielfältige institutionelle Arrangements und daraus resultierende Synergien.⁷⁵ Das Spektrum erstreckte sich bis zu einem acht-semesterigen dualen Studiengang mit paralleler Meisterausbildung.⁷⁶

Ein Unternehmen bezifferte die Teilnehmerstunden auf insgesamt 44.419,17 Stunden, die für Begleitungs-, Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen aufgewendet wurden, was nur durch eine Kombination von Förderinstrumenten möglich war⁷⁷.

Ziele der Vernetzung waren eine übergreifende Abstimmung und verbesserte pädagogische Ausrichtung der Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse an den verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Funktionen. Das Spektrum der Kooperationen in Modellversuchen erstreckte sich vom Informations- und Erfahrungsaustausch bis hin zur gemeinsamen Erarbei-

⁷¹ MV 9

⁷² MV 8

⁷³ MV 3

⁷⁴ DEHNBOSTEL, Peter: Netzwerke als differenzierte Lernortsysteme in der beruflichen Bildung – lernorttheoretische und strukturationstheoretische Begründungen. In: GRAMLINGER, Franz; BÜCHTER, Karin (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn 2004, S. 10 f.

⁷⁵ MV 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 19, 20, 20 A, 22, 25, 28

⁷⁶ MV 5

⁷⁷ MV 19

tung von Materialien und Konzepten. Hervorzuheben ist die lernortübergreifende Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Erprobung von Lern- und Arbeitsaufgaben⁷⁸.

Typische Akteure-Konstellationen bei Innovation und Transfer waren:

- Vernetzte Pilotbereiche in kleinen, mittleren und großen Unternehmen
- Innerorganisationale und zwischenbetriebliche Kooperationen bzw. Netzwerke
- Aus- bzw. Weiterbildungsverbände mit Leitbetrieb, als Konsortium oder Verein
- Kooperationen unterschiedlicher Lernorte (inhaltlich, organisatorisch, personell) zwischen Berufsschulen, Unternehmen, ÜBS und Bildungsträgern – insbesondere in dem Fall eines parallelen schulischen Modellversuchs⁷⁹
- Netzwerke in der Weiterbildung
- Regionale Netzwerke⁸⁰
- Sektorale Netzwerke, Branchennetzwerke⁸¹
- Informelle und thematische Netzwerke im Dialog mit Wissenschaft⁸²
- Austausch von Bildungsabteilungen in multinationalen Konzernen bzw. ergänzende transnationale Kooperation über parallele Leonardo-Projekte auf EU-Ebene⁸³.

Um Zugang und Beteiligung für eine größere Anzahl von Akteuren zu ermöglichen, wurden in vielen Fällen lose gekoppelte, flache Netzwerke - dynamische Allianzen auf Zeit - gebildet nach dem Win-Win-Prinzip, auf Vertrauensbasis und mit geringem Formalisierungsgrad. Netzwerke erweiterten und ergänzten sowohl in operativer als auch in strategischer Hinsicht die betrieblichen Lern- und Arbeitszusammenhänge. Sie verfügten über flexible, relativ offene Strukturen und basierten auf Wechselbeziehungen und dem Prinzip der Selbstorganisation. Häufig war es eine Einrichtung bzw. das von Bildungsträgern eingesetzte Personal oder eine von Unternehmen bestimmte Projektleitung, die in den Modellprojekten als treibende Kraft den Aufbau und Erhalt des Netzwerks bzw. Verbundes sicherte.

Im Rahmen der modellversuchsübergreifenden Arbeitskreise wurden Fragen der Qualitätssicherung und Intensivierung von Abstimmung und Austausch im Rahmen von Lernortkooperationen und Innovationsnetzwerken reflektiert und weiter vertieft.

Als **Erfolgsfaktoren** für gelingende Kooperationen wurden genannt:

- passende Zusammensetzung, kompetente Gruppen, motivierende Arbeits- und Vertrauenskultur,
- Professionalität der Personen und professionelle (Selbst-) Steuerung und Koordination,
- kontinuierliche Reflexion, formative Selbst- und Fremdevaluation,
- informelle und formelle Regeln,
- Beteiligung relevanter Interessengruppen und Einbindung zuständiger Stellen,
- geeignete Rahmenbedingungen und Ressourcen⁸⁴.

⁷⁸ MV 8, 12

⁷⁹ MV 8

⁸⁰ MV 4, 5, 7, 9, 13, 20, 20 A, 22, 24, 25, 26,

⁸¹ MV 9, 10, 18

⁸² MV 4, 15, 28

⁸³ MV 3

⁸⁴ Vgl. auch THIEME, Ernst: Bildungsnetzwerke – Konzepte, Erfolgsfaktoren, Erfahrungen (aus Modellversuchen und Praxis der Berufsbildung/Weiterbildung), Transfer- und Evaluationsüberlegungen. Landesinstitut für Schule. Soest 2005

Grundvoraussetzungen gelingender Netzwerke waren:

- der Aufbau einer geeigneten ökonomischen, politischen und sozialen Wissenskultur und IT-Infrastruktur sowie
- Kooperations- und Interaktions“gewinne“ durch innerorganisatorische und unternehmensübergreifende Kontakte.

Informations- und Erfahrungsaustausch wurden auf unterschiedlichen Ebenen synergetisch genutzt. Dies begünstigte Transfereffekte bereits während des Durchführungszeitraums und darüber hinaus.

Lernortkooperationen, innerbetriebliche Vernetzungen und Ausbildungsverbände unterliegen vielfach rechtlichen bzw. formalen und vertraglichen Regelungen. Als transferförderlich erwies sich, wenn Vereinbarungen über die Modellversuchslaufzeit hinaus gesichert und verankert wurden, bspw. wenn ein Unternehmen mit Berufsschulen und Schulleitung auf Bezirksebene rechtzeitig eine verbindliche Regelung zur Weiterführung der Lernortkooperation getroffen hatte.⁸⁵ Generell entscheidend für die Sicherung von Kontinuität ist die Institutionalisierung und vertragliche Absicherung von erzielten Veränderungen.

Förderschwerpunkt „Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung“

Das Modellprogramm „Prozessorientierung“ hat in analytischer und gestalterischer Hinsicht Akzente auf der inhaltlichen, personalen, sozialen und organisationalen Ebene in Betrieben gesetzt, und es hat Spuren in der Berufsbildungsforschung hinterlassen. Prozessorientierung gilt mittlerweile nicht nur als Leitmotiv der Arbeitsorganisation und Unternehmensgestaltung, sondern auch als Kern der Beruflichkeit in neugeordneten und neuen Berufen. Die Modellprojekte haben dazu in Feldern mit hoher Dynamik fundiert Wege aufgezeigt, wie Arbeits- und Lernprozesse sowie Strukturen systematisch aufeinander abgestimmt und kontinuierlich verbessert werden können. Dabei konnten Transferprobleme von Lern- in Verwendungssituationen reduziert werden. Mit wissenschaftlicher Begleitung wurden darüber hinaus die Art und Weise professionalisiert, wie Berufsbildung und Organisationen sich heute angesichts von Kosten- und Effizienzdruck in Lernprozessen selbst gestalten und reflektieren können. Dabei ging es nicht allein um eine Rationalisierung von betrieblichen Handlungsabläufen, sondern auch um eine qualitative Verbesserung beruflicher Aus- und Weiterbildung, um effizientere Strukturen und um die Professionalität der handelnden Personen.

Aus Praxis- und Forschungssicht hat sich gezeigt, konsequent prozessorientiertes Lernen in der Arbeitswelt erfordert:

- eine Neugewichtung des Verhältnisses von formellem und informellem Lernen sowie einer Verbindung und Gestaltung beider auf der Grundlage von Arbeitsprozess- und Lernprozessanalysen;
- eine Integration der verschiedenen Lern- und Wissensarten sowie eine Zusammenführung von Kompetenzentwicklung und Reflexivität entsprechend dem Konzept der reflexiven beruflichen Handlungsfähigkeit⁸⁶;
- Ausbilder/-innen, Ausbildungsbeauftragte und Prozessbegleiter/-innen, die für die Rolle der Lernberatung und -begleitung qualifiziert und begleitet werden;
- ausdifferenzierte, inhaltlich und organisatorisch vernetzte Lernortsysteme;

⁸⁵ Bspw. MV 8, MV 14

⁸⁶ Vgl. DEHNBOSTEL, Peter: Studienmaterialien der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik. Helmut-Schmid-Universität der Bundeswehr Hamburg. Oldenburg 2006, S. 114

- weiterführende berufliche Bildungsgänge, die das Lernen in Arbeitsprozessen, die Verbindung von Wissen und praktischem Handeln sowie die Ergänzung des wissenschaftlich begründeten Fachwissens um das Erfahrungswissen in dual kooperative Studiengänge aufnehmen;
- die Ausrichtung beruflichen Lernens auf die aktuelle Facharbeit, die zugleich die Perspektive des Wandels dieser Facharbeit in den Blick zu nehmen hat;
- lernende Systeme und Personen, die auch die Bedingungen und Folgen beruflichen Handelns reflektieren und wahrnehmen, in welchen größeren Systemen sie agieren;
- die Fähigkeit, komplexe Wertschöpfungsketten über Organisationsgrenzen hinaus vollständig zu analysieren und transparent zu machen;
- vom reaktiven Problemlösen überzugehen zu einer kreativen Orientierung, zum Schaffen erwünschter Zukunftsszenarien wie nachhaltiger Wertschöpfungsketten⁸⁷.

Die Modellversuche im Bereich der Prozessorientierung folgten dem Paradigmenwechsel in Wirtschaft und Gesellschaft; sie haben ausgehend von Arbeitsanalysen, Schnittstellen von Arbeiten und Lernen analysiert, in Aus- und Weiterbildung didaktisch-methodische Grundlagen geschaffen und zugleich deutlich gemacht, dass die Logik von betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen nur bedingt kompatibel ist mit der Logik von Lernprozessen. Nicht alle Lernprozesse erweisen sich als direkt anwendbar an Arbeitsplätzen, und Arbeitsplätze erweisen sich als unterschiedlich lernhaltig. Da die Differenz von betrieblichem Handeln und ganzheitlichem beruflichem Lernen unaufhebbar ist, sind weiterhin Spielräume erforderlich: Lernen braucht nach wie vor Zeit, Raum und Respekt für die Person sowie ein angstfreies Ausprobieren – besonders wenn umfassende Prozesskompetenz erlangt werden soll.

Kritiker warnen vor einer Indienstnahme des Lernens als Rationalisierungsstrategie zur Erschließung der Subjektivität von Beschäftigten im Zuge der Durchsetzung posttayloristischer Arbeits-, Betriebs- und Organisationsformen⁸⁸. Da Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in der Regel an betriebliche Interessen gebunden sind, ist es wichtig, Mitarbeiter/-innen nicht nur an betrieblichen Rationalisierungsprozessen zu beteiligen, sondern ihre individuellen Entwicklungs- und Gestaltungsansprüche im Sinne einer „nachfrageorientierten dialogischen Personal- und Bildungsplanung“⁸⁹ stärker zu berücksichtigen.

„Fragen der Personalplanung und der betrieblichen Qualifizierung und Weiterbildung sind zunehmend zum Gegenstand rechtlicher Normierung in Tarifverträgen geworden. (...) Regelungsfelder beziehen sich auf die Planung und Bedarfserhebung, die Finanzierung und die Freistellung von Arbeit (...) und die Teilnehmerauswahl. (...) Durch die Neufassung des (*Betriebsverfassungsgesetzes, D. Sch.*) BetrVG im Jahr 2001 sind der Betriebsrat bzw. die Arbeitnehmervertretungen in die Lage versetzt, bei Maßnahmen der Personalplanung und -entwicklung wie auch der betrieblichen Weiterbildung mitzuwirken, ja sogar initiativ zu werden und Qualifizierungsmaßnahmen auch gegen den Willen des Arbeitgebers durchzusetzen (...). Neben tarifvertraglichen Regelungen und den rechtlichen Bestimmungen im Betriebsverfassungsgesetz existieren als weiteres Gestaltungselement für Fragen der betrieblichen Personalplanung und Qualifizierung Betriebsvereinbarungen.“⁹⁰ Der Modellversuch Transfer plus war eine Antwort auf diese Entwicklung. Der Träger - eine Initiative der Sozialpartner in Baden-Württemberg - hat sich die Förderung der beruflichen Weiterbildung in der

⁸⁷ Vgl. SENGE, Peter: Warum Unternehmen sich jetzt neu erfinden müssen. In: OrganisationsEntwicklung 1/2010, S. 4-12

⁸⁸ Siehe u.a.: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2009

⁸⁹ ALLESPACH, Martin; NOVAK, Hermann: Bildungsplanung: Mit oder ohne die Beschäftigten. In: BWP 34, H. 6, S. 48-51

⁹⁰ DOBISCHAT, Rolf; DÜSSELDORFF, Karl: Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In: TIPPELT, Rudolf; VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2010, S. 927

Metall- und Elektroindustrie zum Ziel gesetzt. Grundlage war der 2001 abgeschlossene Tarifvertrag zur Qualifizierung.

Einer aktuellen Studie zufolge deckt das arbeitsintegrierte Lernen bei befragten mittleren und großen Unternehmen bis zu 70 Prozent der Ausbildung ab.⁹¹ Indizien für die Diffusion, Wahrnehmung und Rezeption der Modellversuchsergebnisse und -erkenntnisse finden sich bei diesem Thema reichlich bis hin zur Berücksichtigung im Rahmen von Konzepten und Studienmaterialien für Bachelor- und Masterstudiengänge.⁹² Theoretisch fundierte und differenzierte Konzepte und Verfahren für berufsdidaktisch induzierte Arbeitsanalysen und für die methodisch-didaktische Aufbereitung Arbeiten und Lernen verbindender Lehr-/Lernkonzepte, z.B. durch Lern- und Arbeitsaufgaben oder eine neue Systematik der Lernortkooperation, zählen mittlerweile zum berufspädagogischen Wissenskanon.

Besonders nachgefragt sind derzeit zunehmend die Materialien zur Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals, um Ausbilder/-innen, Ausbildungsbeauftragte und Prozessbegleiter/-innen, für die Rolle der Lernberatung und -begleitung zu qualifizieren. Besondere Aktualität gewinnen die Konzepte derzeit vor dem Hintergrund des neuen Förderschwerpunkts zur „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“, der eingebettet ist in eine bildungspolitische Strategie auf nationaler und europäischer Ebene (EQAVET und DEQA-VET).

Durch die konsequente Verzahnung von Studium und Arbeitswelt lieferte der erprobte mehrfachqualifizierende Bildungsgang wertvolle Hinweise für die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse wurden die Praxisphasen aber reduziert. Inzwischen ist es gelungen, dieses Angebot zu verstetigen und – nicht nur – landesweit in die Breite zu tragen.

Förderschwerpunkt „Erfahrungswissen: Die verborgene Seite beruflichen Handelns“

Erfahrungswissen stellt eine eigenständige und situative Form des Wissenserwerbs dar. Die Modellversuche in der chemischen Industrie, der Automobil- und IT-Branche sowie im Handwerk haben gezeigt, dass „die Fähigkeiten, die für subjektivierendes Arbeitshandeln notwendig sind, zwar nicht in gleicher Weise wie Fachwissen und objektivierbare Arbeitstechniken lehrbar (*sind, D. Sch.*), sie sind aber gleichwohl lernbar und können durch die gezielte Schaffung entsprechender Lernmöglichkeiten unterstützt und gefördert werden“. ⁹³ Ein systematischer Aufbau von Kompetenzen zur Nutzung der verschiedenen Arten und Kontexte des Lernens bedarf sowohl auf individueller als auch auf betrieblicher Ebene konzeptionell und praktisch einer gezielten Unterstützung. „Der ‚Wert‘ erfahrungsgelernten subjektivierenden Handelns zeigt sich speziell bei der Bewältigung von Anforderungen, die weder planbar noch exakt bestimmbar sind.“⁹⁴

⁹¹ Verein für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung - VAB München im Verbund der GAB München: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Zusammenfassung einer explorativen Studie. München 2008, siehe Punkt 11

⁹² Siehe nachfolgende Veröffentlichungen mit Beiträgen und Ergebnissen aus Modellversuchen z.B. in: DGB Baden-Württemberg (Hrsg.); ALBERT, Klaus (Hrsg.): Berufliche Bildung – Mühlen im Wind der Veränderung. Baden-Württemberg 2000; IG-Metall-Vorstand (Hrsg.): Prozessorientierung in der Berufsbildung. Neue Leitbilder – Neue Praxisprojekte. Frankfurt/a.M. 2007; LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckhart (Hrsg.): Lernen im Betrieb gestalten. Bildungsberater unterstützen Führungskräfte. Bielefeld 2007. Leitfaden für die Bildungspraxis Band 13; LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckhart (Hrsg.): Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben. Bielefeld (ohne Jahresangabe). Leitfaden für die Bildungspraxis Band 11; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Berufsbegleitender Masterstudiengang Organisations- und Personalentwickler.

⁹³ BÖHLE, Erfahrungswissen, S.82

⁹⁴ Ebd., S. 83

Die zentrale Bedeutung von erfahrungsgeleitetem Lernen und Handeln, auch und gerade bei Arbeit in hochtechnisierten Wirtschaftszweigen, erfordert eine Neugewichtung dieses Kernthemas beruflicher Bildung auf breiter Ebene, geeignete Vorgehensweisen, Gestaltungsräume und eine Verbindung mit dem System der formellen beruflichen Bildung.

Weiterführender Handlungs- und Forschungsbedarf wird nach wie vor gesehen hinsichtlich:

- Art, Umfang und Ergebnisse des Lernens unter formellen und informellen Umgebungsbedingungen,
- Voraussetzungen für unterschiedliche Formen des Lernens: personale, soziale, organisations-strukturelle und kulturelle Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit des Lernens in unterschiedlichen Kontexten,
- einer optimierten Zuordnung von Lernbereichen zu spezifischen Lernkontexten und die Gestaltung lernförderlicher Infrastrukturen einschließlich der Auswirkungen auf die Kooperation der Partner im dualen System,
- Instrumente und Verfahren zur qualitativen Erfassung, Beurteilung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen.

Zur Durchdringung wie zum Verständnis des Erfahrungswissens als verborgener Seite beruflichen Handelns und ihrer Verwobenheit mit formellen Lernprozessen sowie zur Wahrnehmung, Erfassung und Anerkennung von entsprechenden Kompetenzen haben die Modellversuche im Sinne „erfahrungsverdichtender Modellbildung mit Referenzcharakter“⁹⁵ beigetragen.

Die wissenschaftliche Begleitung dieser Modellversuche hat unter Verweis auf die „Grenzen der Technisierung“⁹⁶ ein Schlaglicht auf die Verengung des Wissensbegriffs, die einseitige Hochschätzung des reflektierbaren Wissens in der westlichen Tradition, geworfen, dieses ergänzt um die Konstante Erfahrungswissen und zugleich das konventionelle Verständnis von Erfahrungswissen kritisiert und erweitert.⁹⁷

Erfahrungswissen und das Konzept des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden (Arbeits-) Handelns aus der soziologischen Arbeitsforschung sind inzwischen von einem minderbewerteten zu einem wiederentdeckten Thema avanciert. Die Bedeutung von Erfahrungswissen und subjektivierendem Handeln in Lern- und Arbeitsprozessen wird inzwischen allgemein anerkannt. Neu geordnete Berufsbilder im Metallbereich nehmen Bezug darauf. Auf der Grundlage der erzielten Ergebnisse in der chemischen Industrie wurde der Ansatz inzwischen in weitere Bereiche, u.a. in die Altenpflege, transferiert. Selbst von Fachdisziplinen wie der Medizin wurde das Konzept erfahrungsgeleiteten Lernens als übertragbar eingeschätzt und nachgefragt. Auch im Fall der Fortbildung „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ wird betont, „dass man dem Bedeutungszuwachs informellen Lernens für die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung nicht ausweichen könne und es daher umso dringlicher sei, sich insbesondere mit den bisher vernachlässigten subjektivierenden Anteilen des Handelns und Lernens auseinander zu setzen“.⁹⁸ Im Zusammenhang mit aktuellen Bestrebungen zur Kompetenzfeststellung in Betrieben wird ebenfalls davon ausgegangen, dass diese zusätzlichen infor-

⁹⁵ GIESEKE, Wiltrud: Organisations- und Geschäftsmodelle der Beratung. Wie beeinflussen sie die Qualitätsentwicklung? Vortrag auf der zweiten Berliner Fachtagung zur Bildungsberatung „Bildungsberatung gestalten. Strategien zur Steuerung Lebenslangen Lernens“ am 03.12.2009 in Berlin, LernNetz Berlin Brandenburg (LNBB) e.V., Folie 5

⁹⁶ BÖHLE, Erfahrungswissen, S. 73

⁹⁷ Vgl. SEVSAY-TEGETHOFF: Bildung und anderes Wissen, S. 28

⁹⁸ Vgl. BLÖTZ, Ulrich; BRATER, Michael; TILLMANN, Heinrich: Neuer Beruf für betriebsbezogene Bildungsdienstleistungen: Gepr. Berufspädagoge/in für Aus- und Weiterbildung. In: BWP 4/2006, S. 25-28

mellen, z.B. in Arbeitsprozessen oder in Freizeitaktivitäten angeeigneten, Kompetenzen nicht ausreichend dokumentiert und schwer fassbar sind.

Die Modellversuchspraxis hat über die Weiterführung des Erfahrungsdiskurses in Theorie und Praxis hinaus gezeigt, dass berufs- und erwachsenenpädagogische Aspekte sich als untrennbar erweisen von Perspektiven der Organisationsentwicklung.

„Berufliche Bildung kann und darf nicht nur den stofflichen Prozess betrachten, sie hat dafür zu sorgen, dass die organisationale Rahmung beruflichen Handelns und die Wirkungen von Macht und Herrschaft in institutionellen Kontexten nicht ausgeblendet bleiben.“⁹⁹

Betriebliche Aus- und Weiterbildung von Personen und Gruppen ist nicht separiert und fragmentiert zu betrachten, sondern unlösbar verbunden mit der Gestaltung von Arbeit, Beruf und Gesellschaft. Gerade in der Verbindung mit Arbeit und Innovation gewinnt berufliche Bildung ihren Stellenwert – im individuellen, betrieblichen wie auch im gesellschaftlichen Sinne.

SEVSAY-TEGETHOFF konstatiert insgesamt eine Ambivalenz in der Wertschätzung des Erfahrungswissens, die darin besteht, „das Erfahrungswissen anzuerkennen und zugleich seine Reichweite einzudämmen (...) entlang dem Kriterium der Objektivierung (...)“.¹⁰⁰ BÖHLE verweist auf die Widersprüchlichkeit: „Obwohl wissenschaftlich begründetes Wissen als ergänzungsbedürftig ausgewiesen wird, bleiben damit gleichwohl die hierdurch vorgegeben Kriterien für die Beurteilung ‚richtigen‘ Wissens und ‚effizienten‘ (Arbeits-) Handelns auch bei der Beurteilung des Erfahrungswissens und seiner Anwendung leitend: Objektivierbarkeit, rationale Begründung und Nachvollziehbarkeit sowie die auf Wissen beruhende Planung des Handelns.“¹⁰¹

BÖHLE selbst hebt das besondere bildungspolitische Potenzial des in der beruflichen Bildung angelegten Prinzips des Lernens hervor, das in der „Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun“ liegt, selbst für die Reform der sogenannten „höheren Bildung“.¹⁰²

Förderschwerpunkt „Wissensmanagement und Berufsbildung“

REINMANN und MANDL unterscheiden vier grundlegende Wissensmanagement-Ansätze: den technisch-ingenieurwissenschaftlichen, den betriebswirtschaftlichen, den soziologischen und den psychologisch-pädagogischen Ansatz. Pädagogisch-psychologische Modelle fokussieren die Person als Wissens- und Erfahrungsträger und identifizieren typische Lern- und Wissensbarrieren; das Münchener-Modell von REINMANN und MANDL verknüpft individuelle und organisationale Vorgänge und unterscheidet vier Prozessbereiche: „die Repräsentation, Nutzung, Kommunikation und Generierung von Wissen“¹⁰³.

⁹⁹ NOVAK, Bis ins Detail geplant, BWP 5/2005, S. 25

¹⁰⁰ SEVSAY-TEGETHOFF: Bildung und anderes Wissen, S. 236

¹⁰¹ BÖHLE, Erfahrungswissen, S. 76

¹⁰² BÖHLE, Fritz: Berufliche Bildung und duales System – ein Modell für die Zukunft des Bildungssystems. München 2009, S. 1 und 6

¹⁰³ REINMANN, Gabi; MANDL, Heinz: Wissensmanagement und Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2010, S.

In den Modellversuchen wurden diese Modelle unterschiedlich aufgegriffen. Dazu wurden zunächst grundlegende begriffliche Unterscheidungen zwischen den Kategorien Daten, Information, Wissen und Kompetenzen, zwischen implizitem und explizitem Wissen sowie den Transformationsprozessen zwischen den verschiedenen Wissensarten thematisiert und ausgelotet. Den Betrieben kam es entscheidend darauf an, trotz Situations- und Personengebundenheit sowie Kontextabhängigkeit die Übertragbarkeit und Nutzungsbreite erworbenen Wissens und Könnens zu sichern. Ziel der Modellversuche war es nicht nur, vorhandenes Wissen zu teilen, es transparent und organisationsweit verfügbar zu machen, sondern auch Probleme zu analysieren und daraus neues Handlungswissen zu generieren. Von ausschlaggebender Bedeutung war daher die *Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Wissenskulturen wurden analysiert und verändert, um

- das vorhandene Wissensspektrum zu nutzen und
- weiterzuentwickeln,
- neues Wissen gezielt zu generieren,
- zu verteilen und
- den Gesamtprozess kritisch zu reflektieren.

In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche Instrumente wie zum Beispiel Yellow Pages oder Wissenslandkarten eingeführt, Wissensbilanzen erstellt sowie die Bildung und aktive Zusammenarbeit in Communities of Practice implementiert.

Im Realisierungszeitraum der Modellversuche zum Thema „Wissensmanagement“ setzte sich die „stille Revolution“ (EVANGELISTA 2005)¹⁰⁴ der Digitalisierung und mit ihr das Internet explosionsartig durch. In Aus- und Weiterbildung wurde mit Datenbanken, Lern- und Kommunikationsplattformen experimentiert.¹⁰⁵ An diesen Pilot- und Ausgestaltungsarbeiten waren Auszubildende und Fachkräfte in mehreren Modellversuchen beteiligt.¹⁰⁶ CDs kamen auf den Markt, und insbesondere Großunternehmen ergriffen die Chance, ihre Modellversuchsergebnisse via Speichermedium CD zu verbreiten.¹⁰⁷ Hierbei hat sich gezeigt: Die begrenzte Haltbarkeit von Produkten (Halbwertszeit) kann insbesondere in Bereichen mit schnellem Wandel eine nachhaltige Wirksamkeit einschränken. Besonders Präsentationen im Internet bedürfen einer regelmäßigen Überprüfung und Aktualisierung. LIESSMANN (2006) zufolge gehört „(...) zu den Paradoxien der Gegenwart: Je mehr der Wert des Wissens beschworen wird, desto schneller verliert das Wissen an Wert“.¹⁰⁸

Rein technische Systeme ohne angemessene Formen des sozialen Wissensaustauschs haben sich in der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis nicht bewährt. Beide Modalitäten des Wissensmanagements, die Vernetzung durch Informations- und Kommunikationstechnologie sowie eine direkte personen- und organisationsbezogene Kommunikation, haben sich vielmehr als unverzichtbar erwiesen. Damit ein lernender Umgang mit Wissen wirksam werden konnte, mussten einerseits individuelle Fähigkeiten und Dispositionen zur Wis-

¹⁰⁴ Zit. in: KÄPPLINGER, Bernd: Zukunft der personenbezogenen Bildungsberatung – Vier mögliche Szenarien. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud, ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler 2009, S. 235

¹⁰⁵ So waren in einem Modellversuch über 300 Auszubildende in die Nutzung und Evaluierung der Produkte sowie in die Befragungen involviert (MV 22).

¹⁰⁶ Z. B. MV 2, 10, 11, 12, 22, 23

¹⁰⁷ U. a. MV 1, 6, 3, 22 - Nicht zuletzt wurde parallel - in einem Modellversuch - der Grundstein für ein Informations- und Dokumentationssystem für Modellversuche gelegt, die Datenbank MIDO aufgebaut, in der mittlerweile alle Modellversuche erfasst werden.

¹⁰⁸ LIESSMANN, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Wien 2006, S. 9

sensbeschaffung und -bewertung ausgebildet, andererseits zugleich dialogische Prozesse des Wissensaustauschs und der Wissenserzeugung intensiviert werden.

In den Modellversuchen hat sich gezeigt: Wissensaustausch und Prozessorientierung sind Merkmale und Gradmesser einer veränderten Lernkultur in Organisationen. „Wissensmanagement“ benötigt eine Fokussierung und gehört zu den Kernkompetenzen von Prozessorientierung sowie zu den zentralen Dimensionen und Voraussetzungen einer lernenden Organisation. Wissenssysteme in Betrieben müssen durch betriebliche Lernsysteme unterfüttert werden und benötigen Vertrauen. Die Gefahren einer „totale(n) Instrumentalisierung menschlicher Fähigkeiten“¹⁰⁹ werfen Fragen auf, wie weitgehend Wissensmanagement in der Aus- und Weiterbildung verzahnt werden kann und soll mit betrieblichem Wissensmanagement. Wissensmanagement und Berufsbildung, Erfahrungslernen und Reflexivität stehen damit in einem expliziten Zusammenhang.

Eine Hürde der Modellversuche bestand darin, dass Wissensmanagement in den Betrieben zum Teil nicht systematisch eingeführt war, sodass ein breiter Konsens als Grundlage für das Thema fehlte und Überzeugungsarbeit zum Nutzen zu leisten war. Wissensarbeit und Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen benötigten in besonderem Maße Impulse und Unterstützung.

