

*Martin Fischer, Brigitte Arnold-Wirth*

## **Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen – Erfahrungen und Perspektiven**

*Wie werden Innovationen in die berufsbildenden Schulen transportiert und dort wirksam? Diese Fragestellung ist im Kontext des deutschen Modellversuchsprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ untersucht worden. Ergebnisse zu der Frage, ob und wie die mit diesem Programm intendierten Innovationen nachhaltig realisiert werden konnten, sind verschiedentlich veröffentlicht worden (DEITMER u. a. 2004; FISCHER 2007). Im vorliegenden Artikel soll es darum gehen, Erfahrungen zu resümieren und Perspektiven für weitere Forschungsarbeiten aufzuzeigen.*

### **1. Wirkungs- und Implementationsforschung im Kontext von Modellversuchen in der beruflichen Bildung**

Von 1971 bis 2006 sind vom Bundesforschungsministerium und von der BLK – der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – über 2.500 Modellversuche (BLK o. J.) gefördert worden. Diese vom Bund und von den Bundesländern gemeinsam geförderten Projekte betrafen alle Schul- und Hochschularten, jedoch mit einem erklecklichen Anteil und einer entsprechend langen Tradition auch die schulische Berufsbildung. Im Bereich der beruflichen Bildung kamen und kommen noch die sogenannten Wirtschaftsmodellversuche hinzu, welche die betriebliche Ausbildung umfassen und aufgrund der zwischen Bund und Bundesländern geteilten rechtlichen Zuständigkeit für die Berufsbildung allein vom Bund gefördert werden. Insgesamt wurden Modellversuche als ein wirksames Instrument zur Modernisierung der beruflichen Bildung gesehen, und diese Wirksamkeit sollte noch gesteigert werden, als 1998 erstmals im Bereich der beruflichen Bildung Modellversuche zu ganzen Programmen gebündelt wurden. Dieses erste BLK-Modellversuchsprogramm im Bereich der beruflichen Bildung war das Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, das von 1998 bis 2003 durchgeführt wurde, 21 Modellversuche sowie vier Forschungsaufträge umfasste und 14 Bundesländer mit ca. 100 berufsbildenden Schulen, ca. 500 Lehrpersonen und ca. 13.000 Schülern involvierte.

Die Mehrzahl der Modellversuche im Programm intendierte, den Lernfeldansatz der Deutschen Kultusministerkonferenz auszugestalten und weiterzuentwickeln; d. h. also berufliche Handlungssituationen anstelle oder in Ergänzung zur herkömmlichen Fachtheorie zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Um Transfer und Austausch zu stimulieren, wurden nicht nur Einzelvorhaben, sondern auch Verbundprojekte gefördert, die mehrere Bundesländer umfassten. Die einzelnen Modellversuche waren in der Regel mit einer eigenen wissenschaftlichen Begleitung ausgestattet. Daneben war für das Programm ein sogenannter Programmträger etabliert worden, der für übergreifende Aufgaben des Programmmanagements und der Programmevaluation verantwortlich war (DEITMER u. a. 2004). Aus der Arbeit dieser Programmadministration stammen die nachfolgend genannten Erfahrungen zum Transfer im Modellversuchsprogramm, welche die Quintessenz darstellen aus einer Befragung der Modellversuchsteilnehmer, der Auswertung der Projektberichte und vereinzelter nachträglichen Untersuchungen (FISCHER 2007; FISCHER, DEITMER 2007).

*1. Erfahrung: Modellversuche erzielen in der Regel Innovationswirkungen, die ohne öffentliche Förderung nicht erreicht worden wären. Modellversuche sind kein Placebo. Die Reichweite der erzielten Wirkungen hängt allerdings von vielen Faktoren ab, u. a. vom Inhalt des jeweiligen Modellversuchs.*

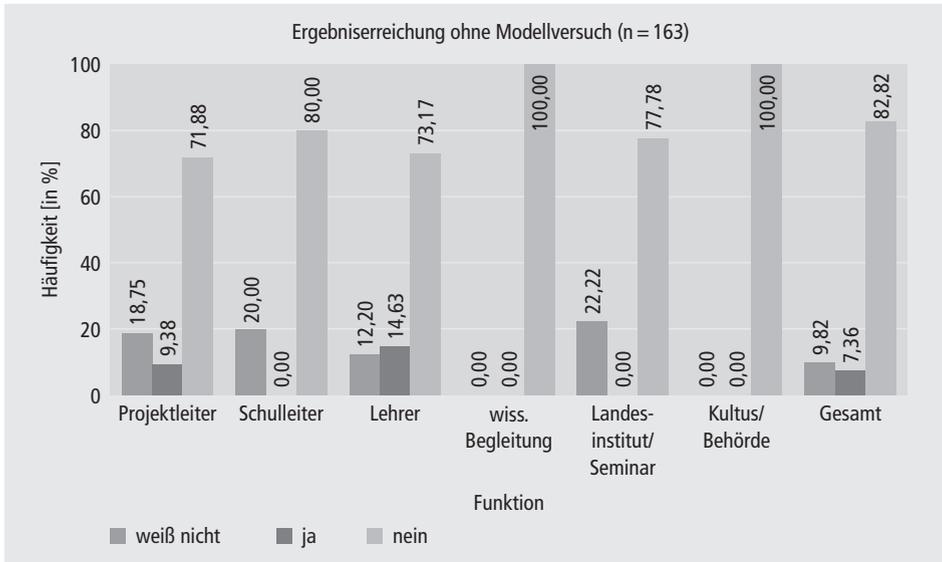
Dass die am Programm beteiligten Modellversuche überhaupt Wirkungen erzielt haben, ist unzweifelhaft. Die Programmevaluation hat ergeben, dass die intendierten Ziele etwa zu 70 % erreicht werden konnten. Auch die Modellversuchsakteure selbst hielten die erzielten Wirkungen für das wichtigste Ergebnis des jeweiligen Modellversuchs, weniger die erarbeiteten Produkte sowie die im Projektverlauf gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen.