Bilanziert werden kann:

- Wissen wird prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als orts- und zeitgebundene Ressource sowie als Prozess des Lernens und Forschens betrachtet, der niemals abgeschlossen ist;
- Wissen als Ausdruck menschlichen Erkenntnisstrebens ist untrennbar mit Nicht-Wissen verbunden;
- Wissen muss fortlaufend reflektiert, integriert, überprüft und aktualisiert werden; Wissen ist nicht konsumierbar; (gespeichertes) Wissen kann eigenes Denken nicht ersetzen, sondern muss laufend in ein angemessenes Verhältnis zur Reflexivität gebracht werden.
- **Wenn „im Zuge der sogenannten Wissensgesellschaft immer häufiger neu-, um- und angelernt wird“ und der Prozess des Lernens eine immer größere Bedeutung bekommt, benötigen das individuelle und soziale Lernen sowie das Moment der Selbstreflexion auf individueller und kollektiver Ebene deutlich mehr Raum und Aufmerksamkeit.**¹¹⁰
- Der betriebswirtschaftlich orientierte Wissensaspekt bedarf einer Relativierung nicht nur durch den Aspekt des immer-wieder-neu-Lernens, sondern auch einer Ergänzung durch Sozialorientierung und eine ethisch fundierte und nachhaltig ausgerichtete Verantwortlichkeit.¹¹¹

Um den Umgang mit Wissen zu verbessern sowie die individuelle und organisationale Wissens- und Handlungsbasis zu erweitern, wurden Kernprozesse des Wissensmanagements – mit Auszubildenden sowie Fach- und Führungskräften - identifiziert, reflektiert und praktisch ausgestaltet. Die Bausteine des Wissensmanagements wurden zu individuellen Lern- und Kompetenzfeldern und mit organisationalen Aspekten verbunden. Zur Ausgestaltung und Konkretisierung der einzelnen Elemente abstrakter Modelle des Wissensmanagements in

¹⁰⁹ GORZ, André: Wissen, Wert, Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2004

¹¹⁰ Vgl. auch GIESEKE, Evaluation in Zeiten der Veränderung, S. 74 f.

¹¹¹ Vgl. GIESEKE, Wiltrud: Anforderungen an Bildungsberatung. Vortrag auf der Tagung „Qualität in der Bildungsberatung“ am 15.11.2007 in Berlin. Zukunft im Zentrum. Folien 14, 26

der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben die Modellversuche wichtige Beiträge geleistet.¹¹²

Vor dem Hintergrund der aufkommenden neuen Technologien und Netzpotenziale wurden Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Wissensarten und Modi des Umgangs mit Wissen theoretisch ausgeleuchtet und praktisch exploriert. So wurden multimediale Formen, Wikis und Plattformen bis hin zum E-Learning in erster Generation entwickelt und erprobt, was zu einem differenzierten Verständnis derselben geführt hat und künftigen Entwicklungen als Grundlage dienen kann. Dies erfolgte übrigens gleichermaßen auch im Rahmen der Begleitforschung. Die erhofften Kosteneinsparungen und andere Effizienzvorteile blieben jedoch aus verschiedenen Gründen weitgehend aus.¹¹³

Vielfach handelte es sich bei diesem Schwerpunkt um sogenannte Anwendungsmodellversuche, die sich auf bereits vorhandene theoretische Modelle bezogen und Verfahren bzw. Instrumente mit der Berufsbildungspraxis handhabbar machten. Das Neue bestand hier eher in der experimentellen Ausgestaltung, Verknüpfung und Auswertung des Einsatzes bzw. der Nutzung neuer Technologien in Verbindung mit Strategien des „Wissensmanagements“ auf unterschiedlichen Ebenen. In der Fachöffentlichkeit waren im Verlauf und nach Laufzeitende der Projekte vielfältige Resonanzen auf betrieblicher Seite zu verzeichnen.¹¹⁴

Das Thema „Wissensmanagement“ fand sich mit Anbruch des neuen Jahrtausends im Zenit der betrieblichen Aufmerksamkeit. Überhöhte Erwartungen wichen jedoch bald der Ernüchterung. Mittlerweile hat sich das Interesse sowohl von praktischer als auch von wissenschaftlicher Seite konsolidiert und auf mittlerem Niveau eingependelt.¹¹⁵ Unverrückbar zählen heute der Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen, ebenso wie das Lernen in Arbeitsprozessen und die Kompetenzen zu erfahrungsgelerntem Handeln zum Kernbestand der Berufs- und Erwachsenenbildung und damit auch der Bezugswissenschaften.

Themen für Anschlusswege in Forschung und Entwicklung

Die systematische Förderung erfahrungsgelernt-subjektivierenden Lernens in weiteren Berufsfeldern in Verbindung mit der formellen Berufsbildung ist keinesfalls abgeschlossen. Unter dem Primat von Verwertbarkeit des Wissens finden individuelle und soziale Bildungsprozesse im Sinne des „Anspruchs auf angemessenes Verstehen“ von Sinn, Bedeutung und Zusammenhängen sowie einer „verstehende(n) Aneignung der Grundlagen unserer Kultur“ im beruflichen Kontext kaum noch theoretische oder gar curriculare Entsprechungen. Betriebliches Wissensmanagement wird im Gegenteil häufig von Aus- und Weiterbildung sowie von Personalentwicklung abgekoppelt. Daher bedarf es eines verstärkten Sinn- und Kontextverstehens, damit Wissen zu einem integralen Moment menschlicher Bildungsprozesse werden kann und nicht losgelöst als Ressource für beliebige Instrumentalisierung fungiert.¹¹⁶ Multikulturelle Gesellschaften setzen auf allen Ebenen einen souveränen Umgang mit Differenzen voraus, umfassend gebildete Personen mit sozialverträglichen Interaktionsformen. „Der Arbeitsmarkt der Zukunft verlangt nicht nach dem Spezialisten, sondern nach Persön-

¹¹² U.a. MV 20, 21, 22, 23, 26

¹¹³ Vgl. REINMANN, Gabi; MANDL, Heinz: Wissensmanagement und Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2010, S. 1060 - u.a. MV 4, 6, 11, 12, 17, 22, 23, 26

¹¹⁴ Siehe auch Fußnote 54

¹¹⁵ Vgl. REINMANN, Gabi; MANDL, Heinz: Wissensmanagement und Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf; VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2010, S. 1049

¹¹⁶ LIESSMANN; Theorie der Unbildung, S. 21, 147 f.

lichkeiten, die artikulationsfähig sind, die sich selbst ein Urteil bilden können, die Ich-Stärke haben und sich auf verschiedene kulturelle Situationen einstellen können.“¹¹⁷ Vor diesem Hintergrund plädiert NIDA-RÜMELIN für einen humanistischen Bildungsansatz, der Persönlichkeits- und Allgemeinbildung stärker als bisher integriert¹¹⁸.

Erheblicher Entwicklungs- und Forschungsbedarf wird gesehen hinsichtlich der Frage einer adäquaten Erfassung und Berücksichtigung beruflicher Handlungskompetenzen im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), insbesondere in Bezug auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.¹¹⁹ Eine intelligente Organisation des Lernens im Lebenslauf erfordert eine Verknüpfung und Optimierung der verschiedenen Lernformen, eine Durchlässigkeit der Bildungswege und Anschlussmöglichkeiten an weitere Bildungsgänge.

Handlungs- und Forschungsbedarf besteht weiter in den Bereichen der Professionalisierung des Bildungspersonals sowie der Vernetzung und Kooperation der Lernorte. Um die im BBiG verankerten Qualitätsansprüche umzusetzen, mangelt es an einer zukunftsbezogenen Wertediskussion und übergreifend nutzbaren Konzepten, Verfahren, Kriterien und Instrumenten, die auf breiter Ebene angewandt werden können.

Das Verständnis von Prozessorientierung ist im Interesse einer ökologischen Nachhaltigkeit auf vor- und nachgelagerte Prozesse zu erweitern, die über Betriebsgrenzen hinausgehen. Zugleich harrt die soziale Nachhaltigkeit von Arbeit und beruflichem Lernen ihrer Ausgestaltung, „die einerseits die Erhaltung und Weiterentwicklung des individuellen Arbeitsvermögens über das gesamte Arbeitsleben möglich macht und gleichzeitig die Produktivität, Innovation und Produktqualität auf betrieblicher Ebene ausmacht“.¹²⁰

Zur Dimension der sozialen Nachhaltigkeit zählt neben der betrieblichen Gesundheitsförderung auch die Weiterentwicklung der Genderperspektiven (Analysen, Inhalte, Sprache, Verkehrsformen, Aufstiegsperspektiven) in der Praxis wie in der Forschung.

Nicht zuletzt bedürfen Transfer und Wirkungen der dargestellten Bildungsinnovationen in die Praxis einer kontinuierlichen Aufmerksamkeit, Anstrengung und Beobachtung. Insbesondere KMU benötigen hier Unterstützung. Weiterhin sollte auch der Transfer in Politik und Wissenschaft systematisch über einen längeren Zeitraum erhoben werden.

¹¹⁷ NIDA-RÜMELIN, Julian: Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel. München 2006, S. 34

¹¹⁸ Vgl. NIDA-RÜMELIN, Humanismus als Leitkultur, S. 35

¹¹⁹ Vgl. „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“. 2/ 2009, S. 3 f.; siehe auch: MUCKE, Kerstin: Durchlässigkeit und Anrechnung – Leistungen des DQR. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Bielefeld 2009, S. 165-184

¹²⁰ Vgl. LATNIAK, Erich: Soziale Nachhaltigkeit und Arbeitsqualität in flexiblen Strukturen – Ansatzpunkte und Restriktionen der Arbeitsgestaltung. In: Guido BECKE (Hrsg.): Soziale Nachhaltigkeit in flexiblen Arbeitsstrukturen: Problemfelder und arbeitspolitische Gestaltungsperspektiven. Berlin 2008, S. 123-139

5 Bisherige (Aus-)Wirkungen – Diffusion und Transfer

Erträge aus der Theorie-Praxis-Kommunikation

Obenan bei den erzielten und benannten Effekten standen das Erreichen von Lehr- und Lernzielen, die Aktivierung und Zufriedenheit von Beteiligten und Zielgruppen.

Folgende *Nutzenaspekte* wurden in den Evaluationsworkshops von der *Praxisseite* benannt:

- Qualitativer Fortschritt in Aus- und Weiterbildung sowie Studium,
- Kompetenzzuwachs bei den Beteiligten,
- Optimierung von Lernbegleitung und Lernorganisation,
- Erneuerung/Veränderung/Befähigung (individuell-sozial), Organisationsentwicklung,
- Steigerung von Reflexivität/Analysefähigkeit,
- neue Formen der Beteiligung von Auszubildenden und Beschäftigten,
- Impulse / Stimulierung durch wissenschaftlichen Input und prozessbegleitende Beratung (Fundierung, kritischer Blick, Horizonterweiterung und systematisches Feedback von außen),
- Handlungsanleitung durch aufbereitete Materialien und Medien, Methoden und Instrumente sowie
- Austausch und Vernetzung nach innen und außen.

Zu den bildungsbezogenen gesellten sich organisationale und wirtschaftliche Kriterien: Weniger Ausschusskosten, weniger Störungen und Reibungen durch qualitativ verbesserte Facharbeit erzeug(t)en durchaus monetären Nutzen. „Vorher wurde vielleicht ein Jahr Einarbeitungszeit gebraucht und jetzt so gut wie keine oder nur drei Wochen.“¹²¹ Häufig quantifiziert(e) sich der Nutzen durch verbesserte Einsatzfähigkeit der Beschäftigten für die Betriebe; er wurde aber kaum beziffert und bleibt deshalb – in den Abschlussberichten - im Dunkeln. Doch natürlich verbesserte der mehrfachqualifizierende Bildungsgang mit Studienabschluss Dipl.-Wirtschaftsingenieur/-in die Beschäftigungschancen der einzelnen Absolventen und Absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt exorbitant. Der Mehrwert von Kompetenzentwicklung fließt auch als commitment in den Arbeitsalltag zurück; da dies jedoch ein längerfristiger Prozess ist, zeigen sich die Effekte einerseits unmittelbar andererseits erst nach und nach.

Folgende *Nutzenaspekte* wurden von der Seite der *Begleitforschung* im Hinblick auf die Modellversuche formuliert:

- Feldzugänge zur Erforschung der Wirklichkeit beruflicher Aus- und Weiterbildung in Betrieben und zur Erprobung von berufspädagogischen Konzepten,
- Zugang zu lokalem Wissen – empirische Daten für Analysen, Differenzierung und Präzisierung durch Diskurs mit der Praxis,
- Validierung durch Anwendung von Forschungswissen,
- Erkenntnisgewinn und Aufwerfen neuer Forschungsfragen,
- Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz – wissenschaftliche Kenntnisse situativ angemessen anzuwenden, sie zu überprüfen und zu erweitern,
- Nachwuchsförderung,
- Reputation,
- Zugang zu Drittmitteln sowie
- anschließende Entwicklungsmöglichkeiten, Karriere.

¹²¹ „Wirtschaftsmodellversuche – (k)ein Auslaufmodell?“ Interview mit Frau Peter/damals MA im BMBF, Juni 2007, S. 10 – im Rahmen der Meta-Evaluation (vgl. Fußnote 29)

Indikatoren für Effekte und Wirkungen

Modellversuche haben als Projekte einmaligen und befristeten Charakter, ihre hervorgebrachten Werke vollenden sich jedoch erst mit der Rezeption, Akzeptanz und Breitenwirkung auf dem Markt – so die Erwartungen. Die erzeugten Modelle sind insofern als offen und ungeschlossen anzusehen, als sie auf die Rezeption angewiesen sind.¹²² „Modellversuche im Bildungsbereich haben (...) nicht nur *Lernen* zu ihrem Gegenstand, sondern Lernen ist in Modellversuchen immer zugleich auch *das zentrale Medium für den Transfer* der Modellversuchsergebnisse.“¹²³ Transfer und Lernen setzen voraus, dass Inhalte kommuniziert, aufbereitet und wahrgenommen werden und dass „vor allem auf der Mesoebene gesellschaftliche Akteure und zuständige Stellen“ aktiviert werden.¹²⁴

Transfer zielt grundsätzlich darauf, Etwas, das in einem Zusammenhang gelernt und erarbeitet wurde, auf einen anderen Kontext zu übertragen (vgl. MANDL/PRENZEL/GLÄSER 1992).

Die *Verbindung von Praxisgestaltung und Begleitforschung* lieferte Anstöße und Grundlagen für die exemplarische *Weiterentwicklung der Berufs- und Erwachsenenbildung* und die darauf bezogene Forschung. Möglichkeiten wurden erschlossen und Praxisbeweise geliefert, die zeigten, dass es in Organisationen und über diese hinaus Potenziale und Wege der Berufsbildung gibt, die bisher nicht gesehen wurden. Der Veränderungsdruck in den Unternehmen wurde genutzt, um neuartige Konzepte und Kompetenzen zu erproben. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bezogen sich sowohl direkt auf die Arbeitsprozesse als auch auf die damit verbundenen Lernprozesse. Sie haben deutlich gemacht: Lernen ist mehr als Anpassung an veränderte Umwelten und mehr als die Summe individueller Lernprozesse.¹²⁵ Auf der Basis von Beratungs- und Strategiekonzepten, Bildungsbedarfsanalysen und geeigneten Instrumenten konnten maßgeschneiderte, ressourcen- und bedarfsgerechte *Transferangebote* entwickelt und auf Praxistauglichkeit hin erprobt werden. Konzepte, Handreichungen, Methoden und Instrumente, die übergreifend extrapoliert wurden, stehen bis heute mit hohem Wirkungspotenzial für Dritte bereit, ebenso wie Materialien, Medien und Beispiele guter Praxis¹²⁶.

Interner Transfer wurde berichtet innerhalb von Modellversuchsbetrieben, Verbänden und Förderschwerpunkten:

- die Verwertung des Gelernten in der beruflichen Arbeit,
- Transfer vom Projekt in die Organisation,
- von der Ausbildung zur Weiterbildung¹²⁷,
- in weitere Berufe und Branchen¹²⁸,
- von Betrieb zu Betrieb,

¹²² Vgl. ECO, Umberto: Das offene Kunstwerk. Frankfurt a. M. 1973

¹²³ LUDWIG, Joachim: Forschung, Lernen und Transfer in Modellprojekten. Vortrag zur 2. BIBB-Forschungswerkstatt „Transfer“. Bonn 2009, S. 2

¹²⁴ WEBER, Susanne Maria: Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. In: REPORT (29) 4/2006, S. 19

¹²⁵ Vgl. PROBST, Gilbert J.; BÜCHEL, Bettina: Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden 1998

¹²⁶ Qualifizierungsbausteine, Bildungsgänge, Lern- und Arbeitsaufgaben, Leitfäden für Ausbilder/-innen, Prozessbegleiter/-innen, Dozent/-innen und Teilnehmer/-innen, Organisationsmodelle, Methoden und Instrumente, Prozessarchitekturen für unterschiedliche Betriebstypen, Beurteilungsverfahren. Siehe auch: Information und Dokumentation zu Modellversuchen in der außerschulischen Berufsbildung (MIDO) unter: www.BIBB/Forschung//Modellversuche.de

¹²⁷ z.B. MV 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 26

¹²⁸ z.B. MV 3, 8, 9, 10, 22, 26

- von Bildungszentren in Betriebe,
- in Folgeprojekte durch die beteiligten Träger und Personen,
- nicht zu unterschätzen auch der Wissenstransfer von Modellversuch zu Modellversuch und
- der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis.

Externer Transfer war zu verzeichnen:

- in weitere Betriebe und Bildungseinrichtungen,
- in den Bereich „(Neu-) Ordnung der Berufe“¹²⁹,
- in die Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals¹³⁰,
- in die Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung¹³¹,
- von Projekt zu Projekt, von Verbund zu Verbund,
- von Modellprogramm zu Modellprogramm,
- in andere Förderprogramme (z.B. Jobstarter) und
- in den internationalen Raum (z.B. Leonardo-Programm).

Die breite Beteiligung relevanter Akteure fördert(e) die Innovations- und Transferbereitschaft von Betrieben. Allein durch die Öffentlichkeit und den Demonstrationscharakter der Modellversuche erhielten betriebliche und berufliche Reformprozesse im Bildungswesen mehr Bedeutung und Stabilität nach innen sowie eine Vorbildfunktion nach außen. Position und Anliegen der Bildungsverantwortlichen in Betrieben wurden zumindest temporär gestärkt. Die Mitwirkung in einem „Modellprojekt“ unterstützte betriebliches Marketing für Ausbildungs- und Weiterbildung. *Die Zusammenführung des Sachverständigen aus Praxis, Wissenschaft und Politik bewirkt(e) eine größere konzeptionelle Tragfähigkeit und hat zahlreiche Synergien freigesetzt.*

- Die Meta-Evaluation hat deutlich gemacht, dass die 29 Modellversuche eine Fülle von Modellen mit Referenzcharakter hervorgebracht haben. Diese wurden systematisch erfasst und gebündelt. (Siehe: Anhang II)
- Aus den Schwerpunkten resultieren bisher etwa 300 Veröffentlichungen (überwiegend wissenschaftliche Artikel bzw. Bücher), die vom BIBB registriert wurden. - Die Erhebung wurde ebenfalls im Projektzeitraum vorgenommen. - Zahlreiche Infoblätter und Flyer sowie Beiträge in Zeitschriften und Buchpublikationen wurden veröffentlicht, Sammelbände und Monografien herausgegeben. Damit wurden Wissens- und Forschungslücken geschlossen, Nutzer- und Anwenderseite, auch externe Experten und Expertinnen aus Wissenschaft, Politik und Praxis einbezogen und Ergebnisse einer kritischen Reflexion in die Praxis- und Scientific Community unterzogen. (Siehe: Anhang II)
- Aus den drei Förderschwerpunkten wurden ferner über 90 Sachberichte (Zwischen- und Abschlussberichte) vom BIBB erfasst und bearbeitet. Die Berichterstattung wurde ergänzt durch zahlreiche Vorträge und Präsentationen im Rahmen der flankierenden Öffentlichkeitsarbeit – auch über die Laufzeit hinaus - sowie durch die Erstellung von Handreichungen, Materialien, Medien (CD) und Internetdarstellungen, sodass interessierte Fach- und Führungskräfte aus unterschiedlichen Kontexten sowie Studierende adressiert und informiert werden konnten/können.

¹²⁹ z.B. MV 3, 8, 9, 10

¹³⁰ z.B. MV 1, 3, 11, 12

¹³¹ z.B. MV 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 27

- Nach innen und außen erfolgte ein regelmäßiger Austausch mit Fach- und Führungskräften aus der betrieblichen und schulischen Praxis sowie mit Betriebsräten, Jugendvertretungen, Bildungseinrichtungen, Vertretern von Kammern, Unternehmerverbänden und Gewerkschaften sowie Wissenschaft im Rahmen von über 60 großen Fachtagungen und Workshops in fachpolitischen Zusammenhängen und öffentlichkeitswirksam im gesamten Förderzeitraum mit in der Regel etwa 60 bis über 100 Teilnehmenden aus Praxis und Wissenschaft. Um Synergien zu erzeugen und Ergebnisse zu bündeln, wurden Veranstaltungen, Fachtagungen und Veröffentlichungen nach Möglichkeit projektübergreifend angelegt. Die Veranstaltungen unterstützten die Vernetzung der Akteure in den Regionen und Branchen sowie den Aufbau von entsprechenden Strukturen. Die Ergebnisse dieser Aktivitäten wurden von den Akteuren und vom BIBB dokumentiert und ebenfalls öffentlich zugänglich gemacht. Voraussetzung für die Verbindlichkeit des Transfers war eine frühzeitige Einbeziehung potenzieller Adressaten. Die Veranstaltungen unterstützten die Vernetzung der Akteure in den Regionen und den Aufbau von Netzwerkstrukturen.
- Noch heute greifen Betriebe, Schulen und aktuelle Publikationen auf die Ergebnisse der Modellversuche zurück. So gibt es immer wieder deutliche Anhaltspunkte, die auf gewecktes Interesse und eine Verwertung von Modellversuchsergebnissen hinweisen. Noch Jahre später erreichen Durchführungsträger und BIBB Anfragen zu unterschiedlichen Modellversuchen, erfolgen Zugriffe auf Internetdarstellungen und Downloads:

In einem Schreiben vom 23.11.09 bestätigte das Niedersächsische Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung, dass noch sechs Jahre nach Beendigung des großen Modellversuchs namens GAB in der Zeit allein von Mai bis Oktober 2009 36.427 Zugriffe auf die vier meistaufgerufenen von insgesamt 33 Downloadadressen verzeichnet wurden, unter denen die zahlreichen Materialien auf dem NIBIS-Server zur Verfügung stehen (MV 8).

- Zu mehreren Diplom-Arbeiten kommen zwei Dissertationen und eine Habilitation hinzu, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den 29 Modellprojekten zu den evaluierten Förderschwerpunkten entstanden sind.¹³²
- Diffusionseffekte sowie direkte und indirekte Wirkungen ergeben sich in erheblichem Umfang auch daraus, dass etwa die Hälfte der wissenschaftlichen Begleitungen als Hochschullehrer/-innen bzw. Lehrkräfte parallel zur Mitarbeit im Modellversuch und darüber hinaus in die Lehre an einer Berufsakademie, an Fachhochschulen bzw. Universitäten eingebunden war und ist. Auf diese Weise floss/fließt Modellversuchswissen aus erster Hand in wissenschaftliche Institutionen ein, ebenso wie umgekehrt Erkenntnisse aus dem Wissenschaftssystem die Modellversuche befruchteten. Zu beobachten ist auch, dass sich nicht selten die Mitarbeit in einer wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen als karriereförderlich erwiesen hat.
- Auch die Trägerbetriebe der Modellversuche trugen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in zahlreichen Studiengängen bei, indem sie Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen ermöglichten, relevante Fragestellungen in und aus den Modellversuchen vertiefend auszuarbeiten. Anfragen von Studierenden,

¹³² Siehe: ROHS, Matthias: Zur Theorie Formellen und Informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Dissertation. Hamburg 2007; SEVSAY-TEGETHOFF, Nese: Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2007; NIETHAMMER, Manuela: Berufliches Lernen und Lehren in Korrelation zur chemiebezogenen Facharbeit – Ansprüche und Gestaltungsansätze. Habilitationsschrift. Dresden 2004; siehe auch: UNGER, Helga: Organisationales Lernen durch Teams. Mering 2002

die sich häufig *an das BIBB* wenden, belegen, dass zahlreiche Haus- und Seminararbeiten begleitend und im Nachgang zu diesen Modellversuchen und Modellversuchsschwerpunkten geschrieben wurden und werden. Der für Modellversuche zuständige Arbeitsbereich unterstützt(e) Studierende bei der Erstellung von Referaten, Fach- und Hausarbeiten. Dies erfolgt durch die Bereitstellung von Informationen und Materialien, die Herstellung von Kontakten sowie durch die Beratung in inhaltlichen und methodischen Fragen. Hinzu kommen Lehrveranstaltungen von zuständigen BIBB-Mitarbeitern und -mitarbeiterinnen im Rahmen der Kooperation mit Hochschulen sowie fachlicher Austausch und Zusammenarbeit in wissenschaftlichen Netzwerken.

- Wissens(chäfts)transfer erfolgt auch BIBB-intern zwischen den zuständigen Arbeitsbereichen und Abteilungen. Daraus resultierte u.a., dass wiederholt Modellversuchsbetriebe für weitere Fallstudien und Befragungen im Rahmen auch von BIBB-Forschungsprojekten einbezogen wurden.¹³³
- Wissenstransfer in den internationalen Raum: Die untersuchten Modellversuche haben Verbreitung und Resonanz bis in den internationalen Raum gefunden. Mehrere der Durchführungsträger waren selbst Teil multinationaler Konzerne. Entsprechend wurden Ergebnisse und Erkenntnisse transnational kommuniziert, transferiert und weiterentwickelt¹³⁴, in zwei Fällen in Form eines ergänzenden Leonardo-Projekts¹³⁵. Zum Teil erfolgte der Informations- und Wissenstransfer in angrenzende Länder über weitere europäische Programme, an denen die Träger beteiligt waren. Informations- und Erfahrungsaustausch fand mit relevanten Vertretern und Vertreterinnen der Berufsbildung in den Niederlanden statt. Niederländische Partner nahmen wiederholt an Fachtagungen teil und fragten in starkem Maße die Ergebnisse nach. Mittlere Modellversuchsbetriebe mit Niederlassungen in Osteuropa und Träger an der Grenze zu Polen berichteten vom Know-how-Transfer in diese Länder¹³⁶.
- Auf europäischer Ebene wurden inzwischen Arbeiten vorangetrieben für ein europäisches Leistungspunktesystem im Bereich der beruflichen Bildung und einen Referenzrahmen für die Bewertung formell und informell erworbener Qualifikationen sowie für die Sicherung von Qualität im Bildungsbereich. Zu den genannten Themen inkl. dem Thema „Durchlässigkeit“ bieten die untersuchten Modellversuchsschwerpunkte analytische Grundlagen, erprobte gestalterische Konzepte und Erkenntnisse¹³⁷.
- Vielfältige Anschlussmöglichkeiten ergeben sich insbesondere zu den aktuellen Modellprogrammen, insbesondere dem zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der betrieblichen Berufsbildung“, insofern als auf die erprobten Lernkonzepte Prozessorientierung, erfahrungsgeleitetes Handeln und Umgang mit Wissen quasi selbstverständlich zurückgegriffen wird.

Angesichts dieser Zahlen und Fakten erscheint die bisweilen pauschale Kritik von außen über die mangelnde externe Transparenz der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Modellversuchen relativ diskrepant. Hinzu kommt:

¹³³ Vgl. bspw.: ZINNEN, Heike: Wissensmanagement und betriebliches Lernen. Eine Bestandsaufnahme in Ausbildungsbetrieben mit Tipps für die Praxis. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2006; DIETZEN, Agnes; LATNIAK, Erich; SELLE, Bernd (Hrsg.): Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung. Zur Konstitution von Kompetenzanforderungen und Qualifikationen im Betrieb. BIBB (Hrsg.). Bonn 2005

¹³⁴ MV 3, 6

¹³⁵ MV 1, 3

¹³⁶ MV 26, 20, 20 A

¹³⁷ MV 3, 5, 6, 7, 28

- Unterhalb der offen wahrnehmbaren *Spitze des Eisbergs* gibt es die verborgenen Seiten des Transfers: verdeckte Wirkungen, versteckte Anleihen und eine stillschweigende Aneignung und Verwendung von Elementen, Konzepten und Methoden im Handeln und Denken Dritter. „(...) die Wirksamkeit, das ist etwas, das man mit dem bloßen Auge nicht sehen kann, nicht wahrnehmen kann.“¹³⁸ Insbesondere indirekte Wirkungen und Wechselwirkungen bieten oft kaum Möglichkeiten der Rückverfolgung und eindeutigen Zurechnung. „Viele kleine Schritte (...) erweisen ihre Wirksamkeit erst später.“ (GIESEKE) Wirkungen erschließen sich häufig erst in der Rückschau.
- Eine hohe Verbreitung im Sinne einer „Beschleunigung des Mainstream“ geht u. U. mit eher geringer eigenständiger Innovation einher. Gerade für innovationskräftige Projekte folgert BÖHLE: „Direkter Transfer ist kein alleiniges Indiz für Erfolg, um ‚Neues‘ zu Wege zu bringen sind die indirekten Wirkungen oft wichtiger als die direkten.“¹³⁹
- In anderen Fällen erscheint die Kommunikation und Verankerung der Leitthemen nachhaltiger als die einzelner konkreter Produkte, deren Halbwertszeit begrenzt ist. Nicht zu unterschätzen ist auch der Wissens- und Erfahrungstransfer über Personen, die Kompetenzentwicklung der Beteiligten und ihre Mobilität in andere Sektoren des Berufs- und Wissenschaftssystems. Hierbei kommt auch informell erworbenes Wissen stärker zum Tragen. Der Neben-Aspekt der Nachwuchs- und Karriereförderung, als Effekt von Modellversuchen, war und ist bis heute deutlich im wissenschaftlichen wie im betrieblichen Bereich erkennbar und belegbar.