Die Annahme, dass Innovationswirkungen im Bereich der Berufsbildung durch Modellversuche ausgelöst werden, wurde durch weitere Befragungsergebnisse erhärtet: Nur ganz wenige Befragte waren der Auffassung, dass die erreichten Projektergebnisse auch ohne Modellversuch hätten erzielt werden können. Dieses Bild ändert sich auch nicht wesentlich, wenn man die Befragungsergebnisse nach der im Kontext des Modellversuchs eingenommenen Funktion differenziert (Abb. 1). Mit knapp 15 % glaubte nur eine erwähnenswerte Minderheit aus der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, dass das Erreichte auch ohne einen Modellversuch machbar gewesen wäre.

Wenn auch über alle am Programm beteiligten Projekte hinweg bestätigt werden kann, dass Modellversuche generell ein wirkungsvolles Instrument zur Implementation bildungsrelevanter Innovationen darstellen, so zeigte sich bei genauerem Hinsehen doch, dass Wirksamkeit in sehr unterschiedlicher Weise entfacht werden konnte. Dazu nur ein Beispiel: Der Modellversuch GAB („Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Berufsausbildung“), ein Verbundvorhaben aus Niedersachsen, Hessen und Sachsen, hatte zwar, wie vorgesehen, für fünf industrielle Kernberufe jeweils einen lernort-übergreifenden, also einen integrierten Berufsbildungsplan für Ausbildungsbetrieb und Schule entwickelt, das ursprünglich avisierte Ziel, diesen

auch auf der Ebene der Ordnungsmittel zu verankern, konnte aber nicht erreicht werden. Das Projekt an sich war, gemessen an den gesetzten Aufgaben, erfolgreich – die Umsetzung dieses zentralen Ergebnisses, geschweige denn dessen Transfer, fand aber nicht statt.

Abbildung 1: **Ergebniserreichung ohne Modellversuch (nach Funktion der Befragten geordnet)**

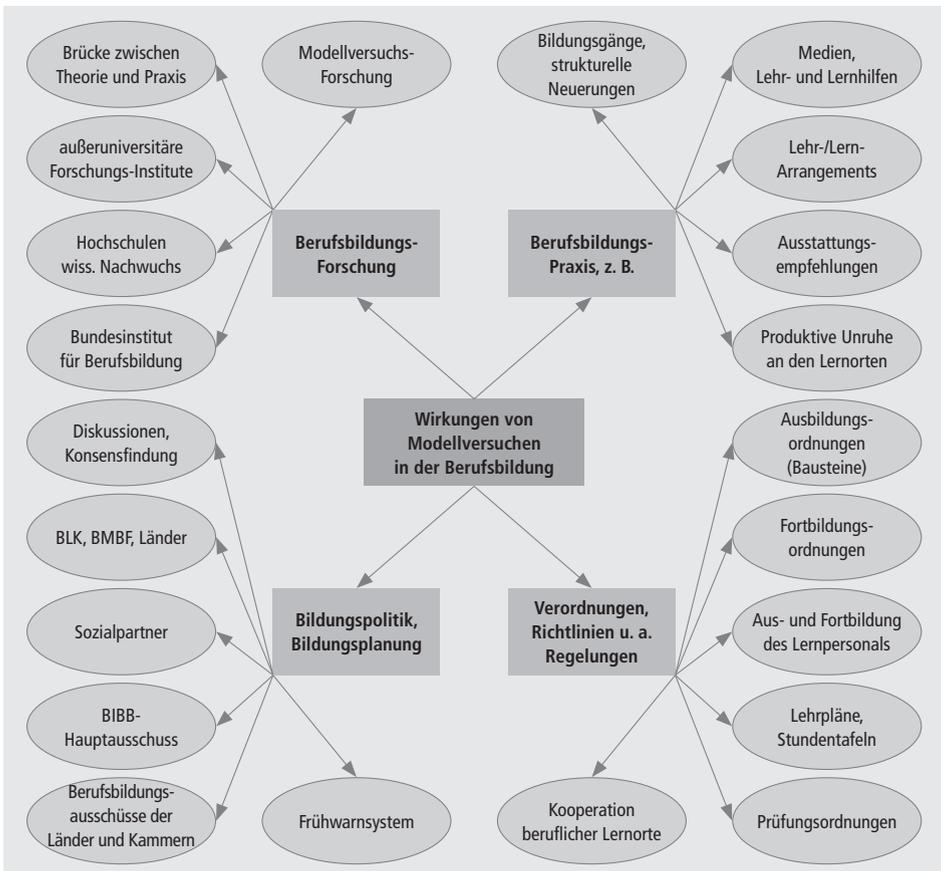


Das Beispiel zeigt: Die Frage, welche Wirkungen ein Modellversuch entfaltet, kann nicht unabhängig von den erarbeiteten Inhalten diskutiert werden (RAUNER 2002). Im Beispielfall hätten sich Bund und Länder aufeinander zubewegen müssen, um die geteilte rechtliche Zuständigkeit für die betriebliche und die schulische Berufsausbildung zu überwinden und einen integrierten Berufsbildungsplan für Betrieb und Schule umzusetzen. Dies bedeutet: Ergebnisse müssen in die aktuelle bildungspolitische Landschaft passen, dann haben sie vielleicht relativ gute Transferchancen (PÄTZOLD u. a. 2002, S. 319). Ob sie aber auch nachhaltig wirken, sei dahingestellt, denn dazu müssten sie u. U. der aktuellen Bildungspraxis einen Schritt voraus sein.

Die Wirkung oder Wirkungslosigkeit ist daher nicht ausschließlich eine Funktion des jeweiligen Modellversuchs selbst, sondern hat mit dem Verhalten potenzieller Adressaten zu tun – denjenigen, bei denen Modellversuchsergebnisse überhaupt eine Wirkung hinterlassen können. Solche Adressaten können sein: das jeweilige Lehrerkollegium einer an einem Modellversuch beteiligten Schule; Lehrkräfte aus anderen Schulen; Betriebe, Kammern und Verbände im regionalen Umfeld; die Bil-

dungsadministration in der Region und im jeweiligen Bundesland; Universitäten und Institutionen der Lehrerfortbildung; Beteiligte an der Gestaltung von Ordnungsmitteln. Innovationswirkungen von Projekten und Programmen sind sowohl eine Wirkung des Erarbeiteten als auch eine Folge der Interessen derjenigen, deren Handlungen das Erarbeitete überhaupt zu einer nachhaltigen Innovation werden lassen können. Daher sind bei der Frage nach der Wirksamkeit von Modellversuchen, bei der Frage nach Transfer und Nachhaltigkeit, nicht nur Handlungen und Ergebnisse der Modellversuchsakteure, sondern auch die Reaktion und Resonanz bei potenziellen Adressaten in Betracht zu ziehen. Reaktion und Resonanz potenzieller Adressaten haben dann wiederum Einfluss auf die ursprünglich aktiven Innovationsträger und deren Handlungsentscheidungen im Hinblick auf Transfer und Nachhaltigkeit.

Abbildung 2: Wirkungen von Modellversuchen in der Berufsbildung (nach PLOGHAUS 2001)



Für den Bereich der beruflichen Bildung hat Günter PLOGHAUS (2001) mögliche und tatsächliche Modellversuchswirkungen (in Abb. 2) zusammengefasst. Aus der Abbildung wird deutlich, dass eine Vielzahl potenzieller Modellversuchswirkungen zu berücksichtigen ist, und dem ist prinzipiell zuzustimmen.

Nur müsste hinzugefügt werden, dass alle in der Abbildung 2 (als abhängige Variablen von Modellversuchen) dargestellten Felder mit Personen verbunden sind, die Modellversuchswirkungen zur Entfaltung kommen lassen oder auch nicht und die ihrerseits auf die Modellversuchspraxis wieder zurückwirken.