Externe können sich nur auf das Explizite beziehen, das was thematisiert und benannt wird – nicht auf das Informelle und Implizite, welches die Prozesse oft kennzeichnet. Rezipienten und Rezipientinnen bringen überdies ihre eigenen Vorlieben, Perspektiven und ihren Sachverstand mit ein, zusätzlich zu den Intentionen eines Modellprojekts. Dies hat Diskrepanzen zwischen sachlicher Relevanz und sozialer Geltung zur Folge, dass Innovationen nicht unbedingt adäquat wahrgenommen, sondern unterschätzt werden und zum Teil auf wenig Gegenliebe stoßen. Nicht zufällig wird in Erfahrungsberichten über Veränderungsprozesse davon ausgegangen, dass Transformationsprozesse einen Zeitraum von Jahren beanspruchen. Insgesamt ist von einer prinzipiellen Unabgeschlossenheit und verzögerten Wirksamkeit solcher Prozesse auszugehen. Aufgrund der Langfristigkeit von Organisationsentwicklungs-Prozessen und Unternehmens-Kultur-Veränderungen konnten entsprechende Prozesse initiiert und implementiert, aber die mittel- und langfristige Wirksamkeit konnte im Projektzeitraum nicht überprüft werden.

Häufig werden Ergebnisse und Erkenntnisse selektiv und facettenhaft aufgegriffen, nicht als Gesamtpakete. Daher galt/gilt es, Rahmenbedingungen und Barrieren des Transfers von vornherein realistisch mit in den Blick zu nehmen, unterschiedliche Typen von Wirkungen zu identifizieren und die Zusammenhänge zwischen Innovation und Verbreitung zu erkennen. Aneignung und Transfer sind ebenso eigenständige soziale Aushandlungs-, und Umwandlungsprozesse wie die ursprüngliche Entwicklung (Planung, Erprobung, Evaluation, Revision). Transferprozesse sind komplex und vielschichtig angelegt, denn es geht um nichts Geringeres als das übermittelte und aufgenommene Wissen in Können und Handeln übersetzt wird (Outcome). Daher werden auch in Zukunft regionale Netzwerke, moderierte Foren und intermediäre Strukturen für Beratung und Coaching solcher Prozesse benötigt.

¹³⁸ JULLIEN, Francois: „Nicht an den Setzlingen ziehen“. In: OrganisationsEntwicklung Nr. 1/2010, S. 88

¹³⁹ BÖHLE, Folien zur Forschungswerkstatt Transfer. Siehe die Veranstaltungsdokumentation im Internet: <http://www.bibb.de/de/21744.htm>

In diesem Zusammenhang bleibt es auch von Bedeutung, dass sogenannte Tools auf unterschiedliche Kontexte adaptierbar sind und reflexiv angewandt werden können, anstatt die Tendenz von Tools zur Standardisierung zu verstärken.

Der Modellversuch „Transfer-Plus“ hatte sich die „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts mit Instrumenten zur Förderung des Transfers von bereits erprobten Bildungsinnovationen in die betriebliche Weiterbildungspraxis von kleinen und mittleren Unternehmen“ zum Ziel gesetzt. Dabei ging es nicht um eine einfache Übertragung von Konzepten, sondern um eine neue Einpassung, ein Erkennen und Begreifen des eigenen Kontextes und damit verbundene Lernprozesse in Organisationen.

Die Modellversuche haben mit unterschiedlicher Akzentsetzung ihren Beitrag zur Entwicklung einer Wissens- und Lernkultur in Unternehmen und damit zu einer Qualitätssicherung und Professionalisierung beruflicher Bildung geleistet - unzureichende Rahmenbedingungen konnten sie nicht ändern. Die Aussagen machten deutlich: Dort, wo tragfähige Strukturen und Einsicht vorhanden sind, werden Modellversuchsergebnisse, die in verschiedenen Anwendungen auf ihre Wirksamkeit geprüft worden sind, aufgenommen und fließen in die Alltagspraxis der beruflichen und betrieblichen Bildung ein – wo dies nicht der Fall ist, besteht die Gefahr, dass sie ins Leere laufen.

Der mehrfachqualifizierende durchgängige Bildungsgang von der Berufsbildung bis zum Hochschulabschluss wird bspw. bis 2012 vom zuständigen Landesministerium weitergefördert und auf die Fachrichtung Schiffbau ausgeweitet sowie – aus Gründen der Auslastung – auch auf Abiturienten und Abiturientinnen. Nach aktueller Auskunft der beteiligten Fachhochschule liegen die Erfolgsquoten der beruflich Qualifizierten im Schnitt höher. Der achtsemestrige Studiengang wurde umgestellt auf das Bachelor-Format mit der Perspektive Master-Studium. Allerdings wurde – nicht nur in diesem Fall – zugleich auf die Fragilität und Personenabhängigkeit der Verstetigungsprozesse hingewiesen. Das Beispiel zeigt exemplarisch, wie sehr *Wirkungen als dynamische Prozesse* zu verstehen sind. Nicht zu unterschätzen sind auch die Eigen-Dynamiken sowie die pluralen Ziele und Interessen von Wirtschaftsorganisationen, in die Modellversuche an allen Standorten eingebunden sind.

Programme und Projekte sind *temporär angelegt*. *Netzwerke und Verbände*, die ein Zentrum, einen „Motor“ benötigen, stehen zum Förderende, wenn die Rahmenfinanzierung wegfällt, verstärkt vor der Frage, wie sie verstetigt werden können. Deshalb wurde in unterschiedlichen Modellen untersucht, wie Netzwerke auf Dauer erhalten werden können, auch wenn die öffentliche Finanzierung entfällt: von der Befähigung zur Selbstorganisation bis zur Überleitung und Einbindung in bestehende Strukturen einer institutionalisierten Bildungsberatung oder Branche. Dabei hat sich wiederholt gezeigt, dass dort, wo *dauerhafte Strukturen* existieren oder gebildet werden können, eine Überführung der Referenzmodelle in den Berufsalltag besonders aussichtsreich ist.

Die Modellversuche haben in den vergangenen Jahren dazu beigetragen, Aus- und Weiterbildungshemmnisse in der Wirtschaft - die gerade in der Akquisephase auftraten und später als Transferhemmnisse wirken - auf den unterschiedlichsten Ebenen aufzudecken und partiell zu überwinden. Von den beteiligten Akteuren wurde immer wieder bestätigt, dass es gerade in kleinen und mittleren Betrieben in der Regel an langfristiger und kontinuierlicher Personalentwicklung mangelt. Bereits in der Kontaktphase wurden Probleme bei der Akquise von Unternehmen aufgrund von Desinteresse am Thema „Weiterbildung und Personalentwicklung“ angegeben. Es habe die Schwierigkeit bestanden, „Kunden“-Lösungen für ein Problem anzubieten, von dem sie noch gar nicht wussten, dass sie es haben“¹⁴⁰. Von daher wurde ein hoher Überzeugungsaufwand konstatiert. Das Thema „geringes Interesse“ kehrt als Hürde und Barriere in der Transferphase wieder und erfordert erneut ebenso viel Über-

¹⁴⁰ z.B. MV 24

zeugungs- und Gestaltungsaufwand sowie ein intensives Marketing. Eine Aussage stellvertretend:

„Zwischen dem aktuell als notwendig erscheinenden Bedarf an didaktisch-methodischer Weiterentwicklung der betrieblich-beruflichen Weiterbildung und dem in den Betrieben tatsächlich anzutreffenden Entwicklungsstand der Weiterbildung besteht (...) eine erhebliche Differenz. Daher war es das Anliegen des Modellversuchs der Frage nachzugehen, wie die vorhandene Innovationslücke geschlossen werden kann.“¹⁴¹

Häufig fehlten berufspädagogische Grundlagen, Bildungsinfrastruktur und professionelle Standards, wenn es darum ging, strukturiert an Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von betrieblichen Bildungsmaßnahmen heranzugehen und sich aktuelles Wissen über Bildungsinnovationen zu erschließen. Firmen beschreiten oft Wege, die eng mit bisherigen Routinen und Entwicklungsrichtungen verbunden sind. Beharrungskräfte aufgrund von Pfadabhängigkeiten können sich als suboptimal erweisen. *Typische Probleme in kleinen und mittleren Betrieben* waren bedingt durch die starke Fokussierung auf das operative Geschäft: mangelnde langfristige Strategien in Verbindung mit Zeitdruck nach dem Motto „*Keine Zeit für die Zukunft*“¹⁴², Rekrutierungs-, Know-how- und Finanzierungsprobleme¹⁴³ sowie fehlende Strukturen in der beruflichen Weiterbildung und „Weiterbildungsabstinenz“¹⁴⁴. „Die Weiterbildung gehört nicht zum öffentlich-rechtlichen Bildungssystem (...)“¹⁴⁵ Hinzu kommen Pfadabhängigkeiten, implizite Beharrungskräfte und Konservatismus, die Alternativen im Denken und Handeln einengen. Diese Ausgangsbedingungen erschwer(t)en Innovations- und Transferprozesse und haben zur Folge, dass es immer wieder externer Beratung und Unterstützung bedarf, um Pfadabhängigkeiten aufzudecken und bewusst neue Wege zu beschreiten.

Transfer ist gleichwohl ein in vieler Hinsicht noch zu verstehender und zu erforschender Prozess. Nebeneinander existieren unterschiedliche Verständnisse. Teilweise besteht der Eindruck einer viel zu einfachen, mechanistischen Vorstellung im Sinne eines Transports eines fertigen Modells von A nach B. Ebenso wenig erschöpft sich die Transferfrage in der Art und Weise des Marketings („wie präsentiere ich“). Auf die unterschiedlichen Ansprüche an den Transfer von Ergebnissen und Erkenntnissen, auf diesbezügliche Erfahrungen und weitere Fragen ging die 2. *BIBB-Forschungswerkstatt* ein, die im Rahmen der Meta-Evaluation durchgeführt wurde. Aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven wurde die Transferproblematik ausgeleuchtet, insbesondere aus

- organisations- und wissenssoziologischer Sicht (Prof. Böhle),
- der Sicht der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Prof. Ludwig),
- berufspädagogisch hinterlegter Sicht (Prof. Fischer) und
- aus der Sicht von Aktionsforschung (Prof. Fricke).¹⁴⁶

¹⁴¹ MV 19

¹⁴² MV 1, 7

¹⁴³ Vgl. ACKER, Christoph; ALBRECHT, Peter; KANTSCHAT, Katharina: Ausbildungsnetzwerke und Netzwerkmoderation. BMBF (Hrsg.). Bonn 2008, S. 81

¹⁴⁴ DEHNBOSTEL, Peter: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung als Konvergenz von Bildung und Ökonomie? In: BOLDER, Dobischat, Eigensinn und Widerstand, S. 208

¹⁴⁵ GIESEKE, Wiltrud: Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder pure Beliebigkeit? In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/a.M. 1996, S. 679

¹⁴⁶ Die Ergebnisse der vertiefenden Diskussion im Rahmen der BIBB-Forschungswerkstatt „Transfer-Forschung“ werden in Kürze publiziert. Die Folien sind im Internet verfügbar unter: <http://www.bibb.de/de/21744.htm>.

Fragestellungen waren:

- „Was kennzeichnet einen gelingenden Transfer von Innovationen in die angeschlossenen Referenzsysteme Praxis, Wissenschaft und Politik?
- Woran wird Transfererfolg ‚gemessen‘?
- Welche Indikatoren lassen sich für Effekte, Wirkungen und Transfer jeweils benennen? Was verstehen wir unter dem Begriff „Wirkung“? Welche Wirkungsarten lassen sich unterscheiden? Welche Wirkungszusammenhänge?
- Welche Seite ist zuständig und trägt die Hauptverantwortung für den Transfer?
- Worin besteht die besondere Verantwortung der unterschiedlichen Akteure? Und was fördert ihr Zusammenwirken?“¹⁴⁷

Prinzipiell sind Modellversuche und Begleitforschung nicht allein für den Transfer zuständig. Vielmehr sind zugleich, als Akteure, die *Institutionen auf bildungspolitischer* Seite angesprochen, die entscheidenden Rückhalt, ja *Rückenwind* geben müssten. Sinnvoll scheint eine bildungspolitische Bündelung und Unterstützung der Handlungskonzepte, Aktivitäten und Ergebnisse. Dies war ein Ergebnis der 2. BIBB-Forschungswerkstatt zum Thema „Transfer“ mit Vertretern und Vertreterinnen aus Hochschulen, wissenschaftlichen Begleitungen, einem Unternehmen und einer Gewerkschaft.

Anschlüsse an europäische Standards und Leitlinien

Die untersuchten Modellversuche haben mit den aufgeführten Entwicklungs- und Forschungsarbeiten eine Vielzahl innovativer Beiträge geleistet zur Ausgestaltung und Erfüllung mehrerer „Referenzindikatoren zur Evaluierung und qualitativen Verbesserung der Berufsbildung“ des „European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQARF)“. Damit wurden auf nationaler Ebene grundlegende Voraussetzungen für das derzeit laufende BIBB-Modellprogramm zur „Qualitätsentwicklung und -sicherung der betrieblichen Berufsausbildung“ geschaffen, das explizit im europäischen Kontext angesiedelt ist. Die Nutzung und Verwertung von Ergebnissen der Vorläuferprojekte kommt deren Nachhaltigkeit zugute.

Aus den 29 Modellversuchen resultiert ferner eine Fülle wirksamer Beiträge zu den *strategischen Zielen*, die der Rat der *Europäischen Union* im Mai 2009 beschlossen hat:

Im Sinne der Ziele 1-3 wurden:

1. neue flexiblere Lernwege aufgezeigt und geschaffen – einschließlich eines besseren Übergangs zwischen den verschiedenen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung.
2. Realisiert wurden mehr Offenheit gegenüber nicht formalen und informellen Formen des Lernens und eine größere Transparenz und Anerkennung der Lernergebnisse.
3. Zudem wurde die Erwachsenenbildung gefördert, die Qualität der Lernberatung verbessert und dem Lernen generell mehr Bedeutung beigemessen.
4. Durch die Entwicklung prozessorientierter und erfahrungsgeliteter Formen des Lernens sowie die Nutzung neuer Lehr- und Lerntechnologien konnten Berufstätige sowohl arbeitsplatzbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten als auch Schlüsselkompetenzen erwerben, aktualisieren und weiterentwickeln, die sie für ihre Beschäftigungsfähigkeit benötigen.

¹⁴⁷ BIBB in Zusammenarbeit mit dem Modellversuch Transfer plus: Vgl. Einladungsschreiben zur 2. BIBB-Forschungswerkstatt „Transfer-Forschung“. Dez. 2008

5. Gleichzeitig wurden dem Bildungspersonal, ausbildenden Fachkräften und Führungskräften Beratung, Unterstützung und Fortbildungsmöglichkeiten geboten und so die Lernbegleitung in Unternehmen aufgewertet.
6. In vielen Betrieben wurden Möglichkeiten genutzt, zugleich die Qualität und Attraktivität auf allen Ebenen der beruflichen Bildung zu fördern.

Die triadische Anlage der Modellversuche, das Zusammenwirken von Wissenschaft, Praxis und Politik, entsprach in besonderer Weise dem Ziel 4:

„*Innovation und Kreativität* sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von Unternehmen und für die internationale Wettbewerbsfähigkeit Europas (...) Eine zweite Herausforderung besteht darin, dafür zu sorgen, dass *das Wissensdreieck aus Bildung, Forschung und Innovation* reibungslos funktioniert.“¹⁴⁸

6 Wissenschaftliche Begleitung im Verbund mit der Praxis

Im Rahmen bisheriger Modellversuche war wissenschaftliche Begleitung als eigenständiges Partnernvorhaben den einzelnen Modellversuchen in versuchsunterstützender, erkenntnisgenerierender und evaluierender Funktion zugeordnet. Begleitforschung hatte die Aufgabe, theoretisches und methodisches Wissen und Können zur Fundierung der Entwicklungsprozesse einzubringen, Akteure zu beraten, sowie die in den Projekten erzielten Ergebnisse und Erkenntnisse zu sichern und zu dokumentieren, um sie in angemessener Form in Fachpraxis, Wissenschaft und Politik zu verbreiten.

Der gesetzliche Auftrag der Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen verbindet/verband die Entwicklung und Erprobung zukunftsfähiger Problemlösungen in der Praxis mit einem handlungsorientierten Forschungsansatz. „Forschung und praktische Reformarbeit bilden einen unmittelbaren und wechselseitigen Zusammenhang.“¹⁴⁹ Merkmal dieses Forschungstyps war/ist die Vernetzung von systemischer Beratung und Begleitung, Evaluation und Forschung in anwendungsbezogenen Zusammenhängen, womit er sich prinzipiell abhebt, sowohl von Projektmanagement, Organisationsberatung und Evaluation auf der einen Seite als auch von rein akademischer Forschung auf der anderen Seite¹⁵⁰ sowie von reiner Verwendungsforschung.

Rollen- und Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitung wurden mit den Beteiligten im Rahmen der Reflexiven Meta-Evaluation in zwei Evaluationsworkshops und in der Reflexionskonferenz thematisiert. Die empirischen Befunde können hier nur angerissen werden. Eine ausführliche Darstellung und Erörterung erfolgt an anderer Stelle.

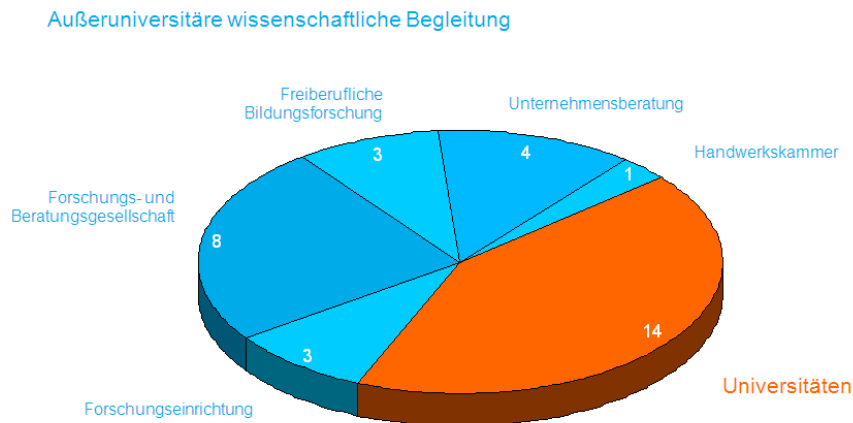
¹⁴⁸ Rat der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Brüssel 13. Mai 2009

¹⁴⁹ NOVAK, Hermann: 2006

¹⁵⁰ Vgl. hierzu u.a.: LATNIAK, Erich; WILKESMANN, Uwe: Anwendungsorientierte Sozialforschung. Ansatzpunkte zu ihrer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*. 28. Jg. (2005). Heft 1, S. 80-95

Abbildung 5:

Zur institutionellen Verortung der Wissenschaftlichen Begleitung:



Universitäten haben in hohem Maße in Modellvorhaben die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung übernommen (siehe Abbildung 5). Acht der neun in Großbetrieben angesiedelten Vorhaben wurden von Seiten einer Universität begleitet. Dies mag mit daran liegen, dass Universitäten von Großbetrieben tendenziell mehr Renommee, Kompetenz und Personalkapazität zugeschrieben wird. Andererseits engagieren Unternehmen vielfach auch freiberufliche Bildungs- und Organisationsberatungen. Mehrfach waren das Modellversuchsthema und die Art der wissenschaftlichen Begleitung von vornherein eingebettet in die Grundlagenforschung an einer Universität, die die Begleitforschung im Modellversuch ergänzte, insofern als die Modellversuche Feldzugänge und Experimentiermöglichkeiten für die Forschung eröffneten.

In einigen Fällen ergriffen Universitäten die Initiative und gingen auf die Betriebe zu. In anderen Fällen taten außeruniversitäre Forschungsträger den ersten Schritt bzw. Unternehmen wandten sich an wissenschaftliche Einrichtungen.

In einer 1996-1997 vom BIBB vorgenommenen Auszählung waren die Hochschulen zu 44,6 Prozent an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt „und damit von gleicher Prozentzahl wie die privaten Forschungseinrichtungen“¹⁵¹. Das Zahlenverhältnis scheint sich also nicht grundlegend verändert zu haben. Der frühere Trend und die Befürchtung einer einseitigen starken Zunahme von außeruniversitären wissenschaftlichen Begleitungen hatten sich bis 2008 auf ein Pari-Pari-Verhältnis eingependelt.

Zum Vergleich: Der Anteil der außeruniversitären Forschung am öffentlich finanzierten „Forschungskuchen“ in Deutschland blieb generell in den Jahren zwischen 1995 und 2007 relativ stabil und betrug über 46 Prozent.¹⁵² Berücksichtigt man die Beteiligung von Hochschulprofessoren und -professorinnen an außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie Forschungs- und Beratungsgesellschaften, so lagen die Modellversuche im Trend der allgemeinen Forschungsförderung.

Zur Bewältigung der Komplexität und Aufgabenvielfalt wurden nicht selten differenzierte, arbeitsteilige Formen der wissenschaftlichen Begleitung und Kooperationen eingegangen:

¹⁵¹ DEHNBOSTEL, Peter: Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band. Heft 2 (1998), S. 186

¹⁵² Vgl. Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin 2010, S. 40

- In zwei Fällen wurde eine Kooperation zwischen außeruniversitärer und universitärer Seite gewählt und arbeitsteilig vorgegangen. Zwischen Modellversuchsträger und wissenschaftliche Begleitung wurde die Funktion einer berufspädagogischen bzw. einer Prozess-Begleitung „eingebaut“, um die wissenschaftliche Begleitung von der versuchsstützenden und gestalterischen Funktion zu entlasten.¹⁵³
- In einem Fall wurde ein Arbeitsbündnis auf der außeruniversitären Seite gebildet zwischen einer Handwerkskammer und einer freiberuflichen Bildungsforschung.¹⁵⁴

Besonders bei - hierarchisch strukturierten - universitären Konstellationen mit mehreren Personen erfolgte häufig eine Rollenteilung in:

1. Leitung der wissenschaftlichen Begleitung – Hochschullehrer/-in – distanzierte Rolle,
2. Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen / Doktoranden und Doktorandinnen – Vor-Ort-Präsenz forschend und intervenierend bis responsiv sowie
3. Studentische Mitarbeiter/-innen mit Qualifizierungsmotiv – zur Unterstützung und Nachwuchsförderung.

Damit einher ging ein jeweils unterschiedlicher Grad an Praxisverschränkung und Theoriebezogenheit. Vieles deutet darauf hin, dass sich die von SLOANE vorgenommene Typologie der Begleitforschung über Rollendifferenzierung auch innerhalb des Gefüges der wissenschaftlichen Begleitungen selbst vollzog. Die Unterscheidung in distanziert, intervenierend und responsiv – Grundmodi qualitativer Forschung – entsprach häufig Aspekten und Funktionen ein- und derselben wissenschaftlichen Begleitung mit der Notwendigkeit, die verschiedenen Perspektiven und Beobachtungsebenen wieder zu integrieren, um Konsistenz zu sichern.¹⁵⁵

Zusätzlich wurden in mehreren Modellversuchen externe wissenschaftliche Methodenberatung, wissenschaftliche Supervision, Moderation und weitere wissenschaftliche Expertise hinzugezogen, um die Reflexivität und Professionalität des eigenen Vorgehens noch zu erhöhen.¹⁵⁶

Theoretisch-methodologische Zugänge und methodisches Vorgehen

Die wissenschaftlichen Begleitungen gehörten vielfältigen Herkunftsberufen an, häufig den Disziplinen: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Arbeits- und Organisationspsychologie sowie Soziologie. Disziplinäre Anschlüsse der Begleitforschung bestanden u.a. an psychologische, berufs- bzw. erwachsenenpädagogische Lehr-, Lern- und Handlungstheorien bzw. Fachdidaktiken.

Im Einzelnen waren die Provenienz und Erkenntnisstile der wissenschaftlichen Begleitungen heterogen: erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch sowie methodologisch. Hier spielten unterschiedliche Forschungsparadigmata und methodische Präferenzen (qualitativ/standardisiert) ebenso herein wie die Logik des Bildungsmarktes. Benannt wurden in den Abschlussberichten vielfältige Methodologien, Bezugstheorien und Begleitforschungsansätze wie (vielfach kombiniert):

- interpretatives Paradigma, Hermeneutik,
- Grounded Theory in Verbindung mit systemischer Beratung und Strukturierungstheorie,

¹⁵³ MV 4, 6, 16, 18

¹⁵⁴ MV 12

¹⁵⁵ MV 3, 4, 8, 19, 22

¹⁵⁶ U.a. MV 3, 4, 8, 19

- Phänomenologie,
- Systemtheorie,
- symbolischer Interaktionismus,
- Ethnographie/Feldforschung,
- subjektwissenschaftliche Ansätze,
- Themenzentrierte Interaktion (TZI),¹⁵⁷
- Innovationsforschung,
- Arbeits- und Organisationswissenschaft,
- Wissenssoziologie,
- Ansatz der „mitforschenden Akteure“,
- trans- und interdisziplinäre Forschung,
- Transfer- und Wirkungsforschung.

Berufs- und arbeitswissenschaftliche sowie lern- und kompetenztheoretische Grundlagen wurden zur Entwicklung innovativer Praxisansätze aufgegriffen, operationalisiert und systematisiert aufbereitet. Bedingt durch die starke Kontextbezogenheit von betrieblicher Berufsbildung sowie die Dynamik in Organisationen und Netzwerken spielten neben berufspädagogischen Aspekten auch organisations- und netzwerktheoretische Aspekte eine zunehmend wichtige Rolle.

Die Forschungsbefunde weisen in mehreren Fällen auf die Wechselseitigkeit von angewandter Forschung und Grundlagenforschung:

„Herausforderungen der angewandten Wissenschaft werfen nicht selten Grundlagenfragen auf und sind ohne deren Behandlung nicht angemessen zu bewältigen. Daher ist Grundlagenforschung auch eine – in der Regel unbeabsichtigte – Folge erfolgreicher angewandter Forschung (...) Danach entstehen praktisch relevante Neuerungen häufig durch angewandte Forschung, und diese erbringt darüber hinaus neue Einsichten in grundlagenrelevante Zusammenhänge.“¹⁵⁸

Im Mittelpunkt des Beratungs- und Begleitungsverständnisses stand die Orientierung an der Praxis- bzw. Handlungsforschung, die inzwischen auch in anderen Forschungszusammenhängen im In- und Ausland eine sehr differenzierte Renaissance erfährt. Hinzu kommen Anschlüsse an die pragmatische Aktionsforschung und die partizipative Forschung.¹⁵⁹

Während der Erkenntnisweg der Aktions- und Handlungsforschung ein konstruktivistisches Verständnis impliziert, wurde in mehreren Fällen durchaus die positivistische Alternative favorisiert. Beschränkt wurden unterschiedliche Erkenntniswege (deduktiv, induktiv, abduktiv). Quantitative Verfahren wurden in unterschiedlichem Verhältnis ebenso eingesetzt wie qualitative, wobei Letztere überwogen. Dies geht mit auf die zentrale Bedeutung des Diskurses in Veränderungsprozessen sowie in der Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung zurück.

Unterschiedliche Begrifflichkeiten, Ausrichtungen, Forschungskonzepte und methodische Vorgehensweisen begrenzt(en) eine Vergleichbarkeit und Evaluierbarkeit der Ansätze im

¹⁵⁷ COHN, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1975

¹⁵⁸ CARRIER, Martin: Verwertungsdruck und Erkenntnisgewinn. In: Philosophische Reflexion angewandter Forschung, 3/2005, S. 7

¹⁵⁹ JAKOBSEN, Heike; SCHALLOCK, Burkhard (Hrsg.): Innovationsstrategien jenseits traditionellen Managements. Beiträge zur ersten Tagung des Förderschwerpunkts des BMBF, 08.-09. Oktober 2009, Berlin; WZB Discussion Paper, UNGER, Hella von; WRIGHT, Michael T. (Hrsg.): „An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“ – Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health. Berlin 2008

Rahmen der Meta-Evaluation. Die Forschungsansätze wurden vielfach integriert und kombiniert eingesetzt. Die Begleitforschung bewegte sich im Schnittbereich unterschiedlicher theoretischer und methodologischer Zugänge zu den einzelnen Handlungsfeldern, wobei der Explizierungs- und Differenzierungsgrad wiederum sehr unterschiedlich war. Die Erhebung von Grund- und Strukturdaten in den Modellprojekten erschien bspw. sehr uneinheitlich; sie müsste zukünftig im Interesse von Transparenz und Nachvollziehbarkeit sowie unter dem Gesichtspunkt der Evaluierbarkeit von Förderschwerpunkten exakter und systematischer sein gemäß entsprechenden Vorgaben. Entsprechende Regularien/Rahmenvorgaben wurden für die neuen Modellprogramme bereits entwickelt.