## *2. Erfahrung: Schon der Transfer von Ergebnissen in den Modellversuchsschulen ist nicht gesichert.*

Modellversuche sind nicht nur gehalten, das deutet der Begriff „Modell“ schon an, Innovationswirkungen in den unmittelbar beteiligten Institutionen zu erzielen. Transferaktivitäten – die Verbreitung der in einem Modellversuch erreichten Ergebnisse und Erfahrungen – gehörten daher zu den mit dem Programm auferlegten Aufgaben der Modellversuchsakteure, die auch regelmäßig in den Evaluationsmaßnahmen des Programmträgers abgefragt wurden. Ein Großteil der Modellversuche hat versucht, den Transfer innerhalb der Modellversuchsschulen durch Informationsveranstaltungen sowie eine Intensivierung des informellen Austausches innerhalb des Kollegiums, durch Angebote zur (schul-)internen Lehrerfortbildung und durch Einflussnahme auf die Schulorganisation und Schulentwicklung zu sichern. Die Akzeptanz in den Lehrerkollegien der beteiligten Schulen war dennoch nicht sehr ausgeprägt. In der Befragung des Programmträgers gaben die Modellversuchsakteure an, dass im Durchschnitt weniger als ein Drittel der nicht beteiligten Lehrpersonen dem jeweiligen Modellversuch und seinen Ergebnissen positiv gegenüberstanden. Als Gründe für die negative Sicht des Kollegiums auf den Modellversuch wurden die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, geringe Motivation und hohes Durchschnittsalter sowie die durch den Modellversuch verschärfte Konkurrenzsituation genannt. Gründe für eine positive Aufnahme des Modellversuchs durch nicht beteiligte Kolleginnen und Kollegen sahen die Befragten darin, dass das übrige Kollegium von Produkten und Ergebnissen profitieren kann (durch verbesserte Ausstattung, Handreichungen, Fortbildungen).

Die Ergebnisse aus allen Informationsquellen zeigen, dass die am Programm beteiligten Modellversuchsakteure erhebliche Anstrengungen für den Ergebnistransfer in der eigenen Schule unternommen haben. Aber häufig bleiben die eingeleiteten Entwicklungen „Inseln“ im Schulgeschehen, da ein Teil der Kollegien den Innovationsaktivitäten gleichgültig bis ablehnend gegenübersteht. Schon der Transfer innerhalb der Modellversuchsschulen stellt eine hohe Hürde dar, und die Nachhaltigkeit der eingeleiteten Entwicklungen ist fraglich.

*3. Erfahrung: Der Transfer der Ergebnisse durch die Bildungsadministration der beteiligten Bundesländer ist mindestens intransparent, wenn er nicht sogar unterbleibt.* Wie wird nun das, was in den Modellversuchen erarbeitet worden ist, in die Bildungsplanung der jeweiligen Bundesländer transportiert? Der Programmträger befragte die Modellversuchsakteure, was mit den von ihnen erarbeiteten Ergebnissen in ihrer Region oder auf Länderebene geschehe bzw. welche Maßnahmen zur Verbreitung der Ergebnisse die Landesinstitute oder Schulbehörden durchführten. Etwa ein Viertel der Beteiligten sahen ihre Landesbehörden beim Bereitstellen und Verteilen von Ergebnisdokumentationen aktiv, ca. 15 % honorierten die Fortbildungsangebote der jeweiligen Bundesländer.

Jedoch wurde in dieser, mit offener Antwortmöglichkeit gestellten Frage deutlich, dass der Transfermechanismus zwischen Modellversuchsschule und Landesbehörde zumindest in der Wahrnehmung der Befragten gestört ist: 34,6% der Teilnehmer antworteten, dass ihnen keine entsprechenden Transfermaßnahmen bekannt seien. Die Umsetzung der Modellversuchsempfehlungen sahen weniger als 4% gegeben.

Die Antworten zeigen, dass sich nach Ansicht der Befragten die Transfermaßnahmen der Landesbehörden im Wesentlichen auf Informations- und Bildungsangebote erstrecken, kaum jedoch auf die politische Umsetzung der Modellversuchsergebnisse.

*4. Erfahrung: Die Nachfrage nach Modellversuchsergebnissen durch potenzielle Adressaten gestaltet sich höchst unterschiedlich, die Umsetzung andernorts ist zweifelhaft.*

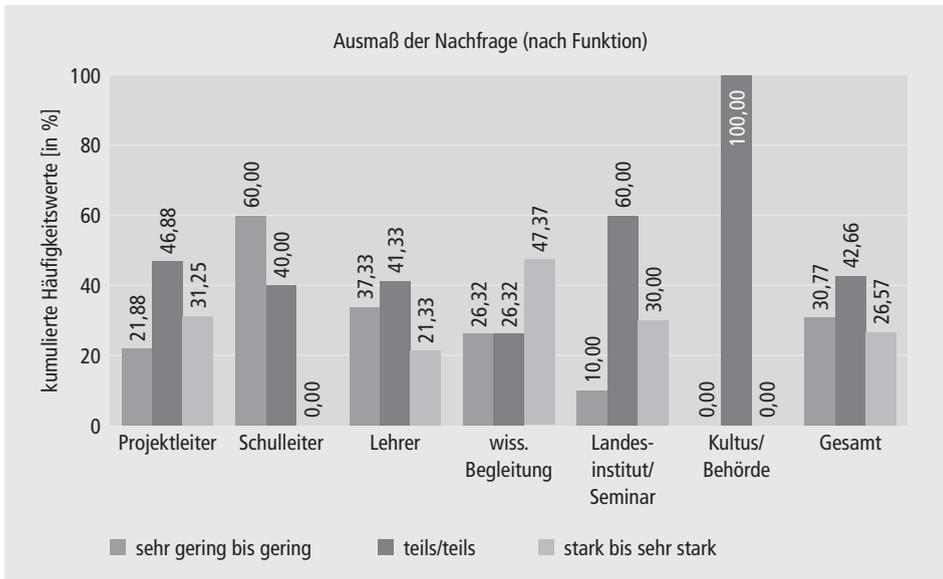
Eine politische Umsetzung durch Gesetze, Verordnungen und sonstige Regelungen in den Bundesländern würde sich ja unter Umständen erübrigen, wenn die erzielten Modellversuchsergebnisse von Außenstehenden signifikant nachgefragt und dann in deren Praxis umgesetzt würden. Der Programmträger befragte deshalb die Modellversuchsakteure, wie sie die Nachfrage nach den von ihnen erarbeiteten Ergebnissen bewerten (Abb. 3).