Über die wissenschaftliche Begleitung erhielten die Modellversuche eine Evaluationskomponente: evaluative und Feedback-Schleifen entsprechend dem Qualitätszyklus (Planen, Handeln, Prüfen, Evaluieren) als Mittel eingebettet in die Begleitung und Erforschung von Entwicklungsprozessen. Von daher ging es um weit mehr als um Daten sammeln, Kontrolle und Bewertung. Der Begriff „Evaluation“ wurde zum Teil gar nicht verwendet, sondern in den Berichten mit anderen Bezeichnungen umschrieben wie Reflexion, Auswertung, Bilanzieren, Feed-back-Konzepte, Audit, Supervision oder Peer-Review. Hinsichtlich des Stellenwerts, der Systematik und der Bewertungsmaßstäbe wurde/wird Evaluation im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung unterschiedlich interpretiert und gehandhabt. Die erkenntnistheoretische Position dahinter wurde/wird nur zum Teil ausgewiesen. Selten wurde Bezug genommen auf das Evaluationsverständnis der „Gesellschaft für Evaluation“ DeGEVAL, die ihre Standards für Evaluation erst 2001 veröffentlichte. Die Workshops bestätigten, dass Indikatoren und Standards der Evaluation häufig von relativer Bedeutung seien. Eher hob Begleitforschung sozialwissenschaftliche Standards und Kriterien hervor.

In der Evaluationsforschung selbst gelten Modellversuche und Modellprogramme des Bundes, die sich auf Innovation beziehen, als anspruchsvolle, „dornige“ Untersuchungsgegenstände, als „fuzzy grounds“¹⁶⁰, in jedem Fall als schwierig, „denn der Gegenstand, für den die Evaluation ‚maßgeschneidert‘ werden soll, existiert ja entweder noch gar nicht oder zumindest nicht in seiner endgültigen Form“.¹⁶¹ Hinzu kommt die „Ungegenständlichkeit“ von Lehr- / Lernprozessen und sozial-kommunikativem Geschehen, die eine Fassbarkeit erschweren. Um die Übertragbarkeit von erprobten Modellen auf andere Kontexte einschätzen zu können, sind förderliche und hinderliche Faktoren zu benennen.

„Interessant ist es (daher, D. Sch.) nicht nur, ‚ob‘ bestimmte Erfolge erzielt werden konnten (...), Sondern es interessiert vor allem, auch, ‚warum‘ in welchen Kontexten und in Bezug auf welche Zielgruppen bestimmte Strategien erfolgreich waren und ‚wie‘ diese umgesetzt wurden.“¹⁶²

In der Literatur heißt es: „Programme sind immer Emergenzphänomene (...) komplexe kulturelle Leistungen mit Überraschungsfaktor“, den es mit Evaluationen zu fördern und nicht zu verhindern gilt.¹⁶³

¹⁶⁰ Vgl. HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen, S. 9 und 27

¹⁶¹ KROMREY, Helmut: Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke der Implementierungs- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: MÜLLER-KOHLBERG, Hildegard; MÜNSTERMANN, Klaus (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Opladen 2000, S. 23

¹⁶² HAUBRICH, Karin, Sozialpolitische Innovationen, S. 72 f.

¹⁶³ Vgl. SMOLINER, Christian: Evaluation in der Programmforschung oder doch lieber würfeln? Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien. In: STOLL-KLEEMANN, Susanne; POHL, Christian (Hrsg.): Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. München 2007, S. 96 f.

Systematische Verknüpfung von Entwicklung, Forschung und Evaluation

Wissenschaftliche Praxis zielt in erster Linie auf Erkenntnis, ist auf ein besseres Verständnis, auf Wissen gerichtet. Das Moment des Wissenschaftlichen in der Begleitung liegt im Grad von Begründung, Reflexion und Systematisierung.¹⁶⁴ „Die Handlungsverantwortung ist für das wissenschaftliche Ethos zwar ebenfalls relevant, aber sekundär.“¹⁶⁵ Dies galt insofern, als die Handlungsverantwortung primär bei den Betrieben und Bildungsträgern lag. Gleichwohl waren/sind *Erkennen und Handeln* wechselseitig voneinander abhängig.¹⁶⁶ Erkenntnisgewinnung findet sich nicht allein in der Schreibtischtätigkeit - hier zwar ihren bündelnden Abschluss¹⁶⁷ -, sondern lag/liegt gerade auch im *Prozess der Erfahrung* des Anstoßens und prozesshaften Begleitens von Veränderungen, in der Interaktion und im Diskurs mit Akteuren im praktischen Feld. Die Aufgaben einer Begleitforschung auf Projektebene entsprechen/entsprechen den Phasen im Projektverlauf, die sich zirkulär überlagern:

1. In der *Phase der Konzeption, Planung und Antragstellung* ist wissenschaftliche Expertise gefragt (Vorstudien, Recherchen, Konzeptwissen, Methodik, wissenschaftliche Begründung und Legitimierung). Eine allgemeine Programmidee bedarf der Interpretation und Umsetzung auf lokaler Ebene.
2. In der *Phase der Problem- und Feldanalyse* geht es um wissenschaftsbasierte Konzepte und Methoden zur Bedarfs- und Bedürfniserschließung, Diagnose, Daten- und Wissensgenerierung, Analyse und Interpretation der Ausgangslage, Interessen- und Perspektivenklärung, Eruiierung neuer Wege sowie die Erarbeitung eines Transferkonzepts. Ziele, Inhalte, Verfahren, Prozesse, Strukturen und Produkte sowie Ressourcen werden feingeplant. Qualitätskriterien und Indikatoren werden benannt.
3. In der *Phase der Implementierung*, der innovativen Entwicklung und forschenden Erprobung wirksamer Maßnahmen, werden alternative Lehr-/Lernprozesse theoriegeleitet ausgestaltet, bewusst gemacht, responsiv begleitet und beraten. Prozesse werden situativ analysiert, evaluiert und optimiert. Effekte werden eingeschätzt, Einflussfaktoren beschrieben und ausgewertet, Dynamiken und Konflikte bearbeitet und Verläufe dokumentiert. Wieder gilt es, begründet zu handeln, erfahrungsgelernt empirische Daten und Erkenntnisse zu gewinnen, Abläufe und Wirkungen mit den Beteiligten zu interpretieren, Selbst- und Fremdeinschätzungen abzugleichen, unterschiedliche Sichtweisen zu erschließen und zu integrieren, um Qualität, Beteiligung und wechselseitiges Lernen zu sichern.
4. In der *In-Wert-Setzungsphase* wird die Übertragbarkeit der Arbeitsergebnisse in die Praxis, die Wissenschaft und die Politik eingeschätzt, werden Aussagen präzisiert, weiterführende Entwicklungs- und Forschungsfragen sowie Empfehlungen formuliert. Wirksamkeit wird festgestellt und belegt, soweit dies bis zum Förderende erfassbar ist. Informationen werden in Wort und Schrift verbreitet. Ergebnisse und Erkenntnisse werden dokumentiert und theoretisch rückgebunden. Begriffe, Theorien und Verfahren werden weiterentwickelt.

¹⁶⁴ Vgl. hierzu: STRÜBING, Jörg: Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: KALTHOFF, Herbert u.a. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt/a.M. 2008, S. 299

¹⁶⁵ NIDA-RÜMELIN, Julian: Verantwortung. Stuttgart 2011, S. 162-165

¹⁶⁶ Zhu Zi Yu Lei: Gespräche mit Zhu Zi. Beijing 1986, Band 1, S. 148. In: ZHU GOLDSETZER, Lutz; HONG, Han-Ding: Chinesische Philosophie. Stuttgart 2008, 86

¹⁶⁷ Vgl. GIESEKE, Wiltrud: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008, S. 9

In dem Maße wie Wissenschaft und Praxis in Projekten zusammen arbeite(t)en, lag/liegt ein erster Transferschritt bereits darin, dass sich unterschiedliches Wissen gegenseitig erklärt: „Unsere Erkenntnisse sind ihre Alltagserfahrungen.“¹⁶⁸ Wissenschaftliche Theorien treffen im Feld auf lokales Wissen, subjektive Theorien und organisationales „Denken“. In diesem Zusammenhang stellt sich die Notwendigkeit, unterschiedliche Sprachen zu vermitteln. „MOSER (1995) spricht von einer doppelten Transferleistung, die auf die Erweiterung und Präzisierung sowohl des praktischen Handlungswissens wie des disziplinären Theoriebestands zielt.“¹⁶⁹ „Die Mehrdeutigkeit erzeugt die Problematik des Redens, und sie erzeugt deren Bewältigung im Verstehen, das keine Angleichung, sondern eine Fruchtbarkeit ist.“¹⁷⁰

Zum Zeitpunkt der Antragstellung der Modellversuche enthielten/enthalten die auf die förderpolitischen Vorgaben abgestimmten Konzepte demzufolge noch viele unbekannte Größen, die sich erst im Zuge der Konkretisierung entpupp(t)en. Mit Eintritt in die Realisierungsphase, die auf anderen Ebenen in den Betrieben stattfand/stattfindet, wurden/werden die Konzepte zur „Bottom-up-Aufgabe“¹⁷¹, denn sie bedurften/bedürfen der Operationalisierung. Dieser Vermittlungsschritt wurde und wird von außen oft unterschätzt, denn bereits hier begann/beginnt ein reflektierter Übersetzungsprozess. Um eine gemeinsame Basis zu finden, mussten die Beteiligten eine Vereinbarung über Entwicklungs- und Forschungsziele treffen und eine Rollenklärung vornehmen. Dies bedeutete, einen Weg der Verständigung zu finden, der die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshorizonte in den jeweiligen Kontexten respektierte und aufnahm, einschließlich der konflikthaften Dimensionen.

Die Akteure stießen/stoßen auf vielfältige Probleme und Hindernisse aufgrund von Unvorhersehbarem, Pfadabhängigkeiten, Nichtlernen, defensiven Routinen, Abwehrmechanismen, Tabuisierungsgrenzen, Wissenszurückhaltung, „interessierten“ Verschleierungen und Widersprüchen auf personaler Seite ebenso wie organisationspsychologische Faktoren, die im Verborgenen wirkten, wie z.B. mikropolitische Aspekte, die man zwar spürt, aber nicht erfassen kann.¹⁷² In solchen Fällen galt/gilt es, theoretisch und methodisch geschult zu reagieren und abzuwägen.

Konfliktorientierung bedeutet(e), Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten, die in Ungewissenszonen sichtbar werden, systematisch als Anlässe zur Reflexion und Erkenntnis zu nutzen. Jenseits aller Differenzen galt/gilt es, das gemeinsame Dritte bei der Koproduktion von Entwicklung und Erkenntnis herauszuarbeiten und prozessorientiert diese Spur zu halten. Das war/ist kein einmaliger Vorgang, sondern die Themenfindung und Zielklärung erforderten eine laufende Rückkoppelung aller Beteiligten. „Dazu gehört die gegenseitige Achtung, aber auch die Verantwortung beider Seiten für das Gelingen.“¹⁷³ Zahlreiche Gespräche wurden im Vorfeld von Aktivitäten geführt, um den Aspektreichtum einer Thematik möglichst umfassend abzubilden, Vertrauen zu möglichen Partnern aufzubauen und sich über Arbeitsweisen und konkrete Maßnahmen zu verständigen.

¹⁶⁸ Prof. Dr. Karin BÜCHTER, Helmut-Schmid-Universität Hamburg 2011

¹⁶⁹ BITZAN, Praxisforschung, S. 338

¹⁷⁰ BUBER, Martin: Das Wort, das gesprochen wird. In: Sprache und Wirklichkeit. Essays. München 1967, S. 12

¹⁷¹ ROBAK, Steffi; HEUER, Ulrike: Konstitutionsbedingungen von Bildungsberatung aus der Vernetzungsperspektive. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler 2009, S. 42

¹⁷² Novak 2005. Und: KÜPPER, W; ORTMANN, Günther: Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988

¹⁷³ BITZAN, Praxisforschung, S. 341

Die professionellen wissenschaftlichen Begleitungen treten zunächst als relativ Fremde und Außenstehende in das betriebliche Feld ein, das in hohem Maße intransparent erscheint. Nicht von ungefähr tauchte die Metapher eines Urwaldes und Dickichts im Evaluationsworkshop auf. Von entscheidender Bedeutung war/ist daher, dass und wie der Zugang zur Praxis gelang/gelingt und einzelne Themenfelder didaktisiert wurden/werden. Über die Verknüpfung von praktischem Handeln und Wissen, ihre Reflexion und Weiterentwicklung wurde/wird Handeln zu reflektiertem Handeln. „Das Beobachtete wird begründungspflichtig; das Netz der Beobachtungen wird immer differenzierter. Genau dieses Variieren, Überprüfen, Annehmen oder Verwerfen ist der Lernprozess, der die Urteilsbildung schult.“¹⁷⁴ Mit den pilothaften Operationalisierungs- und Entwicklungsarbeiten gingen Präzisierungen und Differenzierungen im wissenschaftlichen Sinne und empirische Fundierungen einher. Über Analysen, Exploration und Experimentieren mit Alternativen gelang es, im Rahmen der Theorie-Praxis-Kommunikation aus den Erfahrungsprozessen heraus neue Themen und neues Wissen zu generieren, Begrifflichkeiten zu schärfen, theoretische und methodische Konzepte für eine differenzierte Anwendung zu erproben. Wissenschaftliche Begleitungen mussten/müssen dicht an den Modellprojekten sein und den Fokus mit auf kleinteilige Prozessschritte setzen, um ihren Input auf den Entwicklungsfortschritt und den Erkenntnisstand in der Praxis beziehen zu können und gleichzeitig den Horizont der Akteure zu öffnen.

Begleitforschung hat eine explizierende und reflexive Funktion, die gemeinsam mit unterschiedlichen Beteiligten neue Erkenntnisse hervorbringt und zur Theoriebildung beiträgt; sie hat eine kritische Aufgabe, die Theorien und Alltagsroutinen hinterfragt. Hinzu kommt eine kommunikative, moderierende Rolle, die der Methodik bedarf und Verständigungsprobleme überwinden hilft, sowie nicht zuletzt eine kreative Komponente, die Möglichkeiten erschließt.

Dabei stellt(e) sich häufig die Frage: Wie kritisch darf wissenschaftliche Begleitung sein? Eine Teilnehmerin am Evaluationsworkshop berichtete von der Schere im Kopf, die einsetzt(e), sobald Lösungsideen in den Sinn kamen, für die das Feld nicht offen zu sein schien. Inwieweit sie die Einschätzung auf das Feld projiziert hat oder inwieweit diese Aussage in ihrem Rollenverständnis begründet liegt, kann hier nicht erschlossen werden. Begleitforschung kann nicht nur Service im Sinne von Dienstleistung anbieten. Ungewöhnliche Perspektiven und kritische Denkanstöße gehören dazu. Der Balanceakt zwischen Distanz und Responsivität in einer solchen jahrelangen Vertrauensbeziehung zwischen Forschung und Praxis kann durchaus gelingen, wenn Begleitforschung kritische Fragen offen mit den Beteiligten klärt und aushandelt, wenn sie begründet und selbst eine lernende Haltung einnimmt. Die Frage der Offenlegung kehrt nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Berichterstattung wieder: Darf nur das Positive veröffentlicht werden? Wie weit geht der berechnete Diskretionsschutz der Beteiligten? Aufgrund der „nicht aufhebbare(n) Gebundenheit von Erkenntnissen an Interessen“¹⁷⁵ werden vielfältige ethische Aspekte und Fragen aufgeworfen und sind – gerade „als Antwort auf konventionelle akademische Forschung“¹⁷⁶ – in die Abwägungs- und Entscheidungsprozesse einer Begleitforschung mit einzubeziehen: Welche Perspektiven werden unterstützt? Wer hat die Deutungshoheit? Wem gehören die Daten? Wer bleibt namenlos und wer wird genannt? Wie weit geht die Partizipation in Entwicklung und Forschung, und wie wird sie methodisch umgesetzt? Werden Praktiker/-innen zu Mitforschenden und Wissenschaftler/-innen zu Mitpraktiker(inne)n? Wo und inwieweit sind derartige Grenzüberschreitungen sinnvoll? Wo haben klare Zuständigkeiten und Arbeitsteilungen ihre Berechtigung?

¹⁷⁴ MATTENKLOTT, Gundel: Symposie. Dialogische Kunst – Kunst in Bewegung. In: JÄGER, Dagmar; FRANKE, Vera; SCHILD, Margit; VON HASSELBACH, Julia u.a. (Hrsg.): Künstlerische Transformationen. Berlin 2010, S. 18

¹⁷⁵ SLOTERDIJK, Peter: Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung. Berlin 2010, S. 141

¹⁷⁶ VON UNGER, Hella; NARIMANI, Petra: Forschungsethik in der partizipativen Forschung mit sozial benachteiligten Gruppen. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin 08.03.12

gung? Wie positioniere ich mich als Wissenschaftler/-in? Oder nehme ich nicht Stellung? Schau ich nur zu? Bin ich als Beobachtende/-r neutral? Welche Risiken sind zu vermeiden? Welchen ethischen Prinzipien und sozialwissenschaftlichen Gütekriterien fühle ich mich verpflichtet?

Die Aufgabe der Generierung von neuen Erkenntnissen und der Anwendung von Wissen erwies sich als doppelte Herausforderung. Die Rollenvielfalt macht(e) Perspektivwechsel und Perspektivenverschränkung notwendig; sie impliziert(e) durchgängig eine Pendelbewegung und Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher Distanzierung sowie Einlassen auf Praxis und organisationale Dynamiken - ein iteratives und systemisches Vorgehen in zyklischen Rückkopplungsschleifen zwischen

1. Informationen erheben, dokumentieren, analysieren,
2. reflexive Beratung und Intervention, Ko-Produktion und Erprobung,
3. dialogische Reflexion, Interpretation, Aufbereitung und Veröffentlichung,

das alle Schritte aufeinander beziehen muss(te). „Diese Vielfalt von Anforderungen und Rollen verlangt also von den Forschenden ganz unterschiedliche Kompetenzen und Fertigkeiten und eine hohe Flexibilität und Reflexionsbereitschaft, die in der herkömmlichen Universitätsausbildung zumeist nicht erworben werden kann.“¹⁷⁷ Die aufgeführten Kompetenzen müssen vielmehr in einem langen Prozess von Erfahrung, Erprobung und Erkenntnis schrittweise angeeignet und kontinuierlich reflektiert werden. Als Erkenntnisquelle genutzt wird die Reflexion persönlicher Irritationen und Reaktionsweisen sowie im Sinne der themenzentrierten Interaktion die Reflexion der Beziehung zwischen Thema, Person/Gruppe und Kontext – zusätzlich zur „epistemologischen Reflexivität“, der Reflexion von Forschungsfragen, Methodologie und Methodik¹⁷⁸. *Forschungstagebücher, die Aufzeichnung von Prozess- und Themenmemos, Forschungssupervision und Forschungswerkstätten*, die von wissenschaftlichen Begleitungen genutzt bzw. vom BIBB angeboten wurden, förderten die Reflexivität der Forschungs- und Entwicklungsprozesse in den untersuchten Modellversuchen.

Durch die Beteiligung von Praktikern und Praktikerinnen an der Praxisforschung in Besprechungen und Projektleitungssitzungen gingen diese umgekehrt mit auf die Beobachtungsebene 2. Ordnung und damit in Distanz zu ihrer Alltagspraxis.

In der Erbringung dieser anspruchsvollen Integrationsleistungen, der Erzielung einer handlungs- und forschungsbezogenen Synthese sowie Interaktion von Wissenschaft, Beteiligten und Entscheidungsträgern lag/liegt die Besonderheit und Kreativität dieser spezifischen auf Entwicklung und Forschung ausgerichteten Begleitforschung.

Dabei hat sich beispielhaft in einem Modellversuch die Koppelung zwischen universitärer Lehrerausbildung und Entwicklungsforschung im Firmenverbund in Verbindung mit interdisziplinärer Kooperation innerhalb einer Universität und paralleler Habilitation als hochproduktiv für alle Seiten erwiesen.¹⁷⁹

¹⁷⁷ BERGOLD, Jarg; THOMAS, Stefan: Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) Volume 13, No.1., Art. 30, Jan. 2012 unter Verweis auf: RATH, Jean: Poetry and participation: Scripting a meaningful research text with rape crisis workers. Ebd. Art. 22

¹⁷⁸ Vgl. BERGOLD, THOMAS unter Verweis auf BORG et al.: Opening up for many voices in knowledge construction. FQS 13(1), Art. 1

¹⁷⁹ MV 9

Resümee

In den untersuchten Schwerpunkten haben wissenschaftliche Begleitungen Impulse, Beratung und Unterstützung für die (Weiter-) Entwicklung der professionellen Praxis in Betrieben geleistet, gemeinsam mit den Akteuren Veränderungen entwickelt und sie forschend beteiligt. Dabei zeigte sich einmal mehr, wie heterogen auf der einen Seite das Selbstverständnis und die Praxis von wissenschaftlicher Begleitung sind mit einer Spannweite von der Grundlagenforschung bis hin zur Dienstleistung. Auf der anderen Seite zeigt sich die Differenziertheit „der Berufsbildungs-Praxis“ hinsichtlich Gegebenheiten, Motiven, Interessen und Bedingungen. Gerade bei der Einbindung von KMU stießen die Forscher/-innen keineswegs „(...) nur auf die Aufgeschlossenheit der Praxis, sondern auch auf Zurückhaltung, Skepsis oder unverhohlene Ablehnung“¹⁸⁰. Ignoranz konnte den Akteuren ebenso im wissenschaftlichen und politischen Feld begegnen, z.B. im Fall von konkurrierenden Entwicklungen von Regionen. Hinzu kommt: „Die Wissenschaftsgeschichte zeigt, dass bedeutende Innovationen oft über Jahrzehnte durch Borniertheit, durch Abschottung, durch Freund-Feind-Verhältnisse innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen blockiert wurden.“¹⁸¹

Wissenschaft, Politik und Praxis unterliegen jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken. Daher galt es in jedem Einzelfall die Schnittmengen genauer in den Blick zu nehmen. Anstatt sich von den *Verführungen und „Nötigungen der Praxis“, der „Macht des Faktischen“* instrumentalisieren und erdrücken zu lassen, kommt es darauf an, mit wissenschaftlich geschultem Blick von außen mit der Praxis „einen Möglichkeitssinn, d.h. ein Verständnis von den ungenutzten Möglichkeiten, der Veränderbarkeit und der alternativen Gestaltbarkeit von Lehren und Lernen zu entwickeln“.¹⁸² Notwendig hierfür sind eine Integration von Handlungswissen und wissenschaftlichem Wissen sowie eine dynamische *Balance zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug*. Die Erfahrung hat gezeigt, „Forschung muss sich (...) schützen vor Vereinnahmung, darf sich nicht blind auf die Seite der Praxis stellen noch über die (...) Praxis erheben“.¹⁸³ Um die wissenschaftliche Unabhängigkeit zu sichern, sind auch Fragen der vertraglichen Anbindung kritisch zu prüfen und sorgfältig anzugehen.

Jede Praxis benötigt Impulse und einen Blick von außen im Sinne von „reflexiver Beratung“¹⁸⁴. Weder die Praxis für sich allein, noch die Wissenschaft für sich allein hätten vergleichbare neue Modelle und Erkenntnisse hervorbringen können. „Die Verbindung des Sachverstandes aus Praxis, Wissenschaft und Politik bewirkt eine reichhaltigere Erfassung der Problemkomplexität, einen geringeren Illusionsgrad und damit eine größere konzeptionelle Tragfähigkeit. Die möglichst breite Einbindung relevanter Akteure im Handlungsfeld (Sozialparteien, Kammern, etc.) verstärkt die Erarbeitung praxisgerechter Lösungen und erhöht die nachfolgende Akzeptanz von und Identifikation mit Modellversuchsergebnissen und –erkenntnissen und somit die Transferchancen.“¹⁸⁵ Theoriegeleitete Praxisentwicklung und erfahrungsbasierte Theorieentwicklung stehen in einem hoch produktiven Verhältnis zuei-

¹⁸⁰ ARNOLD, Rolf: Mythos Praxisbezug – Anmerkungen zu einem begrifflichen Irrläufer der Bildungspolitik. GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz 6/2003, S. 10

¹⁸¹ NIDA-RÜMELIN, Julian: Verantwortung. Stuttgart 2011, S. 165

¹⁸² ARNOLD, Mythos Praxisbezug, S. 10

¹⁸³ BITZAN, Maria: Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In: BECKER, Ruth; KORTENDIECK, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2008, S. 339

¹⁸⁴ MOLDASCHL, Manfred: Reflexivität. Zur Bestimmung und Anwendung der Kategorie in Organisationsforschung, Beratung und Gestaltung. Arbeitspapier Nr. 3. München 2000, S. 11

¹⁸⁵ SCHEMME, Dorothea: Beiträge aus Modellversuchen zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. In: DIETZEN, Agnes; LATNIAK, Erich; SELLE, Bernd (Hrsg.): Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung. Zur Konstruktion von Kompetenzanforderungen und Qualifikationen in Betrieben. Bonn 2005, S. 167

ander. Darin liegt der Eigenwert dieses Forschungstyps begründet. Der doppelten Zielsetzung der Begleitforschung und der transdisziplinären Anlage der Modellversuche entspricht ein „doppelter Gewinn“ – für die Praxis wie für die Wissenschaft.¹⁸⁶

Anwendungsorientierte Forschung in der Beruflichen Bildung unterliegt prinzipiell unterschiedlichen Interessen – wissenschaftlichen, zunehmend wirtschaftlichen und bildungspolitischen. Allein die Vorgabe der Problemstellung bedeutet, dass externe Faktoren auf den Erkenntnisprozess und das Maß an zu bearbeitender Komplexität einwirken. „Angewandte Forschung kann sich (...) ihre Probleme nicht nach Behandelbarkeit aussuchen (...) oder der Übersichtlichkeit und Kontrollierbarkeit von Situationen (...) Die Folge ist, dass angewandte Forschung tendenziell einer Überforderung durch Komplexität unterliegt.“¹⁸⁷ Statt der von praxisbezogener Forschung erwarteten Eindeutigkeit und Marktfähigkeit treffen wissenschaftliche Begleitungen auf einen Reichtum an Aspekten, auf Vieldeutigkeit und Differenziertheit im Feld, auf wechselbezügliche Prozesse, die simultan auf mehreren Ebenen stattfinden. Infolge der notwendigen Komplexitätsreduzierung ist jeder Forschungstyp mit Ausblendungen und Herausforderungen behaftet. „Wissenschaftliche Rationalität unterscheidet sich von lebensweltlicher nur hinsichtlich des Maßes an Systematisierung oder (...) hinsichtlich der Begründungstiefe. Dieser Unterschied ist graduell.“¹⁸⁸ Die Frage lautet, inwieweit Bedingungen und Kontexte die theoretische Durchdringung und Erkenntnistiefe beeinträchtigen oder zu methodologischen Defiziten führen, auch infolge einer häufig anzutreffenden pragmatischen Haltung angewandter Forschung.¹⁸⁹ Unterschiede in der wissenschaftlichen Qualität sind konstatierbar, Stärken wie Schwächen, an denen weiter gearbeitet werden sollte im Zuge der Nachwuchsförderung und der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Was die Veröffentlichung von Ergebnissen betraf, so erbrachte die Dokumentenanalyse, dass die Darstellung von Prozessdynamiken und Spannungsthemen in mehreren Abschlussberichten zu kurz kam - insbesondere in Modellversuchen, bei denen die Entwicklung didaktischer Materialien im Mittelpunkt stand. Auch nicht-intendierte Wirkungen wurden in der Darstellung eher ausgespart. Auf der anderen Seite gab es Begleitforscher/-innen, die den Prozessen sehr viel Bedeutung beigemessen haben und ihre Beobachtungen und Reflexionen vergleichsweise detailliert in Form von Prozess- und Themenmemos dokumentierten und auswerteten.

WEBER kommt in Bezug auf die Meta-Evaluation zu folgendem Schluss: „Partizipative Diagnose von Programmwirkungen kann am ehesten dann erfolgreich (...) gelingen, wenn die kollektive Reflexion erfolgskritischer Faktoren, Risiken und Herausforderungen auf allgemeiner Ebene liegt und somit die Funktion kollektiver Selbstvergewisserung wirksam wird. Zurückhaltung wird erwartbar eher dann auftreten, wenn es darum geht, erfolgskritische Faktoren auf Projektebene mit Kollegen und Mitbewerbern auszutauschen. (...) Die besondere Brisanz des Evaluationswissens ergibt sich aus ihrem bewertenden Charakter, der damit einhergehenden Definitionsmacht gesellschaftlicher Wirklichkeiten und der Gestaltungsmacht hinsichtlich politischer Wissensverwendung und -verwertung. (...) Evaluation erweist sich damit als von Transparenz und Vertrauensbildung abhängig.“¹⁹⁰

¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch: von UNGER, Hella; WRIGHT, Michael: An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis – Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health. Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) Berlin (Hrsg.). Berlin 2008, S.

¹⁸⁷ CARRIER, Verwertungsdruck und Erkenntnisgewinn, S. 3

¹⁸⁸ NIDA-RÜMELIN, Julian: Verantwortung. Stuttgart 2011, S. 158

¹⁸⁹ CARRIER, S. 5

¹⁹⁰ Susanne Maria WEBER: Disziplin, Praxis und Politik: Spannungsfelder systemreflexiver Evaluation. In: Christiane Hof; Joachim Ludwig; Burkhard Schäffer (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Hohengehren 2010, S. 35, 42f.