Insgesamt wurde die Nachfrage eher als gering denn als stark eingestuft – ein Bild, das sehr unterschiedlich ausfällt: In einigen Modellversuchen wurde über gute Resonanz berichtet, in anderen wurde die Nachfrage nach den Arbeitsergebnissen als enttäuschend eingestuft.

Nachfragende Personen bzw. Institutionen repräsentierten zu etwa gleichen Anteilen (11,5–13,5 %) das Kollegium der eigenen Schule, eine andere Schule innerhalb des Modellversuchs, eine andere Schule außerhalb des Modellversuchs, Lehrerfortbildung und Studienseminar. Von den Befragten wurden also zu etwa einem Viertel Nachfrager aus den Schulen des eigenen Modellversuchs genannt. Etwas schwächer (5,8–8,25 %) wurde die Nachfrage aus anderen Modellversuchen des Programms,

aus Kultusministerien, Universitäten und Betrieben eingestuft. Dies bedeutet, dass trotz erheblich intensivierter Informationspolitik durch die Akteure im Programm die Resonanz bei den potenziellen Adressaten nicht in gleichem Maße gestiegen ist und aus Sicht der Modellversuchsbeteiligten eher zu wünschen übrig ließ.

Abbildung 3: **Bewertung der Nachfrage der Modellversuchsergebnisse; geordnet nach Funktion der Befragten (kumulierte Werte in %)**



## 2. Schlussfolgerungen

Mit der seinerzeitigen Modellversuchspolitik ist das Angebot an transferrelevanten Informationen beträchtlich gesteigert worden. Den Prozess des Transfers darf man sich jedoch nicht mechanistisch vorstellen, nach der Gleichung: Ein „gutes“ Ergebnis, attraktiv aufbereitet und medial verbreitet, bewirkt eine entsprechend „gute“ Praxis bei allen. Die Informierung über Innovationsprozesse und ihre Ergebnisse ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür, dass Innovationen nachhaltig wirken und andernorts aufgegriffen werden (EULER 2001; FISCHER, PRZY-GODDA 2003; NICKOLAUS, SCHNURPEL 2001; PÄTZOLD u. a. 2002). Es gibt offenbar divergierende Interpretationen dessen, was eine „gute“ Praxis ist, und hinter diesen Interpretationen stehen möglicherweise divergierende Interessen. Es stellt sich daher die Frage, ob und wie die für den Transfer aufbereiteten Informationen bei den

verschiedenen Adressaten ankommen, aufgenommen, weiterverarbeitet und über die Projektlaufzeit hinaus in deren Praxis umgesetzt werden.

Diese Frage stellt sich für alle Adressaten von Innovationsmodellen – auch für die Bildungsadministration. Ursprünglich waren Modellversuche Instrumente der Reformpolitik des Bundes und der Länder. Modellversuche sollen Entscheidungshilfen zu wichtigen Fragen des Bildungswesens geben, hieß es in der BLK-Vereinbarung 1971 und wurde 1997 wiederum hervorgehoben (BLK 1971, 1997). Tatsächlich hat sich aber eine schleichende Abkopplung zwischen Reform- und Modellversuchspraxis herauskristallisiert. Ein Beispiel dafür war die Entscheidung zur Einführung der Lernfelder im Jahr 1996, für die nicht einschlägige Modellversuche den Weg bereitet haben, sondern umgekehrt von 1998–2003 im Programm „Neue Lernkonzepte ...“ Umsetzungshilfe leisteten, nachdem die maßgeblichen Entscheidungen gefallen waren. Entgegengesetzte Beispiele lassen sich in einer Reihe von Projekten finden, für die die verantwortlichen Bundesländer (es hieß bezeichnenderweise immer: „... ein Modellversuch des Bundeslandes XY“ und nicht: „... ein Modellversuch der Schule XY“) keinerlei erkennbare Umsetzungshilfe geleistet haben. Diese Diskrepanz zwischen Reform- und Modellversuchspraxis kommt auch in dem Bericht zum Ausdruck, den der von der BLK eingesetzte Programmkoordinator für das Programm „Neue Lernkonzepte ...“ nach Beendigung des Programms an die BLK erstattete:

„In den Bundesländern ist die Wahrnehmung der Modellversuchsergebnisse und deren Einbindung in bildungspolitische Entscheidungen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Eine systematische, auf Ergebnistransfer zielende Strategie in den Ländern ist bisher kaum sichtbar. Dem Programmträger ist zuzustimmen, wenn er in seiner Bilanz feststellt, dass Innovationswirkungen sich nur dann voll entfalten, wenn Modellversuchsergebnisse – systematisch aufbereitet – vonseiten der Bildungsadministration bedarfsspezifisch in Umsetzungsstrategien einmünden. Dazu gehört, dass die Ergebnisse überhaupt erst wahr- und aufgenommen werden“ (eigene Quelle).

Schluss also mit einem mechanistischen Verständnis von Transfer, wonach Modellversuchsinnovationen übertragen werden, wenn man nur wirksam über sie informiert!

### **3. Perspektiven für die Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen: Vocational Educational Governance**

Bekanntlich hat man nicht unbedingt mit einem mechanistischen Transferverständnis, sondern mit den BLK-Modellversuchen gleich ganz Schluss gemacht – dieses Instrument ist 2007 eingestellt worden. Aber aus der z. T. fraglichen Breitenwirksamkeit von BLK-Modellversuchen folgt nicht notwendigerweise die Einstellung der

BLK-Modellversuchsförderung. Denn das führt in die bildungspolitische Kleinstaaterei und begrenzt berufsbildungspolitische Erfahrungshorizonte.

Deshalb sollen an dieser Stelle einige theoretische Schlussfolgerungen gezogen werden, wie man auf Basis der skizzierten Erfahrungen Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen konzipieren und darüber letztlich auch den Praxistransfer verbessern könnte.

Die grundlegende Forschungsfrage lautet dabei: Wie geschehen Innovationen in der beruflichen Bildung? Was hilft, sie zu implementieren und sie nachhaltig zu verankern? Welche Barrieren muss man dabei ins Auge fassen, und wie kann man diese an den jeweiligen Orten, möglicherweise schon in der Lehrerbildung, berücksichtigen? Und schließlich auch: Welche Effekte haben Innovationen in den berufsbildenden Schulen?

Entsprechende theoretische Konzepte, die man zurate ziehen kann, auch ohne sich der Systemtheorie zu verschreiben, hat Niklas LUHMANN (2002) vorgelegt. LUHMANN unterscheidet für jede Organisation drei Typen von Strukturen, die Innovationen fördern oder hindern können: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personal.

Entscheidungsprogramme dienen der Umsetzung von Intentionen (Zweckprogramme) oder Regeln (Konditionalprogramme). Modellversuche sind jedoch nur Entscheidungshilfeprogramme, die sowohl von der Bildungspolitik als auch von der einzelnen Berufsschule noch in Konditional- und Zweckprogramme übersetzt werden müssten. Die Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte ...“ zeigen, dass es mit diesem Übersetzungsprozess überwiegend hapert.

Das mag auch an den Kommunikationswegen in beruflichen Schulen liegen – dem zweiten Luhmannschen Theorem. Der Begriff Kommunikationsweg unterstellt, dass Kommunikation nicht bloß zufällig stattfindet, sondern dafür gewissermaßen eine Roadmap entwickelt ist. Für die Fragen „Welche Neuerungen sind für uns interessant, wie können wir davon profitieren?“ und „Wie können wir andere an unseren Entwicklungen teilhaben lassen?“ gibt es in den meisten Schulen keine Roadmap.

Liegt das vielleicht auch am Personal, dem dritten Luhmannschen Strukturtyp von Organisationen? Die Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte ...“ zeigen, dass ein Spannungsfeld existiert zwischen den Innovationsbemühungen der Berufsbildungspolitik und dem Professionsverständnis von vielen Berufsschullehrkräften, indem die persönlich angeeigneten Inhalte und Formen des Unterrichts einen zentralen, wenn nicht gar den höchsten Stellenwert einnehmen. Diesem Unterrichten wird subjektiv und objektiv alles andere untergeordnet – und so eben auch die Wirksamkeit und der Transfer von Modellversuchsergebnissen.

Spätestens hier erweist sich, dass es nicht ausreicht, bei berufsbildenden Schulen nur die „Organisation“ der Berufsschule ins Auge zu fassen. Professions-

verständnis von Berufsschullehrkräften entwickelt sich beispielsweise auch über Ausbildungswege und -formen (BAUER 2006), nicht nur über die Sozialisationsmodalitäten innerhalb einer Schule.