Die Modellversuche bisherigen Typs wurden abgeschlossen, insofern konnten die mitforschenden Beteiligten in der Phase ihres Abschlussberichts nur noch partiell direkten Nutzen aus der Meta-Evaluation ziehen. Rückmeldungen weisen aber darauf hin, dass Anstöße und Effekte auf reflexiver und methodischer Ebene im Sinne von Fortbildung gesehen wurden. Im Zuge der Neukonstruktion und Ausgestaltung der neuen Förderschwerpunkte ergab/ergibt sich umso mehr die Möglichkeit, die erarbeiteten Konzepte, Verfahren, Methoden und Kriterien produktiv zu verwerten und als Ansatzpunkte zur Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Die Evaluationsworkshops und die Reflexionskonferenz im Rahmen des Forschungsprojekts haben deutlich gemacht:

- Die Reflexion von Kontexten, Zielen und Prozess-Strategien ist auf allen Ebenen von großer Bedeutung. Der Rückbezug von Berufsbildungsprojekten auf Organisationsentwicklung ist unerlässlich. Kontext—Reflexivität, Responsivität und Zielpräzisierung sind zentral für Prozesskompetenz.
- Professionelles Standards, Selbstreflexivität, Feedbacks und Impulse von außen sind weitere entscheidende Voraussetzungen für die Qualität von Innovationsstrategien und Prozessen.
- Eine systematische Rekonstruktion der Akteure-Konstellationen und ein prozesshaftes, partizipatives Vorgehen bei der Entwicklung und Erforschung der Berufsbildungspraxis mit Akteuren und Bündnispartnern unterstützen Prozessreflexivität.
- Die systematische Reflexion des Verhältnisses von Zielen, Prozessen, Effekten und Wirkungen unterstützt Wirksamkeit und Ergebnisqualität.
- Antizipativer und reflexiver Umgang mit der Gleichzeitigkeit von Wirkungsebenen sowie die Planung und Umsetzung einer Nachhaltigkeitsstrategie von Beginn an sind von zentraler Bedeutung bei der Navigation von Modellversuchen. Nachhaltigkeit und Transfer setzen ein Verständnis, Transferpotenziale, Aktivitäten und förderliche Bedingungen voraus. Förderliche und hinderliche Faktoren sind laufend zu untersuchen.

7 Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung

Vorbemerkung

Spannungsverhältnisse und Konflikthaftigkeit sind Veränderungs- und Forschungsprojekten in Mehrebenensystemen inhärent: zwischen Routine und Innovation, Programm, Organisation und Projekt, zwischen heterogenen Erwartungen und unterschiedlichen Interessen. Daher gilt es, Spannungen bewusst aufzugreifen, um Wirksamkeit und Qualität zu erhöhen. Qualität ist eine relationale Größe, die kontextbezogen zu definieren und auszuhandeln ist. Auf allen beteiligten Ebenen geht es gegenstands begründet um einen reflexiven Umgang mit der dynamischen Balance von:

- Bildungswert, Verwertbarkeit, Neuigkeit, Erkenntnisgewinn, Anschlussfähigkeit und Übertragbarkeit,
- Pluralität, Vielfalt, Individualisierung – Standardisierung, Vereinheitlichung,
- Strukturen, Vorgaben – Offenheit, Freiraum, Kreativität, Eigendynamik,
- Zielorientierung – Prozessorientierung – Wirkungsorientierung,
- Kontextualisierung, Responsivität – Normierung, Reglementierung,
- Subjektivierung – Objektivierung,
- Fremdsteuerung – Selbststeuerung,
- Selbstevaluation – Fremdevaluation,

- Vertrauen - Kontrolle,
- Kooperation – Wettbewerb,
- Stabilität – Fragilität, Ungewissheit,
- Formalität – Informalität,
- Disziplinarität – inter- und transdisziplinärer Beweglichkeit sowie
- entwicklungsöffener Handlungs- und Forschungslogik, normativer Förder- und Auftragslogik und Marktlogik.

Empfehlungen

Die Erkenntnisse und Empfehlungen aus dem Forschungsprojekt “Reflexive Meta-Evaluation“ wurden eingebracht, aufgegriffen und überwiegend bereits umgesetzt bei der Neustrukturierung der derzeit laufenden Modellversuchsprogramme. Im Hinblick auf die künftige und laufende Förderpraxis wurden im Projektzeitraum parallel folgende Kernaktivitäten der Qualitätsentwicklung abgeleitet und realisiert, um die Modellversuche zu stärken:

1. vorgeschaltete wissenschaftliche Studien / Expertisen, zur wissenschaftlichen Fundierung eines Programms im Vorfeld, um Feld und Bedarf systematisch zu sondieren,
2. Umstellung auf Programmförmigkeit, um eine inhaltliche Bündelung der Einzelprojekte auf Programmebene zu erleichtern und synergetische Transferwirkungen zu stärken,
3. inhaltliche Fokussierung mittels Förderrichtlinien zur Konturierung von Programmprofilen,
4. übergreifende Zielstellungen, um gemeinsame Ausrichtung, Verknüpfungen und Programmevaluierung zu ermöglichen, bei gleichzeitiger *Offenheit* für die Ziele, Wahrnehmungen und Möglichkeiten einer differenzierten Berufsbildungspraxis,
5. regelmäßige Rückkopplung und inhaltliche Beratung mit der bildungspolitischen Entscheidungsebene, um policy-learning als integraler Bestandteil lernender Programme zu fördern,
6. zweistufiges Verfahren für die Auswahl der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung,
7. synchrone Projekt- und überschaubare Programmlaufzeiten,
8. Rahmenkonzept für Programmarchitektur und –design mit fünf Arbeitsforen zu qualitätsrelevanten Kernthemen, um Austausch und internen Transfer zu fördern,
9. Fokusgruppen-Workshops zu Schwerpunktthemen zur Verankerung von Austausch, Partizipation, Reflektieren und Lernen im Programm,
10. Erweiterung des Methodenrepertoires um dialogorientierte Ansätze der Großgruppenintervention,
11. Systematik für die Zusammenarbeit der fachlich-wissenschaftlichen Begleitung auf Programm- und Projektebene,
12. Definition einer Evaluationspyramide (Selbst-/Fremdevaluation, formativ-summativ, Wertepluralität), um Selbstbeobachtung und systematisches Feedback von innen und außen abzusichern; qualitative Indikatoren,
13. Definition verbindlicher, quantitativer und qualitativer Standards (bspw. Kernthemen) für das Berichtswesen der Projekte, der wissenschaftlichen Begleitung und des BIBB,
14. Rahmenkonzept und Standards für übergreifende Öffentlichkeitsarbeit (Programmbroschüre, Infoblätter, Newsletter),
15. übergreifende Publikationsstrategie unter Beteiligung der Akteure, verbesserte Transparenz und Wissens(chäfts)transfer nach außen durch stärkere Bündelung hinsichtlich der Darstellung von Ergebnissen in der Öffentlichkeit sowie
16. übergreifendes Transferkonzept, koordinierte Transferstrategie und –aktivitäten.

Nicht zuletzt gehören zur Implementierung einer solchen anspruchsvollen Konzeption Voraussetzungen und Inputfaktoren wie:

- Zieladäquate Ressourcenausstattung, professionelle Kapazitäten,
- kulturelle Rahmenbedingungen: Offenheit, Vertrauen, innere Motivation, personelle Unterstützung, notwendige Handlungsspielräume, gewisse Entscheidungsautonomie,
- hohe Kompetenzen und kontinuierliche Weiterbildung der Beteiligten.

Professionalisierung und Professionalität der Begleitforschung

Die Ergebnisse der „Reflexiven Meta-Evaluation“ zeigen, dass die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen sich als eine hochanspruchsvolle, erkenntnisgenerierende und potenzialreiche Variante der Sozialforschung erweist. Gleichwohl wurden Qualitätsdimensionen deutlich, an denen auf Programm- und Projektebene wie auch im Wissenschaftssystem systematisch weitergearbeitet werden muss. Von entscheidender Bedeutung für die Qualität wissenschaftlicher Begleitung im Verbund mit der Praxis und für den Transfer in Richtung Wissenschaft und Politik sind eine gegenstands begründete Auseinandersetzung, wissenschaftliche Fundierung sowie adäquate Formen und Methoden der Systemgestaltung und Adressierung unterschiedlicher Akteure.¹⁹¹ Innovationsprogramme legen offene und dynamische Planungssysteme sowie eine responsive Begleitung und Forschung nahe. Der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und reflexiver, wissenschaftlicher Distanzierung kann nicht allein der Entwicklungslogik von individuellen Biografien von Forscherpersönlichkeiten abhängig gemacht werden, sondern muss strukturell im Hochschulkontext institutionalisiert, theoretisch und methodisch verankert werden.¹⁹² Die Nachwuchssicherung und wissenschaftliche Weiterbildung der Begleitforschung erfordert komplementär eine Rückbindung an berufliche Handlungsfelder, in denen die Absolventen und Absolventinnen zum Einsatz kommen sollen, und eine Kooperation/Verzahnung mit Institutionen wie dem BIBB, die Innovations- und Changeprogramme fördern und fachlich begleiten. Im Übrigen gilt: „Auch Evaluationen brauchen Qualitätssicherung. Die Maßstäbe der Praxis sollten gleichberechtigt in die Evaluation integriert werden.“¹⁹³ Die Empfehlungen im Einzelnen lauten daher:

1. Institutionalisierung der Ausbildung zur wissenschaftlichen Begleitung an Hochschulen als „Forschungstyp reflexiver Praxisforschung“¹⁹⁴ zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
2. Schaffung eines wissenschaftstheoretisch adäquaten und handlungshermeneutischen Begründungsrahmens speziell für die Diskussion um Spezifika erziehungswissenschaftlicher Praxisforschung¹⁹⁵,
3. regelmäßige wissenschaftliche Weiterbildung der Begleitforschung auf Programm- und Projektebene (theoretisch und methodisch), regelmäßige Zusammenarbeit in wissenschaftlichen Netzwerken,
4. verbesserter Anschluss an Entwicklungen im Wissenschaftssystem (z.B. neue Ansätze der Beratungsforschung, der Bildungsberatung, der partizipativen Forschung, der Netzwerk-, Organisations- und Arbeitsforschung, eine Reflexion der wissenschaftspolitischen Kontexte, inter- und transdisziplinäre Forschung, Zusammenarbeit mit Hochschulen),

¹⁹¹ Vgl. GIESEKE und SCHOCKER-VON-DITFURTH

¹⁹² Vgl. SCHÄFFTER, Ortfried:

¹⁹³ Vgl. SMOLINER

¹⁹⁴ Arbeitsgruppe zum Tietgens Colloquium November 2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin.

¹⁹⁵ Ebd.

5. Ausbau der Innovations- und Transferforschung sowie der Organisations- und Wirkungsforschung, um Entwicklungen über längere Zeiträume sichtbar und nachweisbar zu machen sowie Anschlussstellen zu sichern und z.B. policy learning systematisch zu unterstützen,
6. Integration der Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in die Theorie und Praxis wissenschaftlicher Begleitung,
7. Sicherung der Konsistenz / Kohärenz und des Rückbezugs inhaltlicher, theoretischer, methodologischer, methodischer Elemente der Forschung,
8. geeignete Formen der Dokumentation und Publikation von Entwicklungs-, Begleitungs- und Forschungsprozessen.

Transferförderung:

„Die begrenzte Planbarkeit, Varianz und Kontingenz von Wirkungen ist keine Schwäche von Modellversuchen.“¹⁹⁶ Wirkungen sollten antizipierend in Prozessstrategien integriert, laufend und systematisch reflektiert und modelliert werden, um Risiken und unerwünschte Nebenwirkungen einzubeziehen und zu bewältigen. Was die Transferförderung - nicht nur - in Modellversuchen der beruflichen Bildung angeht, gibt es nach wie vor Unterstützungs- und Optimierungsbedarf. Hierbei sind verschiedene Richtungen relevant:

- der interne Transfer zwischen den Projekten sowie die Integration und Bündelung im Programmmzusammenhang,
- eine gelingende Verankerung und Verstetigung von Projektergebnissen in organisationale Kontexte, die sich in permanentem schnellem Wandel befinden,
- der Transfer von Erkenntnissen in das Wissenschaftssystem und
- der Anschluss von Programm- und Projekterkenntnissen an das bildungspolitische Mehrebenensystem.

Forschungsseitig gilt es immer wieder zu klären, „welche Transfermaßnahmen unter welchen Bedingungen welche Effekte erzielen“¹⁹⁷.

1. Transfer erfordert ein adressatengerechtes Aufbereiten, Sichtbar- und Zugänglichmachen von Ergebnissen und Erkenntnissen.
2. Transfer von Berufsbildungsinnovationen erfordert reformpolitische Kräftekonstellationen, lernende Netzwerke und eine Befähigung von Fach- und Führungskräften.
3. Kontinuierliche Supportstrukturen zur Förderung des Transfers von Bildungsinnovationen, z.B. durch Fach- und Organisationsgrenzen überschreitende Kommunikation und intermediäre Vermittlungsinstanzen, sollten ausgebaut werden.
4. Nicht-intendierten Effekte sollten frühzeitig erkannt, reflektiert und modelliert werden, um unerwünschte Folgewirkungen zu vermeiden.
5. Unterschiedliche Arten von Wirkungen und Transfer sollten mehrperspektivisch und systematisch beobachtet, Wirksamkeit sollte analysiert werden. Follow-Up-Aktivitäten sollten ggf. erfolgen. „Die Weiterentwicklung einer differenzierenden Transfer- und Wirkungsforschung ist dringend erforderlich.“¹⁹⁸

¹⁹⁶ HUPFER, Barbara: Wirkungsorientierte Programmevaluation. Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren in Deutschland. BIBB (Hrsg.) Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 86. Bonn 2007




¹⁹⁷ NICKOLAUS, Reinhold; GÖNNENWEIN, Annette; PETSCH, Cordula: Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. VS Verlag. Online publiziert 02.04.2010

¹⁹⁸ DIETRICH, Andreas: Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen“, Präsentation zum AGBFN-Workshop „Qualitätssicherung in der Berufsbildungsforschung“. Wirtschaftsuniversität Wien 13./14.09.2010

6. Die Kapazitäten für die Unterstützung von Bildungsverantwortlichen, auch Studierenden und Hochschulabsolventen und -absolventinnen durch Bereitstellung von Informationen und Materialien sollten erweitert werden. Dies erfordert eine angemessene Ressourcenausstattung.
7. Verbreitungsinstanzen sollten von Anfang an einbezogen sein, die das Ende schon am Anfang im Auge haben.

8 Transfer- und Verwertungsaktivitäten aus dem Forschungsprojekt – Kooperationen, Veranstaltungen, Vorträge, Veröffentlichungen

Kooperationen



BIBB- Forschungsprojekt Nr. 3.2.201

Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen

Laufzeit: II/2006 bis III/2010

Intern-externe wissenschaftliche Kooperation:

- Dr. Dorothea Schemme, BIBB (Projektsprecherin)
- Dr. Beate Groß, externe wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Zeitweise:
 - Isabel Garcia-Wülfing, BIBB
 - Barbara Hupfer, externe wissenschaftliche Mitarbeiterin
 - Dr. Gesa Münchhausen, BIBB
 - Prof. Dr. habil. Susanne Weber, Hochschule Fulda
 - Heike Zinnen, BIBB

Das Forschungsprojekt zielt(e) neben der Wissensgenerierung auf die Kommunikation der Erkenntnisse nach innen und außen ab.

Aus dem Forschungsprojekt wurden zwei zweitägige BIBB-Forschungs-Werkstätten zu den Themen „(Aktions-) Forschung in Innovationsprojekten“ und „Transfer-Forschung“ konzipiert und realisiert (2/2008 u. 2/2009 mit je 20-25 Teilnehmenden). Daran beteiligt haben sich Professoren verschiedener Universitäten aus dem In- und Ausland, wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen aus dem BIBB sowie Vertreter/-innen von Trägerbetrieben, Bildungsträgern und wissenschaftlichen Begleitungen, um die Bedeutung dieses Forschungstyps sowie die theoretischen und methodologischen Herausforderungen zu reflektieren, die damit einhergehen. Im Rahmen beider Forschungswerkstätten wurden Zwischenergebnisse der Meta-Evaluation zur Diskussion gestellt. Die Beiträge der Referenten und Referentinnen wurden parallel zur Publikation aufbereitet und Präsentationen im Internet veröffentlicht.¹⁹⁹

Im ISF in München und an der Universität Potsdam fanden zwei Rückkopplungsworkshops statt mit Hochschullehrern, wissenschaftlichen ExpertInnen sowie an Modellversuchen beteiligten Projektleitungen und wissenschaftlichen Begleitungen (Mai und September 2009). Aus diesen Reflexionstreffen resultierte das Angebot eines Lehrauftrags im Rahmen des Master-Studiengangs, wahrgenommen seit Winter-Semester 2010/2011, zur Thematik einer systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis in Entwicklungs- und Forschungsprojekten. Der Expertenkreis zur Thematik angemessener Formen der Aktionsforschung wird in Zukunft fortgeführt werden.

¹⁹⁹Siehe die Veranstaltungsdokumentation im Internet: <http://www.bibb.de/de/21744.htm>

Erkenntnisse und Befunde aus der Meta-Evaluation sind laufend BIBB-intern in den Prozess der Neukonzeption und Vorbereitung der zukünftigen Modellprogramme eingebracht worden, und es wurde ein Entwurf für ein übergreifendes Konzept zur Qualitätsentwicklung in zukünftigen Programmen mit folgenden Elementen und Instrumenten erarbeitet:

- Entwurfskonzept einer Leistungsbeschreibung für die wissenschaftlichen Begleitung in den neuen Förderschwerpunkten,
- Rahmenkonzept für eine Sequenz von fünf Arbeitsforen zu qualitätsrelevanten Kernthemen zur systematischen Reflexion mit Beteiligten und externer Begleitung zur Qualitätsentwicklung auf Programmebene - einschließlich wissenschaftlicher Auswertung, Dokumentation und Meta-Analysen zu Programmen,
- Explizierung und Definition einer Evaluationspyramide für den neuen Modellprogrammtyp,
- Instrument zur Erfassung von Strukturdaten für zukünftige Berichterstattung zur Gewährleistung von Transparenz,
- Indikatoren und Kriterien für Qualität in transdisziplinären Entwicklungs- und Forschungskontexten, sowie Empfehlungen für Standards zukünftiger Berichterstattung für Modellprojekte und Begleitforschung mit Kriterien zur Beurteilung von Zwischen- und Abschlussberichten.

Darüber hinaus wurden 2009 erste Überlegungen für eine Forschungsinitiative im Bereich Wirkungsforschung vorgelegt.

Zudem wurde die Zusammenarbeit mit dem DeGEVAL-Arbeitskreis „Berufliche und betriebliche Bildung“ im Projektzeitraum fortgeführt.

Veranstaltungen und Vorträge

- 28.09.06 Vortrag zu „Vernetzter Evaluation und Netzwerkevaluation im Rahmen der Meta-Evaluation von Modellprogrammen“ zur 9. DeGEVAL-Jahrestagung 2006. Lüneburg.
- 05.02.07 Vortrag zum Forschungsprojekt im Rahmen eines Doktoranden-Kolloquiums für Wirtschaftspädagogik/ Universität Paderborn.
- 13.09.07 Vortrag zum Stand des Forschungsprojekts im Rahmen des BIBB-Fachkongresses. Düsseldorf.
04. - 06.10.07 Wissenschaftszentrum Berlin, Mitwirkung an der Tagung „Aktionsforschung und partizipative Methoden in Public Health“. Berlin.
- 06./07.02.08 Vortrag zum Thema „Qualitätsansprüche an die Modellversuchsforschung zwischen Prozessbegleitung und Erkenntnisgewinnung“ im Rahmen der BIBB-Forschungswerkstatt „Aktionsforschung in Innovations- und Entwicklungsprojekten“ mit Beitrag zur Veröffentlichung, Bonn.
- 16./17.02.09 Vortrag zum Thema „Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Sicht des BIBB mit dem Transfer von Modellversuchsergebnissen“ im Rahmen der BIBB-Forschungswerkstatt zum Thema „Transfer-Forschung“, Bonn.
- 24./25.05.09 Präsentation zum Reflexionsworkshop zu Ergebnissen und Schlussfolgerungen der „Reflexiven Meta-Evaluation“ im Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) in München mit Hochschullehrern, wissenschaftlichen Begleitungen und Projektbeteiligten.
- 14.09.09 Expertentreffen am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Potsdam zur wissenschaftlichen Reflexion des Entwurfs zum Abschlussbericht.

- 17.03.2010 Inhaltliche Ausarbeitung und Präsentation zum Thema „Forschung im demokratischen Setting – Beispiele aus der dialogischen Praxisentwicklungsfor- schung“ mit anschließender Diskussion im Rahmen eines Forschungsforums des 22. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) 15.-17.03.2010 in Mainz.
- 25.06.2010 Vortrag zum Thema „Wissenschaft und Praxis im Verbund – was bringen Verbundprojekte für die Unternehmen?“ im Rahmen der Tagung der Sozialfor- schungsstelle „Innovationsstrategien jenseits traditionellen Managements“ in Dortmund.

Bisherige Veröffentlichungen

HUPFER, Barbara: Die Gestaltung von Wissenskontexten. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Doro- thea (Hrsg.): Verteiltes Wissen nutzbar machen - Modelle des Wissensmanagements in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. BIBB (Hrsg.) Bonn: W. Bertelsmann 2006, S. 37- 49

HUPFER, Barbara: Wirkungsorientierte Programmevaluation. Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren einschlägiger Institutionen in Deutschland. Wissenschaftliche Diskussionspa- piere, Heft 86. BIBB (Hrsg.) Bonn 2007

HUPFER, Barbara: Wissensmanagement und der Eros des Wissens. Ein philosophischer Ex- kurs zum Umgang mit einem wertvollen Wirtschaftsgut. Ein Gespräch mit dem Wirtschafts- philosophen Wolf-Dieter Enkelmann. Institut für Wirtschaftsgestaltung (IfW) (Hrsg.) 11/2005 München

PUHLMANN, Angelika; SCHEMME, Dorothea; PRAVDA, Gisela: Von weiblichen Blaumännern über Gender Mainstreaming zu Fachkräften der Zukunft: Frauen in der Berufsbildung. In: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten / Ursula Werner [Red.]. - Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2010

SCHEMME, Dorothea: Erfahrungen mit dem Transfer von Modellversuchen. Beitrag zur 2. BIBB-Forschungswerkstatt „Transfer“. Bonn 2009. www.bibb.de/de/21744.htm

SCHEMME, Dorothea; ZIMMERMANN, Doris A. (Hrsg.): Auswahlbibliografie zur „Aktionsfor- schung“ in Innovationsprogrammen und Modellversuchen. BIBB (Hrsg.) Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 108. Bonn 2009.

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_108_auswahlbibliographie_aktionsforschung_in_inno vationsprogrammen_und_modellversuchen.pdf

ISBN 978-3-88555-859-0

MUCKE, Kerstin; SCHEMME, Dorothea: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademi- scher Bildung erhöhen: mehrfachqualifizierende, dual-kooperative Studiengänge. In: Innova- tive Berufsbildung: auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! - (2008), S. 257-262

SCHEMME, Dorothea: Prozesse verbessern - erfahrungsgelernt lernen - Wissen teilen, entwi- ckeln und reflektieren. In: BWP 2/2008, S. 35-36

SCHEMME, Dorothea: Selbstevaluation. In: KREKLAU, Carsten; SIEGERS, Josef (Hrsg.): Hand- buch der Aus- und Weiterbildung. 184. Ergänzungslieferung. Deutscher Wirtschaftsdienst Sept. 2007, 4363/S. 1-19

SCHEMME, Dorothea: Vorwort. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Handlungsfelder betrieblichen Lernens - zwischen Alltagsanforderungen und strategischer Personalentwicklung. Bielefeld 2007, S. 3-4 - Reihe „Wirtschaft und Bildung“ Bd. 45

SCHEMME, Dorothea: Prozess - Erfahrung - Lernen - Wissen: Reflexion der Essenzen aus drei Modellversuchsprogrammen. In: Dokumentation zum 5. BIBB-Fachkongress 2007: Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren - Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007. Ergebnisse und Perspektiven. BIBB (Hrsg.). Bonn

HUPFER, Barbara; SCHEMME, Dorothea; WEBER, Susanne Maria: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. In: Dokumentation zum 5. BIBB-Fachkongress 2007: Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren - Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007. Ergebnisse und Perspektiven. BIBB (Hrsg.). Bonn

SCHEMME, Dorothea: Genderperspektiven in der beruflichen Bildung. In: GRANATO, Mona; DEGEN, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Bildung von Frauen. BIBB (Hrsg.) Bonn 2006, S. 14-27

SCHEMME, Dorothea: Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis in Modellversuchen. In: Forschung und Begleitung erwachsenenpädagogischer Modellprojekte im Strukturwandel : Experten-Workshop am 27./28. Humboldt Universität zu Berlin. Februar 2006. Dokumentation - (2006), S. 101-109

SCHEMME, Dorothea: Prozessorientierung und Wissensmanagement - Transferpotenziale aus Modellversuchen. In: CLEMENT, Ute; LACHER, Michael (Hrsg.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2006, S 147-155

SCHEMME, Dorothea: Wissenskultur in Arbeit und Beruf. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissensmanagement in Aus- und Weiterbildung. BIBB (Hrsg.). Bonn: W. Bertelsmann 2006, S. 7-16

WEBER, Susanne Maria: Machtfreie Räume? Großgruppenverfahren als Rituale der Transformation. In: Zeitschrift Weiterbildung. Schwerpunkt Konferenzmanagement. Heft 4/2007, S. 9-13

WEBER, Susanne Maria: Netzwerk. In: DZIERZBICKA, Agnieszka; SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker Verlag. Wien 2006. S. 191-198

WEBER, Susanne Maria: Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. Eine methodologische Perspektive. In: Report. Heft 4/2006

ZINNEN, Heike: Die Bedeutung von Wissensmanagement für die Bildungsarbeit in deutschen Ausbildungsbetrieben. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissensmanagement in Aus- und Weiterbildung. BIBB (Hg.). Bonn 2006, S. 17-36

9 Anhänge

Anhang I: **Evaluationspyramide bisheriger Modellversuche**

Anhang II: **Synopse der Strukturdaten, zentralen Elemente und Publikationen aus den untersuchten Modellprogrammen „Prozessorientierung“, „Wissensmanagement“ und „Erfahrungswissen“**

Anhang III: **Ausgewählte Folien (1-5)**

| Analyseperspektive | Elemente und Stufen des Systems der Qualitätsentwicklung und –sicherung |
|--|--|
| Ex ante | <p>Einschätzung im mehrstufigen Prozess der Antragstellung von Konzept u. Akteuren (Träger und WB) durch BIBB und BMBF:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anfragen und Initiativen aus Unternehmen, von zuständigen Stellen, Bildungseinrichtungen und von Forschungsseite - Beratungsgespräche, kritische Nachfragen, Überarbeitungen, Informationsbeschaffung und Analysen im Vorfeld der Antragstellung zur Situationsklärung und Verbesserung der Konzept- und Zielqualität -BIBB - Fachlich-wissenschaftliche Begutachtung und Begründung der Anträge A und B von Träger und WB durch BIBB – parallele Prüfung im BMBF durch Fachreferate - Mündliche „Verteidigung“ der Anträge im zuständigen Ausschuss und - gemeinsame Prioritätensetzung und Entscheidung nach definierten Kriterien durch BIBB- und BMBF/zust. Referatsleitungen - formelle bildungspolitische Zustimmung durch BMBF |
| Begleitende/institutionalisierte Formen | <p>Formative Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Externe fachlich-wissenschaftliche Begleitung(WB) der Modellversuche - fachlich-wissenschaftliche Begleitung durch BIBB inkl. Vor-Ort-Begutachtung, Beratungsgespräche, Feedbacks - regelmäßige Modellversuchs-übergreifende Arbeitskreise(Treffen 2xjährlich)sowie Veranstaltungen (übergreifend und projektspezifisch) zur Qualitätssicherung, diskursiven Reflexivität, wechselseitigen Inspiration und zum Lernen aus Differenz unter Federführung des BIBB - Systeme von Fachbeiräten sowie Rückkopplung mit Experten und Fachöffentlichkeit - Berichtssystem mündlich/schriftlich zur Information, Reflexion, Legitimation und Kommunikation - Fachliche Stellungnahme zu Berichten, mündlich/ schriftlich durch das BIBB |
| Ex post | <p>Summative Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilanzierung u. abschl. Einschätzung in Form von Abschlussbericht(en) von Trägern und WB; - übergreifende Auswertung im Rahmen von Abschlussveranstaltungen und Publikationen - Abschlussstellungnahme zum MV durch fachliche Begleitung im BIBB an das BMBF - Querauswertungen in Publikationen durch BIBB und Externe - im speziellen Fall: durch das Forschungsprojekt „Reflexive META – EVALUATION“ |
| Follow up | <ul style="list-style-type: none"> - Wirksamkeit in den Systemen als Prüfstein und Indikator für Erfolg: in Praxis, Wissenschaft u. Politik |

ANHANG II - Synopse der Strukturdaten, zentralen Elemente und Publikationen

Synopse der Strukturdaten, zentralen Elemente und Publikationen des Modellversuchsprogramms « Prozessorientierung »