LUHMANN beschreibt mit den drei Strukturtypen von Organisationen die binnenpolitische Dimension von Schulen (Entscheidungsprogramme), die Kooperation und Kommunikationsabläufe (Kommunikationswege) sowie die schulischen Akteure bzw. das Handeln der verschiedenen Akteure (Personal). Bei allen drei Strukturtypen ist jedoch im Fall der berufsbildenden Schule nicht nur die Organisation Schule tangiert, sondern auch die hierarchische Beziehung zur mittleren Bildungsbehörde bis hin zum Kultusministerium (im Hinblick auf Entscheidungsprogramme und Legitimation), die Verzahnung mit dem sozioökonomischen Umfeld (im Hinblick auf Kommunikationswege) sowie die Beziehung zur Ausbildung und Rekrutierung von Berufsschullehrkräften und den damit verbundenen Institutionen (im Hinblick auf das Personal).

Diese vielfältigen Beziehungen versucht die Educational Governance-Forschung in den Blick zu nehmen. Nach KUSSAU und BRÜSEMEISTER (2007, S. 10) richtet sich die aktuelle Forschung auf die wachsende und stärker anerkannte Bedeutung der Öffentlichkeit und des Marktes als „Koproduzenten“ schulischer Leistungen genauso wie auf Bemühungen, Regulierungsformen für schulisches Handeln jenseits von Hierarchie zu finden. Die Educational Governance-Forschung fokussiert nicht nur auf Steuerungsstrategien und Steuerungsmaßnahmen, sondern zielt auch auf die Resonanz und das Milieu, auf das solche Aktionen treffen.

In der Governance-Perspektive werden Akteurskonstellationen im Hinblick auf tatsächlich geschehende oder mögliche *multiple* Bestrebungen intentionaler Gestaltung (SCHIMANK 2009, S. 237) betrachtet – und damit auf alle Arten von Wirkungs- und Transferprozessen.

Die Schule ist Teil eines vernetzten Mehrebenensystems mit wechselnden Akteurskonstellationen. Damit eröffnet sich ein neuer Blickwinkel auf die Handlungen bzw. die Handlungscoordination der Akteure, z. B. der Lehrpersonen. Entscheidungswege, Entscheidungsrechte, Koordinationsverhältnisse zwischen verschiedenen Akteuren sowie Handlungswege sind bislang theoretische Konstrukte, empirisch aber noch nicht überprüft. Die bislang üblichen Transferstudien untersuchen die jeweils gültige Philosophie der Bildungspolitik, die gültigen Steuerungsstrategien, Ziele und Intentionen der Politik, Verwaltungsstrukturen, Finanzierung und Personalmanagement, pädagogische Leitideen und pädagogische Umsetzung. Dieser methodologische Ansatz schließt die Untersuchung der Beziehungen zwischen den Akteuren bzw. den Akteurskonstellationen und deren Auswirkung aus (BARABASCH 2010, S. 224). Letzteres zu beobachten und zu analysieren, ist einer der Ansatzpunkte der Educational Governance-Forschung.

Innovationen treffen auf Akteurskonstellationen, die diese jeweils den Bedingungen vor Ort entsprechend im Rahmen der gewährten Autonomie umsetzen. Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass der Prozess zum einen von den jeweiligen punktuellen Bedingungen vor Ort abhängt, d. h. von den Akteuren mit ihren höchst unterschiedlichen Zuständigkeiten (der Deutschlehrer hat vermutlich vollkommen andere Präferenzen als der Schulleiter), von dem jeweils zu diesem Zeitpunkt bestehenden Netzwerk (an welchen Personenkreis wird die Umsetzung delegiert, ist die Schulleitung aktiv?) und den daraus resultierenden Kommunikationslogiken und von der Rekontextualisierung (d. h., entstehen überhaupt Kommunikationsprodukte, die transferierbar sind?). Voraussetzung hierfür ist, dass die Akteure das jeweils Umzusetzende für sich verstehen und mit Sinn versehen.

Aus der Steuerungsforschung (VON KOPP 2005, S. 4) ist bekannt, dass Strategien, die auf systemische Veränderungen zielen, wie z. B. Innovationen, neben intendierten auch nicht-intendierte Ergebnisse bewirken.

Zudem ist aber auch zu berücksichtigen, dass sich durch das Handeln der Akteure die Konstellation der Akteure ständig verändert, d. h., jeder Handlungsbeitrag schafft neue Grundvoraussetzungen, die wiederum Einfluss auf die entstehenden Handlungsprodukte und deren Kommunikation haben können.