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|--|--|---|
| <p>Neue Strategien für das Lernen und Wissen in KMU: Referenzarbeitsaufgaben mit Lernaufgabensystemen für die Entwicklung neuer Kompetenzen im Betrieb 01.10.03 – 31.10.07</p> | <p>Vorwerk Dichtungssysteme GmbH, Zaberfeld Peter Flaschel, W. Salinger p.flaschel@vorwerk-vds.de</p> | <p>GALA - Gesellschaft aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit e.V., Gerlingen Tilman Krogoll, Nina Großmann Gala-gerlingen@t-online.de www.gala-gerlingen.de</p> | <p>Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung; Lernprozessbegleitung; handlungsorientiertes Lernen; Lernaufgabensysteme; Handlungswissen; Strategien des Wissenserwerbs; Beteiligungsorientierung; Wissenschaftliche Begleitung zwischen Prozessmoderation, -steuerung und Konfliktmanagement</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2004, 2/2005</p> <p>GROßMANN, N., KROGOLL, T.: Wissenschaftliche Begleitung zwischen Prozessmoderation, Prozesssteuerung und Konfliktmanagement. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2005, S. 131-142</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.; MEISTER, V.: Ausbilden mit Lernaufgaben. Konstanz 2005 Band 1: Lernaufgaben erstellen. Band 2: Lernaufgabensystem Betriebserkundung. Band 3: Lernaufgabensystem zur prozessorientierten Vermittlung von Fachinhalten.</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: GALA-Lernaufgaben: Geschichte, Praxis und Perspektiven. In: ALBRECHT, G.; BÄHR, W. H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschaftsmodellversuche. Bonn 2005, S. 124-146</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.; Mit GALA-Lernaufgaben Multiplikatoren für das betriebliche Lernen ausbilden. In: lernen & lehren 82 (2006), S. 81-89</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: GALA-Lernaufgabensysteme multiplizieren Erfahrungswissen und Prozesse im Betrieb. In: DEHNBOSTEL, P.; LINDEMANN, H.-J.; LUDWIG, Ch. (Hrsg.) Arbeitsbezogene Lern- und Weiterbildungskonzepte in Schule und Betrieb. Münster 2006, S.301-319</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: Handlungswissen in Referenzarbeitsaufgaben als Ziel und Mittelpunkt des Wissensmanagements. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2006, S.117-136</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.; Meister, V.: Unterstützung für die prozessorientierte Ausbildung. In: Kompetenz Heft 40 (2006), S. 29-42</p> <p>GROSSMANN, N.; KROGOLL, T.: Prozessbegleitung. Ausbildungshandbuch. (Materialien zur beruflichen Bildung Nr. 119). Bielefeld 2007</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: Systematische Unterstützung für prozessorientierte Ausbildung</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|--|--|---|
| | | | | <p>– GALA-Lernaufgaben flexibel einsetzen. In: EHRKE, M.; MEISTER, V. (Hrsg.): Prozessorientierung in der Berufsbildung. Neue Leitbilder-Neue Projekte. IG-Metall, Frankfurt 2007, S.37-48</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: Prozess- und arbeitsintegrierte Lernaufgabensysteme für den Betrieb. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007. (CD-ROM) Bielefeld 2008</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: Unterstützung der Fortbildung zum Berufspädagogen durch Lernaufgabensysteme. In: Hochschultage Berufliche Bildung 2008</p> |
| <p>Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung - FILIP 01.08.2003-31.07.2007</p> | <p>Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg Dr. Barbara Mohr mohr.barbara@f-bb.de www.f-bb.de www.firmennetz-weiterbildung.de MIDO Link FILIP</p> | <p>Isob - Institut für sozialwissenschaftliche Beratung, Regensburg Alexander Krauß Isob.krauss@t-online.de</p> | <p>Lernen am Arbeitsplatz; betriebliche Weiterbildung; Tools zur Personalentwicklung und zur Förderung des Wissensaustauschs zur Prozessoptimierung; Instrumentarium zur Organisation von Lernen; Bilanzierung des Lernerfolgs; Beratungs- und Unterstützungskonzept; Qualifikationsbedarfsermittlung, Qualifikationsmatrix; Kompetenzentwicklung und Methodenwissen für Führungskräfte zur Gestaltung von Lernprozessen; Vorgesetzte als Lernberater und -begleiter; Selbstevaluation und Fremdevaluation; selbstorganisiertes Lernen</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2004, 2/2005</p> <p>Neue Aufgaben für Vorgesetzte: Lernberater und Coach. Hrsg.: f-bb. Info-Blatt. Nürnberg 2004</p> <p>GELDERMANN, B.; MOHR, B.: 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 2002. (CD-ROM) Bielefeld 2003</p> <p>KRINGS, U.; MOHR, B.: Individualisierung in der Weiterbildung - eine Chance für Unternehmen? In: Berufsbildung. 84 (2003), S. 41-43</p> <p>KRAUß, A.; MOHR, B.: Prozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung – neue Funktionen für Führungskräfte. In: BWP 33 (2004) 5, S.33-36</p> <p>MOHR, B.; KRAUß, A.: Wissensorganisation im betrieblichen Alltag – eine neue Aufgabe für Führungskräfte. In: LOEBE, H.; SEVERING, E.: Wie lernen Führungskräfte? Verfahren der Selbstqualifizierung für den Mittelstand. Bielefeld 2005, S. 145-154</p> <p>MOHR, B. u.a.: Lernen im Betrieb – fördern, nutzen, transparent machen. Impulse aus Modellversuchen und internationalen Projekten. f-bb Nürnberg 2005</p> <p>KRAUß, A.; MOHR, B.: Das Erfahrungswissen der Mitarbeiter in betrieblichen Veränderungsprozessen nutzen. In: BWP 34 (2005) 5, S. 31-33</p> <p>KRAUß, A.; MOHR, B.: Vorgesetzte werden zu Gestaltern und Förderern informeller und non-formaler Lernprozesse im Betrieb. In: GdWZ 02 (2005)</p> <p>MOHR, B.: Prozessorientiertes Wissensmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. f-bb-Newsletter 01/2005</p> <p>GELDERMANN, B.; MOHR, B.; REGLIN, T.: Zwischen Reduktion und Entgrenzung – betriebliche</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|--|-------------------------------------|--|--|
| | | | | <p>Bildung in Zeiten lebenslangen Lernens. In: ALBRECHT, G.; BÄHR, W.H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Bonn 2005, S. 283-296</p> <p>STAHL, T.: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Die Perspektive der Handlungsforschung. In: Albrecht, G.; Bähr, W.H.(Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Bonn 2005, S. 27-39</p> <p>STAHL, T.: Wissenschaftliche Begleitung und Innovationstransfer. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens.(Berichte zur beruflichen Bildung, Nr.271). Bielefeld 2005, S. 231-262</p> <p>KRAUß, A.; MOHR, B.: Reflexive Mitspieler als Subjekte beruflicher Bildung - eine Herausforderung für das Wissensmanagement als Kommunikationsform individualisierter Lernstrategien im Betrieb. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. (Berichte zur beruflichen Bildung Nr.277). Bielefeld 2006, S. 89 – 115</p> <p>MOHR, B.; KRAUß, A.: Neue Produktionsstrukturen, neue Qualifizierungsstrategien in Unternehmen. In: LOEBE, H.; SEVERING, E.: Weiterbildung auf dem Prüfstand – Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung. Bielefeld 2006, S. 193-204</p> <p>GELDERMANN, B.; SEVERING, E.; STAHL, T.: Perspektiven des selbst gesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung. In: ZBW- Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20 (2006), S. 109-120</p> <p>MOHR, Barbara: Flexible und individuelle Lernkonzepte in der Personalentwicklung: In: 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Bremen 2006.</p> <p>MOHR, B.: Flexible und individuelle Lernkonzepte in der Personalentwicklung – Gestaltung selbstorganisierter Lernprozesse im Betrieb. In: lernen & lehren. Elektrotechnik-Informatik/Metaltechnik. Wolfenbüttel 2006, S.162-167</p> <p>Mohr, B.; Stier, B.: Lernen im Betrieb gestalten. Bildungsberater unterstützen Führungskräfte. Leitfaden für die Bildungspraxis Bd.13, Bielefeld 2007</p> <p>KRAUß, A.; MOHR, B.: Flexible und individuelle Lernformen in Unternehmen – Erfahrungen aus dem Modellversuch FILIP. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007. (CD-ROM) Bielefeld 2008</p> <p>MOHR, B. u.a.: Führungskräfte als Lerngestalter. Flexible und individuelle Kompetenzentwicklung im Betrieb. Wirtschaft und Bildung Bd.45, Bielefeld 2008</p> |
| MOVE PRO EUROPE Förderung der Kompe- | EADS - European Aeronautic Defence and Space Company, | Institut für Technik und Bildung | Analyse und Nutzung des Lernpotenzials realer | Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2005, 2/2007 |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|--|---|---|
| <p>tenzentwicklung und Identitätsbildung von Auszubildenden in dualen Hochtechnologieberufen im Kontext konvergierender Europäischer HRD-Systeme 01.09.2004 - 31.12.2008</p> | <p>München Uwe Neuhaus Dr. Barbara Burger Barbara.burger@eads.com www.eads.net</p> | <p>Universität Bremen Prof. Dr. Felix Rauer Dr. Rainer Bremer Dr. Andreas Saniter Rain- er.bremer@nord- com.net</p> | <p>Arbeitsprozesse; Gestaltung von Lernprozessen; Kompetenzdiagnostik; transparente Beschreibung des erreichten Kompetenzerwerbs; berufliche Arbeitsaufgaben; Lernstations- und Lehrgangsanalysen; Optimierung von Durchläufen an Lernstationen; Integration internationaler Anforderungen; internationale Vergleichbarkeit; berufliche Mobilität</p> | <p>BREMER, R.: Die Ausbildung in der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie – erwartbare Probleme als Resultat der Qualitätsabstinenz des EQF. In: GROLLMANN, P.; SPÖTTL, G.; RAU- NER, F.(Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Reihe Bildung und Arbeitswelt. Hamburg 2006, S. 223-239</p> <p>BREMER, R.: Das EADS – Vorhaben „Move Pro Europe“. Eine Methode zur Messung kompetenzförderlicher Effekte der Berufsbildung. In: ECKERT, M.; ZÖLLER, A.(Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 19. – 20.09.2005 an der Universität Erfurt. Bielefeld 2006, S. 61-70</p> <p>SANITER, A.; BREMER, R.: La recherche en matière développement de compétences chez les jeunes en milieu professionnel. In: GROUX, D.; HELMCHEN, J.; FLITNER, E. (Hrsg.): L' ecole comparée – Regards criosés franco-allemands. Paris 2006</p> <p>BREMER, R.: Produktionsprozessnahe Ausbildung in einem internationalen Großkonzern – ein Ansatz zur Förderung beruflicher Mobilität innerhalb Europas. In: EHRKE, M.; MEISTER, V. (Hrsg.): Prozessorientierung in der Berufsbildung. IG Metall, Frankfurt 2007, S. 91-104</p> <p>BREMER, R.: Wie europäisch ist die Ausbildung in einem europäischen Unternehmen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 4, S. 27-31</p> <p>BURGER, B.; BREMER, R.: Typische berufliche Arbeitsaufgaben als Grundlage kompetenzbasierter Ausbildungseinheiten – der Modellversuch der EADS zur prozessorientierten Ausbildung und zum Nachweis beruflicher Kompetenzen in Europa. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007. (CD-ROM) Bielefeld 2008</p> <p>BURGER, B.; DYBOWSKI, G.: Duale Berufsbildung kompetenzorientiert gestalten. Luftfahrttechnische Berufe setzen Zeichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 5, S. 34-35</p> <p>BREMER, R.; BURGER, B.; CHRISTOFFER, A., NEUHAUS, U.; SANITER, A.: Kompetenzentwicklung prozessorientiert gestalten – Ergebnisse des Modellversuchs MOVE PRO EUROPE (Hrsg. als CD) 2008</p> <p>BURGER, B.; DYBOWSKI, G.: Structuring dual vocational education and training in a competence oriented manner. Aerospace occupations set the standard. In: BWP Special Edition 2009. Promoting Innovations in Vocational Education and Training – An Exchange of German Experiences, S. 38-39</p> <p>BURGER, B.; SANITER, A.: Zertifizierung beruflicher Handlungskompetenzen im betrieblichen Kontext – Probleme einer Operationalisierung und erste Lösungsansätze aus dem Modellversuch MOVE PRO EUROPE. In: Theorie und Praxis im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf (2009), S. 171-190</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|--|---|--|---|
| | | | | <p>BREMER, R.; SANITER, A.: Ein Kompetenzentwicklungsmodell und seine Inkompatibilität in der Kompetenzdiagnostik. In: BECKER, M.; FISCHER, M.; SPÖTTL, G.: Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt /M. 2010, S.194-212</p> |
| <p>Gestaltungsoffene Lernkonzepte in der Arbeit - entwickelt in kleinen und mittleren Unternehmen der IT - Branche 01.10.2004 – 31.12.2007</p> | <p>(bbw) Bildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg e.V., Berlin Alfred Wollenhaupt alfred.wollenhaupt@bbw-berlin.de www.bbw-berlin.de</p> | <p>Universität der Bundeswehr Hamburg Institut für Berufsbildung, Weiterbildung und Telematik Prof. Peter Dehnbostel Peter.dehnbostel@hsu-hamburg.de Projektbüro Go-IT Anete.brueggemann@gmx.de Matt-hias.rohs@telekom.de</p> | <p>Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung, innovative Arbeits- und Lernformen in der IT-Branche; Analyse der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung; selbstgesteuertes Lernen; Verbindung von formellem und informellem Lernen; lernförderliche Arbeitsgestaltung; Kompetenzentwicklung, Wissensaustausch; Lernspots; lernhaltige Arbeitsformen und arbeitsgebundene Lernformen</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2005, 2/2006 ROHS, M.: Connected Learning – Zur Verbindung formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Saarbrücken 2008 BRÜGGEMANN, A.; DEHNBOSTEL, P.; ROHS, M.: Extreme working- extreme learning? Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche. eBook bei Waxmann 2010 (www.e-cademic.de/product/9783830923206) ROHS, M.; BRÜGGEMANN, A.: Reflexionshaltige Lernspots – Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen. In: DEHNBOSTEL, P.; LINDEMANN, H.-J. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb, Münster 2007 MOLZBERGER, G.; SCHRÖDER, Th.; ROHS, M.: Bottom up! Arbeitsprozessorientierte Gestaltung von Weiterbildung in der IT-Branche. In: ELSHOLZ, U. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Münster 2005 MOLZBERGER, G.; DEHNBOSTEL, P.; OVERWIEN, B.: Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. In: Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Band 56</p> |
| <p>Berufsbegleitende Weiterbildung zum Industriemeister 2000 und Dipl. Wirtschaftingenieur (FH) am Studienort Betrieb 01.05.2001 – 28.02.2007</p> | <p>MET - Motoren- und Energietechnik GmbH, Rostock Prof. Dr. Siegfried Bludszweit Ulrich Berwald †</p> | <p>Netzwerk Berufliche Bildung e. V., Berlin Dr. Hermann Walter Netzwerk.b.b@t-online.de</p> | <p>Entwicklung, Implementation und Evaluation eines dualen Studiengangs Wirtschaftsingenieurwesen mit integrierter Ausbildung zum Industriemeister; Curriculumentwicklung; gestufte Mehrfachqualifizierung; Durchlässigkeit; flexible Einsetzbarkeit; Kompetenzaneignung am realen Kundenauftrag; Anerkennung beruflicher Kompetenzen; berufsbegleitende Weiterbildung und Studium; Studieren am Lernort Betrieb</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2002, 2/2005, 1/2007 BERWALD, U.; WALTER, H.: Meisterbriefe und Ingenieurabschluss im dualen Studium simultan erwerben. In: ALBRECHT, G.; BÄHR, W.: Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschaftsmodellversuche. Bonn 2005, S.312-322 BERWALD, U.; WALTER, H.: Meisterbrief und Diplom im dualen Studium simultan erwerben. Weiterbildung am Studienort Betrieb. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 2, S. 39-42 BERWALD, U.; WALTER, H.: Berufsbegleitende Weiterbildung zum/zur Industriemeister/-in und Dipl. Wirtschaftsingenieur/-in (FH) am Studienort Betrieb. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. Potenziale mobilisieren. Veränderungen gestalten. Dokumentation des 5. BIBB-Fachkongresses 2007. (CD-ROM) Bielefeld 2008 WALTER, H.; BERWALD, U.: Integrierte Meister- und Ingenieurausbildung – Das duale Studium erreicht eine neue Qualität. In: PIENING, D.; RAUNER, F. (Hrsg.): Innovative Berufsbildung – Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Bildung und Arbeitswelt</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|---|--|--|
| | | | | <p>Bd.19. Berlin 2008, S. 263-289</p> <p>MUCKE, K.; SCHEMME, D.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöhen. In: PIENING, D.; RAUNER, F. (Hrsg.): Innovative Berufsbildung – Auf Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Bildung und Arbeitswelt Bd.19. Berlin 2008, S. 257-262</p> |
| <p>Dauerhaft integrierte Lernende Organisation als prozessorientiertes Qualifizierungsnetzwerk DILO 01.04.2000 - 31.03.2003</p> | <p>John Deere Werke Mannheim Dirk Müller muellerdirk@johndeere.com www.dilo-modellversuch.de</p> | <p>Lehrstuhl Informatik im Maschinenbau und Zentrum für Lern- und Wissensmanagement der RWTH Aachen Ingrid Isenhardt MA&T GmbH Helga Unger h.unger@gom.de</p> | <p>Prozessorientierte Weiterbildung; Personalentwicklung; lernende Organisation; Entwicklung einer an den zentralen Geschäftsprozessen orientierten Aufbau- und Ablauforganisation; Wissensaustausch, Wissensentwicklung; Initiierung von arbeitsbezogenen Reflexionsprozessen; Lernortkooperation; Lerninseln</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2001, 2/2002, 3/2002, 4/2003</p> <p>MÜLLER, D.; UNGER, H.; KREIENBAUM, J.: Prozessorientierung in der Personalentwicklung. In: Lernen und lehren: Elektrotechnik, Informatik, Metalltechnik. -20 (2006), H. 80, S. 174-183</p> <p>CD-Dokumentation der Abschlussveranstaltung</p> |
| <p>Wandel und Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen - Arbeitsintegrierte Instrumente zur Optimierung betrieblicher Bildungssysteme 01.07.2000 - 31.12.2003</p> | <p>Vishay GmbH, Heilbronn Brigitte Reuter brigitte.reuter@vishay.com</p> | <p>GALA e.V. Gerlingen Tilmann Krogoll, Nina Großmann Gala-gerlingen@t-online.de www.gala-gerlingen.de</p> | <p>Prozessbegleitung; Entwicklung von Lernaufgabensystemen; Organisationsentwicklung; Wissenstransfer; explizites und implizites Wissen; selbstverantwortliches Arbeiten und Lernen; Changemanagement; Beteiligungsorientierung; Kommunikation und Transfer von Wissen</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2001, 2/2001, 3/2003</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.: Prozessorientierte Entwicklungsplanung im Betrieb. Bielefeld 2003.</p> <p>KROGOLL, T.; GROßMANN, N.: Wissenschaftliche Begleitung zwischen Prozessmoderation, Prozesssteuerung und Konfliktmanagement. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens; Bundesinstitut für Berufsbildung (Berichte zur beruflichen Bildung. Nr. 271.). Bielefeld 2005, S. 131-142</p> <p>MANCHMAL IST REDEN GOLD. Regionales Modellprojekt „Wandel & Lernen“. Neckar Express vom 07.02.2001 (Bericht im Regionalteil).</p> <p>MITEINANDER REDEN ZUM WOHL DES GESAMTEN BETRIEBS. Modellprojekt „Wandel und Lernen in Unternehmen“ soll die Kommunikation in den Betrieben der Region verbessern und Hierarchien überwinden. Heilbronner Stimme vom 09.02.2001 (Bericht im Wirtschaftsteil).</p> <p>KROGOLL, T.; Großmann, N.: Erfahrungstransfer im Kontext. (Nur online.)</p> <p>KROGOLL, T.; Großmann, N.: Beteiligungsseminare für Beschäftigte: Analyse der Arbeit und ihrer Organisation im betrieblichen Veränderungsprozess. (Nur online.)</p> <p>GROßMANN, N.; KROGOLL, T.; Meister, V.: Handlungswissen in Referenzarbeitsaufgaben als Ziel und Mittelpunkt des Wissensmanagements. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. (Berichte zur beruflichen Bildung Nr.</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|--|---|---|
| | | | | <p>277). Bielefeld 2006, S. 117 - 136</p> <p>GROSSMANN, N.; KROGOLL, T.: Prozessbegleitung. Ausbildungshandbuch. (Materialien zur beruflichen Bildung Nr. 119.). Bielefeld 2007</p> <p>GROSSMANN, N.; KROGOLL, T.: Systematische Unterstützung für prozessorientierte Ausbildung – GALA-Lernaufgaben flexibel einsetzen. In: EHRKE, M.; MEISTER, V. (Hrsg.): Prozessorientierung in der Berufsbildung. Neue Leitbilder-Neue Projekte. IG-Metall Frankfurt 2007</p> |
| <p>Geschäfts- und Arbeitsprozessbezogene Ausbildung in ausgewählten Industriebereichen mit optionaler Fachhochschulreife (GAB) 01.03.1999 - 28.02.2003</p> | <p>Volkswagen Coaching GmbH, Wolfsburg</p> <p>Bernd Weusthoff Bernd Reum</p> <p>Bernd.Weusthoff@volkswagen.de Bernd.reum@volkswagen.de</p> <p>www.vw-coaching.de</p> | <p>Uni Bremen ITB Prof. Dr. Rauner</p> <p>itbs@uni-bremen.de</p> <p>www.itb.uni-bremen.de</p> | <p>Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene Ausbildung; Verfahren der Facharbeiter-Experten-Workshops zur Feststellung der Lernhaltigkeit von Arbeitsaufgaben und Curriculumentwicklung; Manual zur Konzeption, Durchführung und Auswertung von Facharbeiter-Experten-Workshops; Berufliche Arbeitsaufgaben (BAG); Lern- und Arbeitsaufgaben (LAG); dezentrales Lernortsystem; Ausbildungs-Service-Center (ASC); Service-Produktion-Lerninseln (SPL); Versetzungssystem; Akquisitionssystem betrieblicher Auftrag (AQUA); BAG-Erleben und Standortbesuche; Schulung und Prozessbegleitung für Ausbildungsbeauftragte; Fortbildung des Bildungspersonals; dokumentierte Best-Practice-Beispiele; Lernortkooperation; Lernfeldentwicklungen; Lehrerfortbildung; Evaluationsaufgaben als entwicklungsbezogene LAG; moderni-</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. Nr. 1/2000</p> <p>BREMER, Rainer: Arbeits- und Geschäftsprozesse in der Curriculumentwicklung. In: Tagungsbericht zum länderübergreifenden Einführungsseminar der KMK, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Bad Kreuznach 2000, S. 1–12.</p> <p>BREMER, Rainer: Evaluationskonzept. In: BREMER, Rainer; JAGLA, Hans-Herbert (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Bremen 2000, S. 128–141.</p> <p>BREMER, Rainer: Die Zukunft der beruflichen Arbeit. Konsequenzen für das duale System. In: HÖPFNER, Hans-Dieter (Hrsg.): Karrierewege über berufliche Aus- und Weiterbildung. Bremen 2001, S. 49–68.</p> <p>BREMER, Rainer: Entwicklungslinien beruflicher Identität und Kompetenz vom Anfänger zum Experten. In: PETERSEN, Willi A.; RAUNER, Felix; STUBER, Franz (Hrsg.): IT-gestützte Facharbeit — gestaltungsorientierte Berufsbildung. Baden-Baden 2001, S. 269–282.</p> <p>BREMER, Rainer: Wandel der Facharbeit im Beruf des Werkzeugmechanikers. In: EICKER, Friedhelm; PETERSEN, Willi (Hrsg.): »Mensch-Maschine-Interaktion«. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Baden-Baden 2000, S. 233–241</p> <p>BREMER, Rainer: Curricula for Work Oriented Vocational Education and Training in the Automobile Industry and its Evaluation. In: BOREHAM, Nick; BRINK, Bernd; FISCHER, Martin (Hrsg.): Work Process Knowledge and Work-related Learning in Europe. CEDEFOP. Jyväskylä 2000</p> <p>BREMER, Rainer: Berufliche Kompetenz und Identität als forschungslogischer Ausgangspunkt einer berufswissenschaftlichen Entwicklungshermeneutik. In: FISCHER, Martin; RAUNER, Felix (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Baden-Baden 2002, S. 488–518</p> <p>BREMER, Rainer: Das Problem des Transfers im Modellversuch GAB — einige Überlegungen aus konzeptioneller Perspektive. In: BAU, Henning; HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hg.): Strategien, Konzepte und Effekte des Transfers in Modellversuchen. BIBB. Der Generalsekretär (Hg.). Bielefeld 2002</p> <p>BREMER, Rainer: Entwicklungslinien beruflicher Identität und Kompetenz vom Anfänger zum</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---------------------------------------|---------------------|------------------------------|--|---|
| | | | <p>sierte praxisnahe Prüfungsformen; Prüferschulungen; Kompetenzentwicklung; Förderung der dualen Kooperation durch Einsatz von Berufsbildungsplänen; Projektsteuerungsinstrumente</p> | <p>Experten. In: GERDS, Peter; FISCHER, Martin; DEITMER, Ludger: Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? Bielefeld 2002, S. 147–162</p> <p>BREMER, RAINER: Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität im Milieu industrieller Ausbildung am Beispiel von 5 Berufen. In: Arbeitswissenschaft im Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt. Bericht zum 48. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 20.–22. Februar 2002 in Linz, GfA-Press, Dortmund 2002, Seite 285-288</p> <p>BREMER, Rainer: Entwicklung integrierter Berufsbildungspläne und Lernortkooperation. In: GERDS, Peter; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001</p> <p>BREMER, Rainer: Kompetenzentwicklung in der industriellen Berufsausbildung. In: Arbeitsgestaltung, Flexibilisierung, Kompetenzentwicklung. Bericht zum 47. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 14.–16. März 2001 in Kassel, GfA-Press, Dortmund 2001, Seite 439-442</p> <p>BREMER, Rainer: Prozessorientierte Berufsbildung in Betrieb und Schule. In: Zukunft der Arbeit in Europa: Gestaltung betrieblicher Veränderungsprozesse. Dokumentation der Herbstkonferenz der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 29.09.–01.10.1999 in Hannover, GfA-Press, Dortmund 1999</p> <p>BREMER, Rainer; JAGLA, Hans-Herbert (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Bremen 2000</p> <p>BREMER, Rainer; RAUNER, Felix; RÖBEN, Peter: Experten–Facharbeiter–Workshops als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: EICKER, Friedhelm; PETERSEN, Willi; PFEIFFER, Eckhard: Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in der Industrie, Handwerk und Dienstleistungen (HGTV 1999), Baden-Baden 2001, Seite 211-231</p> <p>BREMER, R.: Evaluationsaufgaben – ein Instrument zur Bewertung von Lernverläufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6 (2003) 32, S.36-38</p> <p>HAASLER, Bernd: Erfassung beruflicher Kompetenz und beruflicher Identität — Zwischenergebnisse einer Untersuchung von Auszubildenden im Berufsfeld Metalltechnik in der Automobilindustrie. In: Arbeitswissenschaft im Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt. Bericht zum 48. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 20.–22. Februar 2002 in Linz, GfA-Press, Dortmund 2002, Seite 299-303</p> <p>HAASLER, Bernd: Handarbeit im industriellen Werkzeugbau – ein unersetzbarer Kern der Facharbeit? In: Arbeitsgestaltung, Flexibilisierung, Kompetenzentwicklung. Bericht zum 47. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 14.–16. März 2001 in Kassel, GfA-Press, Dortmund 2001, Seite 409-413</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---------------------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------|--|
| | | | | <p>HAASLER, Bernd: Internetbasierte Arbeitsplattformen zur Unterstützung der Lernortkooperation – Ein Praxisbericht zum Einsatz von BSCW-Arbeitsplattformen. In: Lehren und Lernen, Heft 68/2002, Seite 178-182.</p> <p>HAASLER, Bernd; HERMS, Olaf; KLEINER, Michael: Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis zur Lernfeldentwicklung – Dual kooperative Curriculumentwicklung und – umsetzung aus der Praxis des Modellversuchs GAB („Geschäfts- und Arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife“). In: BUSSE, Angelika; PRZYGODDA, Karin (Hrsg.): Curriculumentwicklung – Teamentwicklung – Schulentwicklung. Ansätze und Ergebnisse aus dem BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. Bielefeld 2002, Seite 19–38.</p> <p>HAASLER, Bernd; HERMS, Olaf; KLEINER, Michael: Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. ITB-Forschungsberichte 01/2002, Universität Bremen 2002</p> <p>HAASLER, Bernd; MEYER, Kerstin: Entwicklung beruflicher Identität und beruflicher Souveränität bei Auszubildenden im Milieu der Großindustrie und in KMU — Ein Vergleich von Auswirkungen der Lernumgebungen und Ausbildungsmethoden auf gewerblich-technische Berufsanfänger. In: JENEWEIN, Klaus; KNAUTH, Peter; ZÜLCH, Gert (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Aachen 2002, Seite 83-88</p> <p>HERMS, Olaf: Entwicklung beruflicher Identität und fachlicher Kompetenz – empirische Befunde aus dem Modellversuch GAB. In: Erfahrungsgeleitete Facharbeit – Leitbild für die Neugestaltung der Metall- und Elektroberufe, Industriegewerkschaft Metall, Vorstand; Sozialforschungsstelle Dortmund, Landesinstitut; Frankfurt 2002, Seite 85–97</p> <p>HERMS, Olaf: Industrielle Kfz–Ausbildung in Geschäfts– und Arbeitsprozessen. In: lernen und lehren, Heft 65/2002, Seite 13–18</p> <p>HERMS, Olaf: Berufliche Entwicklungsaufgaben als Instrument zur Messung beruflicher Kompetenzverläufe In: JENEWEIN, Klaus/KNAUTH, Peter/ZÜLCH, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Beiträge zur Konferenz der Arbeitsgemeinschaft gewerblich–technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften. Aachen 2002, Seite 46–50.</p> <p>KLEINER, Michael: Berufliche Arbeitsaufgaben als Ausgangspunkt zur Gestaltung von Curricula im Berufsfeld der Industriemechanik. In: Arbeitsgestaltung, Flexibilisierung, Kompetenzentwicklung. Bericht zum 47. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 14.–16. März 2001 in Kassel, GfA-Press, Dortmund 2001, Seite 443-446</p> <p>KLEINER, Michael: Berufsspezifische Untersuchungsergebnisse Industriemechaniker. In: BREMER, R. und JAGLA, H.-H.: Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Bremen 2000, S.72–78</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---------------------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------|---|
| | | | | <p>KLEINER, Michael: Berufliche Arbeitsaufgaben als Ausgangspunkt zur Gestaltung von Curricula im Berufsfeld der Industriemechanik. In: Arbeitsgestaltung, Flexibilisierung, Kompetenzentwicklung. Bericht zum 47. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften vom 14.-16.März 2001 in Kassel, GfA-Press, Dortmund 2001, S. 443-446</p> <p>KLEINER, Michael: Dokumentation des Workshops Industriemechaniker. In: RAUNER, F.; REINHOLD, M. (Hrsg.): GAB, zwei Jahre Praxis, ITB-Arbeitspapiere Nr. 36, Universität Bremen 2002, S. 23-35</p> <p>KLEINER, Michael: Bericht über das laufende Promotionsvorhaben. In: Bericht über Forschungsarbeiten 2000-2001. ITB-Arbeitspapiere Nr. 42, Universität Bremen 2002, S. 301-304</p> <p>KLEINER, Michael: Analyse und Validierung von Beruflichen Arbeitsaufgaben. In: JENEWEIN, K.; KNAUTH, P. und ZÜLCH, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Aachen 2002, S. 120-125</p> <p>KLEINER, Michael: Beschreibung der Facharbeit anhand von beruflichen Arbeitsaufgaben zur Entwicklung eines Berufsbildungsplanes. In: lernen & lehren, Heft 68/2002, S. 167-172</p> <p>KLEINER, Michael; HAASLER, Bernd: Berufsbildungspläne als Beitrag zur Entwicklung von Lernfeldern. In: Die berufsbildende Schule, Heft 1/2002, Seite 12-17.</p> <p>KLEINER, Michael; RAUNER, Felix u. a.: Curriculum-Design Band I. Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit. Identifizieren und Beschreiben von beruflichen Arbeitsaufgaben. Konstanz 2002</p> <p>PETERSEN, Willi: Berufliche Grundbildung für ein Berufsfeld Elektrotechnik-Informatik. In: HEIDEGGER, Gerald; PETERSEN, Willi; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld 2001, S. 296-311</p> <p>RAUNER, Felix: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band, Heft 3, 1999, Seite 424-446.</p> <p>RAUNER, Felix: Berufsentwicklung im industriellen Dienstleistungssektor. In: Rauner, Felix; Bremer, Rainer (Hrsg.), Reihe ITB-Arbeitspapiere, H. 28, Bremen 2001</p> <p>RAUNER, Felix; RÖBEN, Peter: Experten-Facharbeiter-Workshops als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: EICKER, Friedhelm; PETERSEN, Willi (Hrsg.): »Mensch-Maschine-Interaktion«. Arbeiten und lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Baden-Baden 2000, S. 211-232</p> <p>RAUNER, Felix; GERLACH, Henning; SCHÖN, Manfred; REINHOLD, Michael: Berufsbildungsplan für den Industrieelektroniker, ITB-Arbeitspapiere Nr. 32, Universität Bremen 2001</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|--|---|--|
| | | | | <p>RAUNER, Felix; HAASLER, Bernd: Berufsbildungsplan für den Werkzeugmechaniker, ITB-Arbeitspapiere Nr. 30, Universität Bremen 2001.</p> <p>RAUNER, Felix; KLEINER, Michael; MEYER, Kerstin: Berufsbildungsplan für den Industriemechaniker, ITB-Arbeitspapiere Nr. 31, Universität Bremen 2001.</p> <p>RAUNER, Felix; REINHOLD, Michael (Hrsg.): GAB — Zwei Jahre Praxis – Dokumentation der 2. GAB Fachtagung, ITB-Arbeitspapiere Nr. 36, Universität Bremen 2002.</p> <p>REINHOLD, Michael: Dokumentation des Workshops Industrieelektroniker. In: RAUNER, F.; Reinhold, M. (Hrsg.): GAB: Zwei Jahre Praxis, Reihe ITB Arbeitspapiere, Band 36, Universität Bremen 2002, S. 35–49.</p> <p>REINHOLD, Michael: Neue Ansätze in der industriellen Berufsausbildung: Der Modellversuch »Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene, dual-kooperative Ausbildung« (GAB). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6 (2002) 31, S. 44–48</p> <p>REINHOLD, Michael; HAASLER, Bernd u. a.: Curriculum–Design Band II, Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan. Konstanz 2003</p> <p>REINHOLD, Michael; HAASLER, Bernd u. a.: Integrierte Berufsbildungspläne. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum, Bielefeld 2004</p> <p>RÖBEN, Peter: Berufswissenschaftliche Arbeitsstudien. In: BREMER, Rainer; JAGLA, Hans-Herbert (HRSG.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Bremen 2000, Seite 105–127</p> |
| <p>Qualifikationsbedarfsermittlung und Gestaltung einer geschäftsprozessorientierten flexiblen Berufsausbildung für Laboranten klein- und mittelständischer Unternehmen (GEFLEX) 01.08.2001 - 31.01.2005</p> | <p>Sächs. Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH, Dresden</p> <p>Wolfgang Hübel Bernd-Michael Schirwitz m.schirwitz@sbgdd.de www.sbgdd.de</p> | <p>Institut für Berufliche Fachrichtung Chemietechnik & Umweltschutz, Dresden</p> <p>Dr. Manuela Niethammer Manuela.niethammer@tu-dresden.de</p> | <p>Berufswissenschaftliche Analyse und Gestaltung aufgabenspezifischer Prozessketten im Kontext der Geschäftsprozesse; Entwicklung und Erprobung von Lern-, Arbeits- und Gestaltungsaufgaben (LAGA); Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz; Entwicklung eines beteiligungs- und gestaltungsorientierten Konzepts für die Ausbilderqualifizierung; Verbundausbildung; Innovati-</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2004</p> <p>NIETHAMMER, M.: Zur Nachhaltigkeit des geplanten Modellversuches "Geflex". In: ALBRECHT, G.; BÄHR, W. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen – zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Berlin, Bonn 2001, S. 196–202</p> <p>NIETHAMMER, M.: Facharbeit im Berufsfeld Chemie als Gegenstand berufswissenschaftlicher Arbeitsanalyse. In: RAUNER, F.; FISCHER, M. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld 2003, S. 258-284 (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation.)</p> <p>EICHHORN, S.; NIETHAMMER, M.: Verbundausbildung – eine Voraussetzung für die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz für Chemiearbeit in klein- und mittelständischen Unternehmen. In: Kooperation und Arbeit in vernetzten Welten. GfA-Herbstkonferenz 29. und 30. September 2003 in Aachen. Stuttgart 2003</p> <p>NIETHAMMER, M.; EICHHORN, S.; CHRISTEN, S.: Berufliche Bildung unter dem Anspruch pro-</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|--|---|--|--|
| | | | onstransfer | <p>zessorientierter Arbeitsgestaltung – diskutiert am Beispiel der Berufsausbildung von Chemielaboranten/Chemielaborantinnen in KMU. In: BWP 33 (2004) 2, S. 30-33</p> <p>EICHHORN, S.; NIETHAMMER, M.; CHRISTEN, S.: Arbeiten und Lernen in sich wandelnden Strukturen der Chemiewirtschaft. Ansprüche, Befunde, Gestaltung. Ergebnisse aus dem Modellversuch GEFLEX. Beitrag zu den 13. Hochschultagen Berufliche Bildung 10.-12. März 2004 an der Technischen Universität Darmstadt (2004).</p> <p>CHRISTEN, S.; EICHHORN, S.; NIETHAMMER, M.: Aufgabenbasiertes Lehren und Lernen in der Laborarbeit. Materialien für Ausbilder. Konstanz 2005</p> <p>NIETHAMMER, M.: Berufliches Lernen und Lehren in Korrelation zur chemiebezogenen Facharbeit – Ansprüche und Gestaltungsansätze. Bielefeld 2006</p> |
| <p>Entwicklung eines Instrumentes zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfes von Auszubildenden 01.04.2000 - 31.03.2004</p> | <p>Degussa AG, Marl Dr. Hans-Jürgen Metternich Hans-juergen.metternich@evonik.com</p> | <p>Uni Dortmund FB Chemie Prof. Dr. Heinz Schmidkunz</p> | <p>Entwicklung eines Instrumentes zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfes von Auszubildenden; Flexibilisierung der Ausbildung durch Angebot von Wahl-elementen; Lernarrange-ments und Zusatzqualifikation für leistungsstarke Auszubildende; Rückmel-detreffen der Ausbil-dungsbeteiligten zur Evaluation und Unterstüt-zung eines kontinuierli-chen Verbesserungspro-zesses; Verfahren zu Bewerberauswahl; Kenn-zahlenorientierte Quali-tätssicherung mit Balanced Scorecard</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltb. 1/2000, 2/2001, 3/2002</p> <p>WERTHEBACH, M.; BOMBECK, J.; METTERNICH, H.: Evaluation der Berufsausbildung mit Kennzahlen und der Balanced Scorecard – Ergebnisse aus einem Modellversuch. Beitrag zum Tagungsband der 12. Tagung für angewandte Soziologie (April 2003)</p> <p>BROMBECK, J.; METTERNICH, H.; WERTHEBACH, M.: Entwicklung eines Instrumentes zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfes von Auszubildenden in Prozessbetreuungsberufen und Verbesserung der Zielgenauigkeit und Effizienz der Ausbildung. (Bd.1-3) Hrsg. von Degussa AG. Marl 2004</p> |
| <p>Prozess- und Organisationsmanagement in der Ausbildung 01.04.1999 - 31.03.2002 01.11.2003 - 31.08.2004</p> | <p>Siemens Berufsausbildung Nord/Ost, Berlin Berlin Wilfried Lammers Wilfrid.lammers@siemens.com www.mv-pro.de</p> | <p>Universität Hannover Prof. Dr. Margit Frackmann frackmann@t-online.de</p> | <p>Integrieren von prozesshaftem Denken und Handeln in die Facharbeiterqualifikation; Prozessanalysen; auf-tragsorientiertes, hand-lungsorientiertes Lernen mithilfe von Planspielen; Erprobung eines interakti-ven Lernmanagementsys-</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2001</p> <p>FRACKMANN, M.; TÄRRE, M.(Hrsg.): Lernen und Problemlösen. Ein Handbuch für Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen in der Beruflichen Bildung. Hamburg 2003</p> <p>FRACKMANN, M.; TÄRRE, Michael: Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2009</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|---|---|---|
| | | | tems; vernetztes Denken und Handeln; Projektmanagement | |
| IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung 01.11.2001 - 30.04.2005 | Berufsbildungswerk GmbH (bfw), Berlin Dr. Evelyn Schmidt schmidtevelyn@gmx.de www.bfw.vcat.de | Dr. Angelika Lippe-Heinrich, Berlin Lippe-heinrich@t-online.de | Erhöhung der Methodenkompetenz von Ausbilderinnen und Ausbilder für eine ganzheitliche, arbeitsprozess- und gestaltungsorientierte IT-Ausbildung; Erhöhung der Genderkompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals; gendergerechte Lern- und Arbeitsaufgaben; gendersensibles Lernen; ganzheitliche Kompetenzentwicklung; Reflexion und Analyse von Genderaspekten; Konstituierung eines Ausbilder/-innen Netzwerkes | Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2002, 2/2004 Berufsbildungswerk-Berlin (Hrsg.): Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung. Workshop am 28.10.2003 in Berlin. Mit Beitr. von Gisela Pravda u.a., Berlin 2004 SCHMIDT, E.: Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung. In: PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Bielefeld 2004, S. 65-82 BEDNARZ, S.; LIPPE-HEINRICH, A.; SCHMIDT, E.: IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung – ein Modellversuch. In: BWP 33 (2004) 5, S. 41-42. SCHMIDT, E.: Genderarbeit geschieht nicht nebenher, sondern immer mittendrin. In: bfw Geschäftsbericht. Berlin 2004, S.32-33 SCHMIDT, E.: Modellversuch IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung. In: punkt. 69, März/April 2005. S.8-9 LIPPE-HEINRICH, A.: Genderlernen in den neuen IT- und Medienberufen – Befunde empirischer Erhebungen. In: BENDL, R. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Geschlechterforschung. Verortung geschlechterkonstituierender (Re) Produktionsprozesse zur Standortbestimmung der Betriebswirtschaftslehre. Wien 2005 SCHMIDT, E.: Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung – Erfahrungen aus einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: BUHR, Regina (Hrsg.): Innovationen – Technikwelten, Frauenwelten. Chancen für einen geschlechtergerechten Wandel des Innovationssystems in Deutschland. Berlin 2006, S.115-126 LIPPE-HEINRICH, A.: Strategien zur Auflösung von Geschlechterstereotypen durch Bildungsprozesse – ein Fazit der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Konsens 4/2007, S.15-17 SCHMIDT, E.: Erhebung und Bewertung der vorfindbaren Praxis des Gender Mainstreaming in der IT-Weiterbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr.97. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2008 BEDNARZ, S.; SCHMIDT, E.: Arbeitsprozessorientierte und gendergerechte Ausbildung im IT-Bereich. Bielefeld 2008 |
| Prozessorientierte Berufsausbildung von Konstruktions- und Industriemechanikern durch Zusatz- | AFZ Rostock Prof. Dr. Peter Wildfang Peter.wildfang@afz-rostock.de | Netzwerk Berufliche Bildung e. V. , Berlin Dr. Hermann Walter | Erarbeitung eines Curriculums zur Aneignung prozessgestaltender Kompetenzen für Konstruktions- | Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl.1-3 BERWALD, U. u.a.: Prozessorientierte Zusatzqualifikationen: Profilerweiterung und Aufstiegsorientierung in der Ausbildung von Konstruktions- und Industriemechanikern/-innen. In: BERG- |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|---|---|---|---|
| <p>qualifikationen 01.09.1996 - 31.12.2000</p> | <p>MET Motoren- und Energietechnik GmbH, Rostock</p> <p>Ulrich Berwald</p> | <p>Netzwerk.b.b@t-online.de</p> | <p>und Industriemechaniker; Prozessorientierte Zusatzqualifikationen; paralleler Erwerb der Fachhochschulreife; Durchlässigkeit</p> | <p>MANN, M.; DYBOWSKI, G.; FRANZ, F.; QUOIKA (Hrsg.): Personalentwicklung durch Berufsbildung: Strategien, Instrumente, Zusatzqualifikationen. Bielefeld 1999, S. 111-134</p> <p>BERWALD, U.; WALTER, H.; PELLMANN, M.: Prozessorientierte Berufsausbildung von Konstruktions- und Industriemechanikern durch Zusatzqualifikationen. In: SCHEMME, D.; GARCIA-WÜLFING, I. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen. Ein Instrument zum Umgang mit betrieblichen Veränderungen und zur Personalentwicklung. Bielefeld 2001, S. 90-108</p> <p>BERWALD, U.; WALTER, H.; PELLMANN, M.: Prozessorientierte Berufsausbildung von Konstruktions- und Industriemechanikern durch Zusatzqualifikationen. Konstanz 2002</p> |
| <p>Prozessorientierte Entwicklungsplanung und Qualifizierung im Betrieb 01.12.1997 - 30.06.2000</p> | <p>KACO Dichtungswerke, Heilbronn</p> <p>Alexander Bach</p> <p>info@kaco.de</p> | <p>GALA - Gesellschaft aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit e.V., Gerlingen</p> <p>Tilmann Krogoll, Nina Großmann</p> <p>Gala-Gerlingen@t-online.de www.gala-gerlingen.de</p> | <p>Initiierung von Selbstlernprozessen; Hinweise und Instrumente zur Qualifikationsplanung und -durchführung in der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung mit Angelegerten; Kompetenzentwicklung in beteiligungsorientierten Arbeitsprozessen; lernende Organisation; Lernprozessbegleitung; Qualifizierung von Gruppensprechern</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl.1</p> <p>ProjektNews. Nr. 0 - 4.</p> <p>GROßMANN, N.; Krogoll, T.: Instrumente und Wege zur Entwicklung persönlicher Perspektiven bei Mitarbeitern in Kleinen und Mittleren Unternehmen. In: BERGMANN, M.; DYBOWSKI, G.; FRANZ, F.; QUOIKA, M. (Hrsg.): Personalentwicklung durch Berufsbildung: Strategien, Instrumente, Zusatzqualifikationen. Bielefeld 1999, S. 155 - 171.</p> <p>KROGOLL, T.: Lernaufgaben in der Qualifizierung und Weiterbildung von Angelegerten und Lernungewohnten. In: Biermann, H., Bonz, B.; Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter (= Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb Nr. 19). Stuttgart 1999, S. 270 – 285.</p> <p>KROGOLL, T.; N. Großmann: Der Gruppensprecherpool. Ein Modell für die Sicherung von Motivation und Kontinuität in der Gruppenarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 4, S. 34 – 37</p> <p>GROßMANN, N.; MEISTER, V.; KROGOLL, T.: Unterstützung für prozessorientierte Ausbildung. In: Kompetenz Nr.40/2005, S. 29-42</p> <p>KROGOLL, T.; Großmann, N.: Erfahrungstransfer im Kontext. (Nur online.)</p> <p>GROSSMANN, N.; Krogoll, T.: Prozessbegleitung. Ausbildungshandbuch. (Materialien zur beruflichen Bildung Nr.119.) Bielefeld 2007</p> |

Synopsis der Strukturdaten, zentralen Elemente und Publikationen des Modellversuchsprogramms „Wissensmanagement“

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|--|--|---|---|
| <p>Erfahrungsgelitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken 01.10.2001 – 31.03.2005</p> | <p>EvoBus GmbH, Center Montage, Ulm Wolfgang W. Hänle, Manfred Müller, Georg Steinmayer georg.steinmayer@daimler.com www.evobus.com</p> | <p>Projektbüro für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Heidenheim Hermann Novak info@hermann-novak.de</p> | <p>Verbesserung der Produkt- und Prozessqualität durch vertiefte zwischenbetriebliche Zusammenarbeit; Förderung des Wissens- und Erfahrungstransfers der Mitarbeiter/-innen des Zulieferer- und des Abnehmerbetriebes; Thematisierung der informellen Kommunikation; Empowerment; Ansatz der „mitforschenden“ Akteure im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung</p> | <p>NOVAK, H.: Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen im Arbeitsprozess: Kompetenzerweiterung bei Führungskräften im betrieblichen Bereich. In: DEHNBOSTEL, P.; ELSHOLZ, U. MEISTER, J.; MEYER-MENK, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin 2002, S. 171-183</p> <p>HÄNLE, W.; NOVAK, H.: Kompetenzentwicklung durch erfahrungsgelitetes Arbeiten in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bielefeld, Bonn 2003</p> <p>NOVAK, H.: Die Bedeutung der verborgenen Seiten beruflichen Handelns für das erfahrungsgelitete Arbeiten in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken. In: lernen & lehren 76 (2005), S. 156-163</p> <p>NOVAK, H.: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Prozessbegleitung und Empowerment von Akteuren bei der nachhaltig wirksamen Praxisgestaltung. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern. Transfer sichern. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2005, S. 120-130</p> <p>NOVAK, H.; STEINMAYER, G.: Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken als Handlungs- und Gestaltungsfeld der Berufsbildung. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Berichte zur berufliche Bildung Nr. 277). Bielefeld 2006, S. 137-150</p> <p>NOVAK, H.: Bis ins Detail geplant – Überraschungen nicht ausgeschlossen. Die umfassende Bedeutung von Erfahrung und ihren Einflussgrößen. In: Berufsbildung in der Wissenschaft und Praxis, 34 (2005) 5, S. 22-25</p> <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl 1/2002, 2/2003, 3/2005, 4/2005</p> |

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|--|--|---|---|
| <p>Entwicklung und Erprobung eines Konzepts mit Instrumenten zur Förderung des Transfers von bereits erprobten Berufsbildungsinnovationen in die betriebliche Weiterbildungspraxis von Klein- und Mittelbetrieben (Transfer plus) 01.11.04 – 30.04.2009</p> | <p>Agentur Q - Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Metall- und Elektroindustrie Baden - Württemberg e.V., Stuttgart Dr. Martin Allespach</p> <p>IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg, Stuttgart Andreas Flach andreas.flach@igmetall.de</p> | <p>Projektbüro für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Heidenheim</p> <p>Hermann Novak info@hermann-novak.de</p> | <p>Identifizierung und Anpassung von Bildungsinnovationen an soziale Kontexte und betriebspezifischen Bedingungen; Organisations- und Personalentwicklung sowie Netzwerke zwischen veränderungserfahrenen und –bereiten Betrieben als Grundlage für gelungenen Transfer; Kompetenzentwicklung durch Qualifizierung von älteren und ungelerten Mitarbeitern (insb. Frauen) zu Ausbilderinnen, Multiplikatorinnen und Fachkräften; berufspädagogische Basisqualifizierung von Führungskräften; Verankerung des Lernens in KMU; Bildungsbedarfs-ermittlung mit den Beschäftigten; Berufsfeld-übergreifende Qualifizierung von kfm. und technischen Sachbearbeiterinnen; Rendez-vous-Ansatz des nachfrageorientierten Transfers</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltb. 1/2005, 2/2007, 3/2007</p> <p>NOVAK, H.: Die Impulswerkstatt: Schlüssel zu einem gelingenden Transfer. In: WESTHOFF, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Konstanz 2006, S. 68-78</p> <p>NOVAK, H.: Wirkungskonstellationen: dynamisch oder/und statisch? Vielfältige Einflussgrößen bei Veränderungsprozessen. In: SCHEMME, D.; WEBER, S. (Hrsg.): Implementierungsstrukturen, Innovationsstrategien, Wirkungszusammenhänge. Dokumentation III. Bonn/Fulda 2007</p> <p>NOVAK, H.: Das Besondere bei der Zusammenarbeit zwischen Modellversuchspraxis und wissenschaftlicher Begleitung: Distanz und/oder Nähe, manchmal bis hin zu bewussten Grenzüberschreitungen!? Ein Diskussionsimpuls. In: WESTHOFF, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung fördern. Konstanz 2007, S. 185-189</p> <p>FLACH, A.; NOVAK, H.: Chancen und Grenzen, die Bildungspraxis durch den Transfer von Bildungsinnovationen weiterzuentwickeln. Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Modellversuch Transfer Plus. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten. Ergebnisse und Perspektiven. 5. BIBB-Fachkongress 2007 (Dokumentation auf CD-ROM) Bielefeld 2008</p> |
| <p>Erhöhung der Wertschöpfung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) durch effektives Wissensmanagement und Lernkultur-Wandel 1.3.2001 - 30.6.2004</p> | <p>Industrie- und Handelskammer Frankfurt/Oder Peter Wölffling</p> <p>woeffling@ihk-ffo.de</p> <p>www.wisent.fo-bildung.de</p> | <p>GEBIFO Berlin Prof. Dr. Günter Albrecht</p> <p>Gebifo-berlin@t-online.de</p> | <p>Methoden zur Implementierung von Wissensmanagement in KMU; Wissenslandkarten zur Analyse des Wissenskaptals; Methoden zur Gestaltung fördernder Rahmenbedingungen für Wissensaustausch und -generierung; Methoden zur Integration des Wissensmanagements in Geschäftsprozesse; Entwicklung einer spezifischen Lern- und Unternehmenskultur</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2001, 2/2002, 3/2003, 4/2004</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effektiver Umgang mit dem Wissen in ihrem Unternehmen – warum und wie. Ratgeber. IHK Frankfurt (Oder), 2004 - Wissensidentifikation. Bestandaufnahme zum betrieblichen Wissen. Ratgeber. IHK Frankfurt (Oder), 2004 - Wissenserwerb. Ratgeber. IHK Frankfurt (Oder), 2004 - Wissensteilung und Kommunikation. Ratgeber. IHK Frankfurt (Oder), 2004 - Wissensbewahrung. Ratgeber. IHK Frankfurt (Oder), 2004 - Prozessmodellierung und Prozessgestaltung. Ratgeber. IHK Frankfurt (Oder), 2004 |

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|---|--|---|
| | | | | <p>ALBRECHT, G.: Bildungsdienstleister im Netzwerk - Kooperation, gemeinsames Lernen, gemeinsame Entwicklung. Bildungskonferenz der ZWH 2003. In: Tagungsband. Düsseldorf/Neuss, 13.-14.Oktober 2003</p> <p>MIETHE, H.: Wissensmanagement als Geschäftsfeld für Bildungsdienstleister. Bildungskonferenz der ZWH 2003. In: Tagungsband. Düsseldorf/Neuss, 13.-14.Oktober 2003</p> <p>MIETHE, H.; LAHN, P.; WÖLFFLING, P.: Coaching von Ausbildungsplatzinitiativen (Region Oderland – Spree). In: Handbuch zum Coaching von Ausbildungsplatzinitiativen. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2004</p> <p>WÖLFFLING, P.; MIETHE, H.; Albrecht, P.: Wissensmanagement im Kontext von Unternehmenskultur und Wertschöpfung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2 (2004) 33, S.21-24</p> <p>Mit WISENT mehr wissen. Wie können Unternehmen ihren Umgang mit Wissen verbessern? In: Forum. Das Brandenburger Wirtschaftsmagazin. Heft 12/2003</p> <p>MIETHE, H.: Unternehmenswissen besser nutzen. In: Forum. Das Brandenburger Wirtschaftsmagazin. Heft 07-08/2004</p> |
| <p>Förderung der Unternehmenskultur von KMU im Kontext von Wissensmanagement und Wertschöpfung (WISENT-PLUS) 01.09.2005 - 31.12.2007</p> | <p>Industrie- und Handelskammer Frankfurt (Oder) Peter Wölffling, Dr. Jörg Zunkel woelffling@ihk-ffo.de</p> | <p>Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO), Berlin Prof.Dr. Günter Albrecht Gebifo-berlin@t-online.de</p> | <p>Wissensbilanzen für KMU zur Optimierung von Geschäftsprozessen; fördernde und hemmende Rahmenbedingungen für erfolgreiches Wissensmanagement</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl.1/2006 und 2/2005</p> <p>ZUNKEL, J.: Wertschöpfung durch Wissensmanagement – eine Herausforderung für KMU. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. Potenziale mobilisieren - Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007. (Dokumentation auf CD-ROM) Bielefeld 2008</p> |
| <p>Interne Unternehmenskommunikation (MIUK) 01.07.2002 - 30.06.2005</p> | <p>Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen Helga Fleischer h.fleischer@wisoak.de www.wisoak.de/projekte/unternehmens-kommunikation</p> | <p>Hochschule Bremen Prof. Dr. Leuthold leuthold@fbw.hs-bremen.de</p> | <p>Identifizierung von Kommunikationshindernissen und Fortbildungsmodulen zur Verbesserung von innerbetrieblichen Kommunikationsabläufen; interne Kommunikation als Bestandteil der Unternehmenskultur</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2003 und 2/2005</p> <p>Reden bringt Segen. In: taz Bremen vom 20.4.2004</p> <p>Welche Firma will mitmachen? In: Weser Kurier vom 25.9.2002</p> <p>Interne Kommunikation. In: Weser Kurier vom 10.12.2002</p> <p>Modellversuch Kommunikation. In: Welt vom 27.12.2002</p> <p>Berufswissen ist das Gold in den Köpfen. In: Weser Kurier vom 26.4.2003</p> <p>MENNE, Karl-Heinz; KRON, Klaus: Der Wirtschaftsmodellversuch "Interne Kommunikation als Impuls für berufliche Qualifikation". In: Challenge 21. 2003, S. 34-37</p> |

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|---|--|---|--|
| | | | | <p>Bericht zum Modellversuch. In: Bremer Arbeitnehmer Magazin, Nr. 1/2003, S.16</p> <p>Modellversuch Unternehmenskommunikation als Element des lernenden Unternehmens. In: Bremer Arbeitnehmer Magazin, Nr. 7/2002, S. 15</p> |
| <p>Wissensmanagement für Berufsbildung in vernetzten Regionen 01.02.2004 - 30.11.2007</p> | <p>SZST Salzgitter Service und Technik GmbH Berufliche Bildung 02.2 GAB Dagmar Reulecke reulecke.dagmar@szst.de www.mywibb.de</p> | <p>TU Braunschweig Prof. Dr. Horst Rademacher h.rademacher@tu-bs.de</p> | <p>Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung unterstützt durch regionale Kooperation; Aufbau einer Vernetzungsstruktur und Verbundmodells; Wissensmanagement-Stammtisch; Ereignisprozessketten zur Dokumentation von Vorgängen; Zusammenführung von „Wissensinseln“; Know-how-Atlas; Dokumentation zu Content-Management-Werkzeugen; IT-Weiterbildungs-Initiative; Instrumente wie Yellow Pages, Blogs;</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2004, 2/2005, 3/2005, 4/2005, 5/2006, 6/2007</p> <p>o.V. (2004) Praktischer Nutzen von Wissensmanagement in Unternehmen anhand von umgesetzten Beispielen(nur online, www.mywibb.de)</p> <p>SZST (2005): Leitfaden zur Durchführung der praktischen Prüfungen in den IT-Berufen (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>o.V. (2005): Leitfaden „Lernen wie man lernt“ (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>TSCHUNKERT, P.; REULECKE, D.(2005): Anwenderhandbuch für die Opensource-Groupware (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>COLLETTE, L. (2005): Wissensmanagement-Diagnose. Effizientes Wissensmanagement aufbauen und pflegen(nur online, mywibb.de)</p> <p>KOLZUNIAK,P. (2005): Wissensmanagement in KMU (nur online, mywibb.de)</p> <p>GÖTZE, K. (2005): Individuelles Wissensmanagement in Theorie und Praxis am Beispiel der Salzgitter Service und Technik GmbH (nur online, mywibb.de)</p> <p>REULECKE, D.: Der Modellversuch „Wissensmanagement für Berufsbildung in vernetzten Regionen“. In: Holz, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Berichte zur beruflichen Bildung Nr.277). Bielefeld 2006, S. 51- 67</p> <p>MÜLLER-LÖFKE, A. (2006): Erwartungshaltungen von IT-Azubis vor, während, nach ihrer Berufsbildung (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>o.V. (2006): Azubi-Knigge (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>o.V. (2006): Hinweise zur Anfertigung von Berichtsheften (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>PREUSCHKAS, N. (2007): Theoretische Analyse und Recherche von E-Learning-Sequenzen zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs im Bereich des vernetzten Wissensmanagements in der Berufsbildung (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>o.V. (2007): Trainerleitfaden „Lernen wie man lernt“ (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>MÜLLER-LÖFKE, A. (2007): Vertrauensförderung im Modellversuch „myWiBB“. Ein Leitfaden für</p> |

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|---|---|--|--|
| | | | | <p>KMU (nur online, www.mywibb.de)</p> <p>REULECKE, D.; Kunst, S.: Wissensmanagement für Berufsbildung in vernetzten Regionen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. Potenziale mobilisieren - Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007. (Dokumentation auf CD-ROM) Bielefeld 2008</p> |
| <p>DiaMedia - Dialogische Medienentwicklung - Handlungsorientierte Aus- und Weiterbildung unter Nutzung und Gestaltung einer netzgestützten Plattform für kollektives Lernen am Beispiel des Geräte- und Produktsicherheitsgesetzes 01.02.2004 - 31.01.2007</p> | <p>Input - Institut für Schulung und Medienentwicklung, Dortmund</p> <p>Dr. Klaus Pickert Carola Langer</p> <p>carola.wirth@institut-input.de</p> | <p>Universität Bremen Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung</p> <p>Dr. Marc Schütte</p> <p>Marc.schuette@uni-bremen.de</p> | <p>Integration von Erfahrungslernen; Verbindung von informellem und formellem Lernen sowie von individuellem und organisationalem Lernen; Problembasiertes und erfahrungsgeleitetes Lernen durch Erarbeiten des Lebenszyklus eines Produkts</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2005;2/2006</p> <p>SCHÜTTE, M.; SCHLAUSCH, R.: Innovation und Wissensmanagement durch Ausbildung und Auszubildende. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 5, S. 25-28</p> |
| <p>Bildungsconsulting in Kooperation mit Betriebsräten in KMU - zur Förderung der Humanressourcen 01.01.2001 - 31.12.2003</p> | <p>Münchner Volkshochschule GmbH Sybille Keicher</p> <p>sybille.keicher@mvhs.de</p> <p>www.mvhs.de</p> | <p>Gesellschaft für Ausbildungsfor- schung und Berufs- entwicklung, Mün- chen</p> <p>Dr. Michael Brater</p> <p>Dr.m.brater@t-online.de</p> | <p>Bildungsbedarfsanalyse; Qualifizierung durch innerbetriebliches Wissensmanagement; Identifizierung und Nutzbar- machung der innerbetrieblichen Wissensressourcen; Konzeption von Lernarrangements; Verzahnung von interner Weiterbildung und externen Angeboten</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2001</p> <p>BRATER, Michael; RUDOLF, Peter: Die Qualifikationsbedarfsanalyse als Instrument zur Erhöhung der Kundenorientierung von Weiterbildungsträgern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32 (2003) 4, S.40-42</p> <p>KEICHER, Sybille; KINTER, Hans; BRATER, Michael: Wissensressourcen mobilisieren und betriebliche Probleme lösen. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissensmanagement in der Aus- und Weiterbildung (Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 277) Bielefeld 2006, S. 269-185</p> <p>BRATER, Michael: Das QUIC-Instrumentarium zur QBA. In: Qualifikations-Bedarfs-Analyse in KMU. München 2004</p> <p>BRATER, Michael; KEICHER, Sybille; KINTER, Hans (u.a.): Bildungsconsulting in Kooperation mit Betriebsräten in kleineren und mittleren Unternehmen zur Förderung der Humanressourcen. Konstanz 2007 (mit CD-ROM) (Bildungsdienstleister - regionale Vernetzung mit kleinen und mittelständischen Betrieben. Bd 6.)</p> |
| <p>Strategien für arbeitsintegriertes Wissensmanagement und selbstorganisier- tes Lernen in Kleinunternehmen 01.05.2001 -</p> | <p>Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V., Eisenach Margit Meifarth</p> <p>Margit.meifahrt@eisenach.bwtw.de</p> | <p>ago GmbH, München Dr. Roland Hormel</p> <p>Roland.hormel@ago-muenchen.de</p> <p>www.ago-</p> | <p>Strategien für erfolgreiches Wissensmanagement in KMU; Aufbau einer Dialogkultur; Umgestaltung von Lernprozessen; eigenverantwortliche</p> | <p>Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Wissensmanagement in Kleinunternehmen. Mit Beitr. von Gerd Hofmeister, Antje Schmerbauch u. Rudolf Aichner.</p> <p>T.1: Einführung (Aus der Praxis für die Praxis. Nr. 39/2002.)</p> <p>T.2: Ansätze, Methoden und Instrumente (Aus der Praxis für die Praxis. Nr.41/2003.)</p> <p>T.3: Fallbeispiele (Aus der Praxis für die Praxis. Nr. 42/2004.)</p> <p>T.4: Praxisleitfaden (Aus der Praxis für die Praxis. Nr. 44/2004.)</p> |

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|---|--|---|---|
| 30.04.2004 | www.bwtw.de | muenchen.de | Weiterbildung; Instrumente: | Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2001, 2/2003 SCHMERBAUCH, A.: Arbeitsintegriertes Wissensmanagement und selbst organisiertes Lernen in Kleinunternehmen. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. (Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 277). Bielefeld 2006, S. 187 – 196 |
| Förderung von Medienkompetenz und Wissensmanagement in der Berufsbildung in der Region Ostwestfalen-Lippe 01.02.2001 - 31.01.2005 | Phoenix Contact GmbH & Co.KG, Blomberg Hermann Trompeter Boris Hagemeier htrompeter@phoenixcontact.com b.hagemeier@phoenixcontact.com www.phoenixcontact.com www.mv-fakt.de | Universität Karlsruhe Prof. Dr. Antonius Lipsmeier Antonius.lipsmeier@geist-soz.uni-karlsruhe.de | Ganzheitlicher Wissensmanagementprozess in der Erstausbildung; eigenverantwortlicher Wissenstransfer von Auszubildenden der Elektro- und Metalltechnik in KMU; Transforgespräche, Online-Plattform; inhaltliche Entwicklung von Lernarrangements durch Auszubildende; Lektorat beim Online-Portal als Ausbildungsstation; Wissens- und Erfahrungsaustausch; selbstgesteuertes und erfahrungsorientiertes Lernen; Lernortkooperation | Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2004 HAGEMEIER, B.: Erfahrungswissen durch Auszubildende dokumentieren und mit anderen teilen. In: Kompetenz. H. 37/2003, S. 49-52 Wissen, was wir wissen. In: Contact. Nr 3/2004, S. 17 FAKTreiche Tagung. In: Contact. Nr. 68/2003, S. 14 Das Rollengespräch als Ausbildungsmethode. In: Kompetenz. H.38/2004, S.45 Gespräch mit Hermann Trompeter: Ein Wettbewerb zur Automatisierungstechnik. In: Kompetenz. H. 38/2004, S. 50 Fachtagung im Modellversuch FAKT am 24.9.2003. T.1.2. (Video-Kass.) Marktplatz des Wissens. In: Lippische Landeszeitung vom 7.10.2003 Bildung in OWL fördern. FAKT-Fachtagung. In: Lippische Rundschau vom 8.10.2003 Bildungsprojekt FAKT vorgestellt. In: Lippe Info, IHK Lippe. H.12/2003 HAGEMEIER, B.; TROMPETER, H.: Förderung von Medienkompetenz und Wissensmanagement in der Berufsbildung in der Region Ostwestfalen-Lippe. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2006. (Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 277) S. 69 - 87 |
| „Denn sie wissen nicht was sie wissen“ - Wissensmanagement im Betrieb zur Aktivierung und Weitergabe von stillem Wissen 01.04.2000 - 30.09.2003 | Universität Bremen Institut für Technik und Bildung Prof. Dr. G. Straka straka@uni-bremen | Universität Bremen Institut für interdisziplinäre Altersforschung Prof. Dr. G. Straka straka@uni-bremen | Lernende Organisation; selbstgesteuertes Lernen; implizites und explizites Lernen; Qualifizierung Anwendung von Wissensmanagementstrategien; Evaluation Wissensaustausch in Netzwerken; Weitergabe von Wissen; individuelles und kooperatives Wissensmanagement | MEYER, K.; STÖCKL, M.; STRAKA, G.A.: Individuelles Wissensmanagement – Theorie und Praxis des PK3A-Modells. In: STRASSER, H. u.a. (Hrsg.): Qualität von Arbeit und Produkt in Unternehmen der Zukunft. Stuttgart 2003, S. 1034-1037 STRAKA, G.A.; STÖCKL, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen und individuelles Wissensmanagement. Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS. Bremen 2001 |

| Titel des MV/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|---|---|--|
| <p>Dialog in der lernenden Organisation - Dialog als Kernkompetenz zur Förderung organisationaler Lern- und Entwicklungsprozesse 01.03.2001 - 30.06.2005</p> | <p>Bildungswerk der Hess. Wirtschaft Dr.Cornelia Seitz, Bad Nauheim seitz.cornelia@bwhw.de</p> | <p>Forschungsstelle des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft, Mainz Dr. Doris Lau-Villinger Doris.lau-villinger@gmx.de</p> | <p>Analyse von Organisationsdynamiken; Lernende Organisation; Kompetenzentwicklung; Wissenstransfer; Dialogkonzept; Werkzeuge zur Reflexion von Interaktionsprozessen</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. 1/2002, 2/2002, 3/2005 Dialog in der lernenden Organisation: Karten. ca. 20 i. Kartenform Trojaner. Forum für Lernen. Frankfurt a.M. 11. 12(2001)1, Special ed.: Dialog in Organisationen. 27 S. 12. 4(2004)1: Kollektive Intelligenz in Organisationen. 48 S. Kollektives Denken in Organisationen (2004). Trojaner 12, S. 4-11 Collective Thinking in Organizations (2005) Trojaner 13, S. 8-15 Führungskräfte zwischen Aktion und Reflexion (2005) Trojaner 13, S. 30-33 Human Resources als strategischer Businesspartner (2005). Trojaner 13, S. 16-21 Gemeinsames Denken in großen Gruppen (2005) Trojaner 13, S. 22-25 Herausforderungen an modernes Management – die kollektive Dummheit überwinden (2005) Trojaner 13, S. 26-29 Systemdynamiken in Organisationen (2005) Trojaner 12, S. 38-45 SEITZ, C.: Betrieblicher Dialog zum demografischen Wandel. In: Zukunft Hessen, Zukunft Deutschland. Chancen der demografischen Herausforderung. Vereinigung der hessischen Unternehmensverbände (VhU). Köln 2005, S.183-192 LAU-VILLINGER, D.: Dialog in lernenden Organisationen. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. (Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 277). Bielefeld 2006, S. 151- 167 LAU-VILLINGER, D.: Wissensentwicklung durch Dialog. In: Human Resource Management: digitale Fachbibliothek. Düsseldorf 2010</p> |

**Synopse der Strukturdaten, zentralen Elemente, Ergebnisse und Publikationen des Modellversuchsprogramms
«Erfahrungswissen – die verborgene Seite beruflichen Handelns »**

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---|--|--|--|--|
| Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeiten in der Chemischen Industrie 01/1996 – 05/2000 | Wacker-Chemie GmbH, München Vor Ort: Berufsbildungswerk Burghausen, Burghausen Dipl.-Ing. Peter Woicke bbiw@wacker.com | Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) e.V., München PD Dr. Fritz Böhle, Dipl. Soz. Sabine Pfeiffer http://www.isf-muenchen.de | Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten in hochtechnisierten Arbeitsbereichen, subjektivierendes und objektivierendes Arbeitshandeln, Bedeutung der Sinneswahrnehmung, informelles Lernen, Erfahrungsbildung, Erfahrungswissen, Bewältigung des Unplanbaren | <p>BAUER, H.G. (u.a.): Zwischenbericht. März 1997. 61 S.</p> <p>BAUER, H.G.: Endbericht. 2000. 97 S.</p> <p>BAUER, Hans G.; BÖHLE, F.; MUNZ, C.; PFEIFFER, S.; WOICKE, P.: Hightech-Gespür – Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Bielefeld 2002 (2. erw. Auflage 2005)</p> <p>BAUER, H. G. (u.a.): Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich Informelle Arbeitsprozesse organisieren lassen, Bielefeld 2004</p> <p>Informationen zur Ausbildungspraxis aus Modellversuchen. Faltbl. Apr. 1997</p> <p>BÖHLE, F.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen – Ein anderer Blick auf einfache Arbeit und Geringqualifizierte. In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): Zukunft der einfachen Arbeit – Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung, Bielefeld 2004, S.99-109</p> <p>BÖHLE, F.; Pfeiffer, S.; SEVSAY-TEGETHOFF, N. (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden 2004 a</p> <p>BÖHLE, F. u.a.: Der gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen: Von der Ausgrenzung und neuen Grenzziehungen. In: Beck, U.; Lau, Ch. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, Frankfurt/M. 2004 b</p> <p>BÖHLE, F.; WEISHAUPT, S.: Unwägbarkeiten als Normalität – Die Bewältigung nichtstandardisierbarer Anforderungen in der Pflege durch subjektivierendes Handeln. In: BÜSSING, A.; GLASER, J. (Hrsg.): Qualität des Arbeitslebens und Dienstleistungsqualität im Krankenhaus. Schriftenreihe Organisation und Medizin, Göttingen 2003, S.149-162</p> <p>BÖHLE, F.; ROSE, H.: Technik und Erfahrung – Arbeit in hochautomatisierten Systemen, Frankfurt/New York 1992</p> <p>CARUS, U.; SCHULZE, H.: Leistungen und konstitutive Komponenten erfahrungsgeleiteter Arbeit. In: Martin, H. (Hrsg.): CeA – Computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit, Berlin u.a. 1995, S.48-82</p> <p>PFEIFFER, S.; Sevsay-Tegethoff, N.: Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden 2004</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|---|---|--|---|
| | | | | <p>PFEIFFER, S.: Dem Spürsinn auf der Spur – Subjektivierendes Arbeitshandeln an Internet-Arbeitsplätzen am Beispiel Information-Broking, München/Mering 1999</p> <p>PFEIFFER, S.: Arbeit und ihr Vermögen. Arbeitsvermögen als Schlüssel zur Analyse von (reflexiver) Informatisierung, Dissertation 2003</p> <p>SCHULZE, H.: Erfahrungsgelietete Arbeit in der industriellen Produktion – Menschliche Expertise als Leitbild für Technikgestaltung, Berlin 2001</p> |
| <p>Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgelietetes Arbeiten im Handwerk am Beispiel des Friseurberufs 1.1.2001 - 31.1.2005</p> | <p>Friseur- und Kosmetik Innung Cottbus, Cottbus Obermeister Arno Asmus info@friseur-lausitz.de</p> | <p>Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) e.V., München Prof. Dr. Fritz Böhle Dr. W. Dunkel zentrale@isf-muenchen.de Gesellschaft für Ausbildungsfor- schung und Berufs- entwicklung GbRmbH (GAB), München Dipl. Soz. H. G. Bauer Dipl. Soz. C. Munz info@gab-muenchen.de</p> | <p>Erfahrungsgelietetes Lernen und Arbeiten im Handwerk, personenbe- zogene Dienstleistungen, Interaktion mit Kundinnen, Gespür und Gefühl, erfah- rungsförderliche Lernar- rangements, Materialien für drei Ausbildungsjahre, Handreichungen für das Ausbildungspersonal, Ausbilderforen, Entwick- lungstreffen mit Lehrkräf- ten, Verbindung von informellem und formellem Lernen, Arbeitsanalysen im Frisörhandwerk</p> | <p>Erfahrungsgelietetes Arbeiten und Lernen im Friseurberuf. Hans G. Bauer u.a. Cottbus, Mün- chen. Erster Zwischenbericht. 87 S. 2002. Zweiter Zwischenbericht. 2004. BAUER, Hans G.; DUNKEL, Wolfgang; MUNZ, Claudia: Endbericht. München 2005. 134 S. DUNKEL, Wolfgang; BAUER, Hans G.; MUNZ, Claudia: Gegenstand der Arbeit: Der Mensch und sein Haar. In: BWP 5 (2005), S. 14-17 BAUER, Hans G.; BÖHLE, F.; Munz, C.; PFEIFFER, S.; WOICKE, P.: Hightech-Gespür – Erfah- rungsgelietetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Bielefeld 2002 (2. erw. Auflage 2005) WEIHRICH, M.; DUNKEL, W.: Abstimmungsprobleme in Dienstleistungsbeziehungen. Ein hand- lungstheoretischer Zugang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55/2003, S.738-761 DUNKEL, W.: Arbeit am Kunden: Herausforderung und Zukunftschance für das personenbezo- gene Handwerk. In: KREIBICH, R.; OERTEL, B. (Hrsg.): Erfolg mit Dienstleistungen. Innovatio- nen, Märkte, Kunden, Arbeit. Stuttgart 2004, S. 263-269</p> |
| <p>Erfahrungsgelietetes Lernen und Arbeiten in IT- Berufen (ELA.IT) 12/2001 – 5/2005</p> | <p>TENOVIS GmbH & Co. KG, Frank- furt/Main Vor Ort: TENOVIS Hamburg, Hamburg Michael Gamer Michael.gamer@tenovis.com</p> | <p>Carus + Partner, Hamburg Ursula Carus u.carus@t-online.de Forschungsgruppe Praxisnahe Berufs- bildung (FPB), Uni-</p> | <p>Erfahrungsgelietete Aus- bildung in IT-Berufen, informelles Lernen im Vor- Ort- und Online-Service, offene Lern- und Organi- sationsformen, Lern- und Arbeitsinfrastruktur, IT- Point, Erfahrungszirkel, Kundenbefragungen</p> | <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl. - Infoblatt 1/2004: http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D_096900_D254600_Infoblatt1_2004_red.pdf - Infoblatt 2/2005: http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D_096900_D_204200_Flyer02_2005_web.pdf Zwischenbericht. (o.J., um 2004.)</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|--|--|---|---|---|
| | | <p>Universität Bremen, Bremen</p> <p>Dr. Marc Schütte, Dr. Reiner Schlausch Marc.schuette@uni-bremen.de</p> | | <p>Abschlussbericht. Hamburg, Bremen 2006. 89 S.</p> <p>SCHÜTTE, M.; CARUS, U.; GAMER, M.; MESCHKAT, A.: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten in IT-Berufen. In: BWP 5 (2005), 18-21</p> <p>CARUS, U.: CeA – computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit – und Konsequenzen für die Berufsbildung. In: BREMER, R. (Hrsg.): Doppelqualifikation und Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Hrsg. BIBB, Berlin 1996</p> <p>SCHÜTTE, M.; SCHLAUSCH, R.: Innovation und Wissensmanagement durch Ausbildung und Auszubildende. In: BWP 33 (2004) 5, S. 25 ff.</p> |
| <p>Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken 10/2001 – 3/2005</p> | <p>EvoBus GmbH, Center Montage Kombi- und Reisebusse, Ulm</p> <p>Manfred Müller, Georg Steinmayer, Diana Dambacher</p> <p>Manfred.mueller@evobus.com www.evobus.com</p> | <p>Projektbüro für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung</p> <p>Dipl.-Soz. Hermann Novak</p> <p>info@hermann-novak.de</p> | <p>Erfahrungsgeleitete Weiterbildung in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken, verteiltes Wissen nutzbar machen, Beschäftigte als Experten in Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen bei Qualitäts- und Logistikproblemen, verborgene Seiten beruflichen Handelns, die psychosoziale Dynamik von Organisationen, Selbstbeforschung und Alltagsevaluation</p> | <p>NOVAK, H.: Die Bedeutung der verborgenen Seiten beruflichen Handelns für das erfahrungsgeleitete Arbeiten in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken. In: lernen & lehren, 19 (2005) 76, S. 156-163, Wolfenbüttel</p> <p>NOVAK, H.: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Prozessbegleitung und Empowerment von Akteuren bei der nachhaltig wirksamen Praxisgestaltung? Optionen für Impulse sowie Grenzen individueller und organisationaler Lernprozesse. Bielefeld, Bonn 2004</p> <p>NOVAK, H.; STEINMAYER, G.: Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken als Handlungs- und Gestaltungsfeld der Berufsbildung. In: HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Verteiltes Wissen nutzbar machen – Modelle des Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2005</p> <p>HÄNLE, W.; NOVAK, H.: Kompetenzentwicklung durch erfahrungsgeleitetes Arbeiten in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken, In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berufsbildung für eine globale Gesellschaft - Perspektiven im 21. Jahrhundert, 4. BIBB-Fachkongress 2002, Bielefeld, Bonn 2003</p> <p>NOVAK, H.: Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen im Arbeitsprozess: Kompetenzerweiterung bei Führungskräften im betrieblichen Bereich, in: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung, Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin 2002</p> <p>NOVAK, H.; STEINMAYER, G.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken, Zweiter gemeinsamer Zwischenbericht zum Modellversuch "Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken" für die Zeit vom 01.01.2003 bis 31.03.2004. Heidenheim, Ulm 2004</p> <p>HÄNLE, W.; NOVAK, H.; STEINMAYER, G.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken, Erster gemeinsamer Zwischenbericht zum Modellversuch "Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken" für die Zeit vom</p> |

| Titel des Modellversuchs/ Laufzeit | Durchführungsträger | Wissenschaftliche Begleitung | Zentrale Elemente | Publikationen zu Entwicklungs- und Forschungsarbeiten |
|---------------------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------|--|
| | | | | <p>01.10.2001 bis 31.12.2002. Heidenheim, Ulm 2003</p> <p>HÄNLE, W.; NOVAK, H.; STEINMAYER, G.: Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken - Exposee zum aktuellen Modellversuch der EvoBus GmbH. Heidenheim, Ulm 2001</p> <p>Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis. Faltbl.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infoblatt 1/2002: http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D_253900_D076800_D076800_0768_01_2002.pdf - Infoblatt 3/2005: http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D_253900_D_204200_Flyer03_2005_web.pdf - Infoblatt 4/2005: http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D_253900_D_204200_Flyer04-2005_web.pdf <p>Zweiter gemeinsamer Zwischenbericht. 1.1.2003 - 31.3.2004. 2004. 122 S.</p> <p>Abschlussbericht des Durchführungsträgers. Ulm 2005. 33 S.</p> <p>Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Von Hermann Novak. Heidenheim 2005 72 S.</p> <p>NOVAK, H.: Bis ins Detail geplant. In: BWP 5 (2005) 22-25</p> |

29 Modell-
Versuchs-
Projekte

Formative und
summative
Evaluation auf
Projektebene

Modellversuchs-Projekttträger

BMBF

BIBB – Fachliche Begleitung

Wissenschaftliche Begleitung

3 Modell-
Versuchs-
Programme

Integrative
Meta-Evaluation

Prozessorientierung



Wissensmanagement



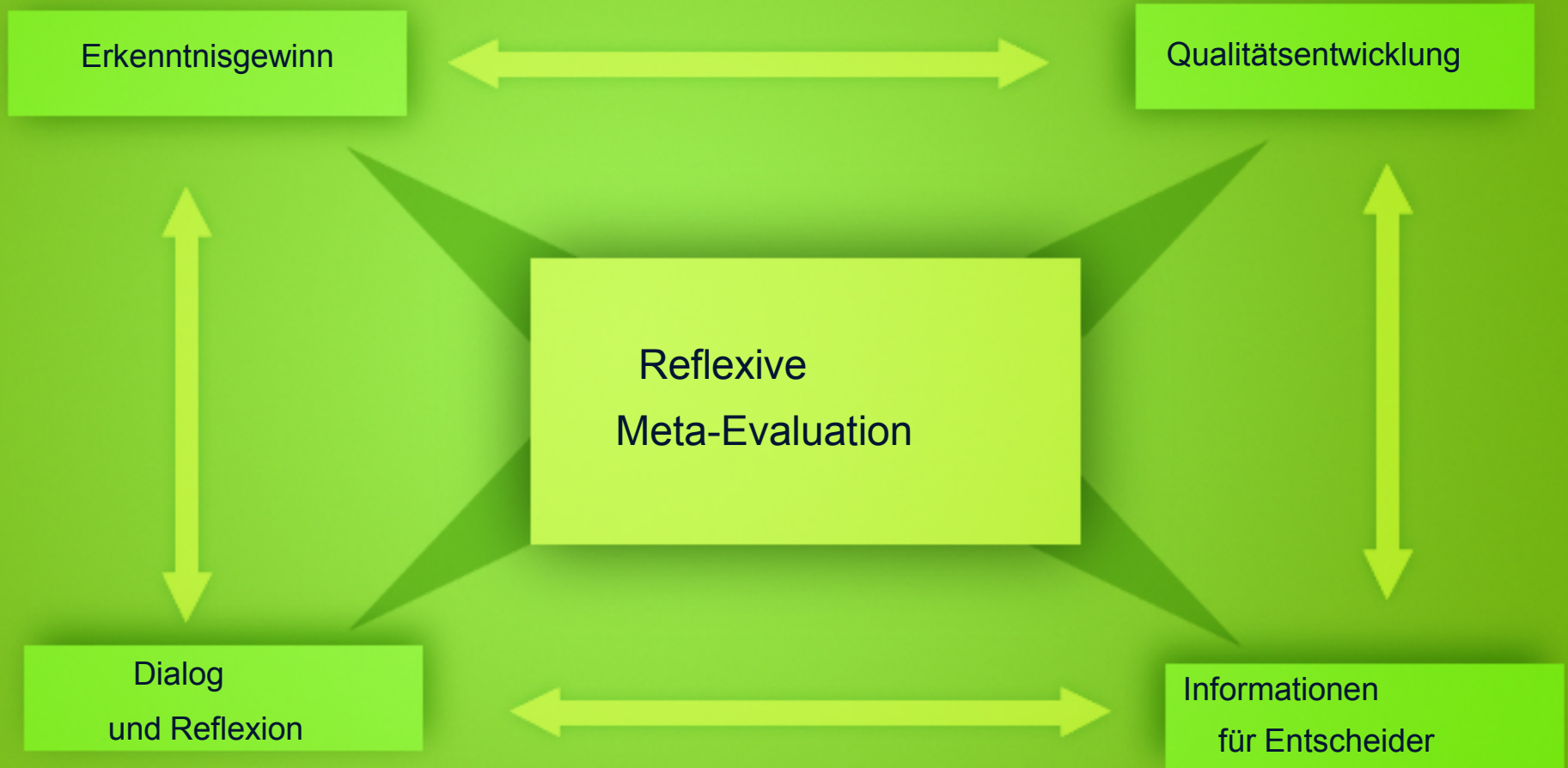
Erfahrungslernen



Phasen und Schritte des Forschungsvorhabens

| Vorphase Konzeptualisierung | Phase 1 Beginn II/06 Feinplanung | Phase 2 Durchführung von dialogorientierten Workshops | Phase 2 Durchführung von Dokumentenanalysen + Auswertung | Phase 3 Triangulierung, Metareflexion v. Befunden | Phase 4 Dokumentation, Abschluss |
|---|---|--|--|---|---|
| Ausgangssituation Forschungs- gegenstand | Designentwicklung Arbeitsschritte, Ziele | 5 Workshops im AK „Prozessorientiertes Wissensmanagement“ | Konzeptentwicklung für das Vorgehen bei der Dokumentenanalyse, Analysebogen | Auswertung der Workshopergebnisse nach Kernthemen, Literaturanalysen | Einschätzung, Dokumentation + Aufbereitung des gesamten Vorhabens |
| Forschungsziele, Interessen Fragestellungen | Konkretisierung / Auswahl von Themen + Methoden, Literatur- suchen | Workshop wissenschaftliche Begleitung | Diskursive Validierung v. 3 Berichten (Pretest) | Gegenüberstellung von Ergebnissen aus beiden Untersuchungssträngen | Explizierung weiterführender Forschungsfragen |
| Theoretische und methodologische Verortung | Entwicklung von Analyseraster + Instrumente für Workshops | Reflexionskonferenz | Schärfung des Instrumentariums + Validierung der Kategorien | Triangulierung, Interpretation, Metareflexion | Transferkonzept, Empfehlungen für künftige Programme + Berichterstattung |
| Forschungs- methoden | Ablaufpläne für Veranstaltungen | Prozess- + Methoden- reflexion mit Beteiligten + im Forschungsteam | Analyse von 29 Abschlussberichten | Rückbindung der Ergebnisse an Theoriediskurse | Interne + externe Präsentation der Ergebnisse |
| Antragsprozedere / Ressourcen | Zeitplanung Aufgabenverteilung | Transkription Dokumentation | Zusammenführung der Einzelergebnisse nach Kernthemen | Rückkopplung an Beteiligte + Experten, Überprüfung | Interner + externer Transfer der Erkenntnisse in Referenzsysteme |
| Personalstruktur | Kommunikation nach außen | Schriftliche Rückmeldung an die TN | Querauswertung nach Kernthemen | Zusammenfassung, Explikation, Verschriftlichung | Abschlusspublikation |
| Ergebnis | Ergebnis | Ergebnis | Ergebnis | Ergebnis | Ergebnis |
| Antrag Kontrakte | Forschungsarchitektur / Forschungsdesign / Detailplanung | Generierung + Dokumentation v. Daten, Vorauswertung / Reflexion | Analyseinstrument + Analyseergebnisse, Querauswertung | Auswertung, Interpre- tation nach Kernthemen Erkenntnisgewinn | Qualitätsmerkmale, Instrumente, Empfehlungen, Publikationen, |

Funktionen und Reichweite der Reflexiven Meta-Evaluation



Säulenmodell der Beobachtungsordnungen

Beobachtung
3. Ordnung
Meta-Evaluation

Beobachtung
2. Ordnung
Wissenschaftliche
Begleitung

Beobachtung
1. Ordnung
Handlungsebene

Dreieck der Beobachtung und Reflexion (Selbst- und Fremddeutung)

Wissenschaftliche
Begleitung

Meta-Evaluation

Handlungsebene

Strategie bzw. Innovation als sozialer Prozess