HEINRICH (2007, S. 44) bemerkt dazu, dass im Sinne von SCHIMANK (PFINDER 2008) bei der Gestaltung von Innovationsprozessen immer wieder Interdependenzen zwischen intentionaler Gestaltung und deren Auswirkungen auftreten. Das heißt, jeder im System handelnde Akteur verfolgt bei jeder Handlung ein subjektives Ziel mit dem Anspruch, dieses intendierte Ziel zu erreichen, kann dabei aber auch nicht-intendierte Handlungsfolgen erzeugen. Zwei Formen von Transintentionalität müssen unterschieden werden: einerseits beiläufig entstehende Effekte, die dem Akteur nicht bewusst sind oder auch werden, und andererseits das Entstehen von Nebeneffekten, die weiterreichende Auswirkungen haben als die intendierten Effekte und in jedem Fall aus Sicht des handelnden Akteurs vermieden werden sollten. Die in einem Modellversuch involvierten Personen mit Gestaltungsintentionen treffen nun auf zwangsläufig beteiligte Akteure ohne jede Gestaltungsintention, die dem Vorhaben im schlimmsten Fall sogar ablehnend gegenüberstehen, was mit hoher Wahrscheinlichkeit zu transintentionalen Effekten bzw. auch zur Stagnation des Transfers führen kann. Hierbei sind neben den unterschiedlichen Interessenlagen auch die unterschiedlichen Machtkonstellationen und Machtbefugnisse der Akteure bzw. der Akteurskonstellationen zu berücksichtigen, da es im Regelfall nicht um isolierte Einzelhandlungen, sondern um komplexe Situationen mit einer Vielzahl von Akteuren mit mehr oder weniger divergierenden Intentionen geht.

Werden Innovationen umgesetzt, ändern sich sowohl das Gestaltungsobjekt als auch die Akteure bzw. die Konstellationen selbst. Diese „autonomen Eigendyna-

miken“ (ALTRICHTER 2009) werden aus der Governance-Perspektive ebenfalls mit in Betracht gezogen und können eine Erklärung für ausbleibenden bzw. fehlgeleiteten Transfer geben. KUSSAU und BRÜSEMEISTER (2007, S. 287 ff.) schreiben dazu, dass nach LUHMANN die Grenzen der Steuerung erreicht seien, allerdings mit dem Effekt, genau dadurch die „permanente Schulreform“ in Gang zu setzen. Zu berücksichtigen bleibt ihrer Meinung nach aber, dass „das Rad jedes Mal neu erfunden werden muss“, da Schulveränderung nicht ausschließlich auf anderweitig gemachten Erfahrungen aufbauen kann, weil sie nicht kopiert werden kann. Aus Governance-Perspektive sind die Akteure selbst mit eigenen Handlungskapazitäten versehene Steuerungssubjekte, die durch bewusstes Handeln oder auch Nichthandeln Defizite hervorrufen können mit der Folge von nicht-intendierten Ergebnissen. Zu den üblicherweise im Blickpunkt stehenden vertikalen (hierarchischen) Vermittlungsprozessen gesellen sich also auch noch solche horizontaler, selbstbestimmter und selbstorganisierter Art, die „eigenständige Strukturbildung und eigensinnige Ergebnisse hervorbringen“ (KUSSAU, BRÜSEMEISTER 2007, S. 290). Damit ist Transfer im Sinne einer 1 : 1-Abbildung des zuvor von anderen Entwickelten eigentlich nicht möglich; stattdessen wird jeder Prozess „nacherfunden“. Unbekannt ist jedoch, wie diese Prozesse des Nacherfindens ablaufen. KUSSAU und BRÜSEMEISTER bezweifeln, dass dezentrale Innovationen den Weg zur Generalisierung finden.

Die Frage nach der Transferierbarkeit von Innovationen ist auch im Kontext der Berufsbildungsforschung thematisiert worden: Modellversuche wurden im Wesentlichen als Einzelfälle gesehen („kontingente Einzelfälle“ (SLOANE 1992, S. 323; ebd. 2005, S. 6)), oder aber es wurde die „Regelhaftigkeit“ (BECK 2002, S. 18) der zu erforschenden und zu gestaltenden Realität betont (vermittelnd zwischen beiden Positionen: FISCHER 2007). Aus Sicht der Governance-Forschung stellen Prozesse und Ergebnisse eines Modellversuchs nur Handlungs- und Gestaltungsangebote bereit, im besten Fall noch Ressourcen; diese müssen von den jeweiligen Systemspielern, beispielsweise den Lehrpersonen, aufgegriffen, umgesetzt und kommuniziert werden (ALTRICHTER, MAAK MERKI 2010, S. 132).

Aus der Perspektive der Berufsbildung gilt es, den Horizont der Educational Governance-Forschung, die im Wesentlichen auf das Schulsystem eines Landes und die darin involvierten Akteure zielt, um den für die Berufsbildung relevanten Betriebs- und Arbeitsmarktbezug zu erweitern. Das „Innenleben“ von berufsbildenden Schulen ist erheblich tangiert, wenn in einer Region Arbeits- und Ausbildungsplätze wegbrechen, wenn neue Berufe entstehen und alte nicht mehr nachgefragt werden. Kurzum: Im Unterschied zum allgemeinbildenden Schulsystem haben es die berufsbildenden Schulen viel unmittelbarer mit einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt zu tun. Berufsbildung hat hier ebenso die existierende wie die mitzugestaltende Arbeitswirklichkeit als Gegenstand.

Eine „Vocational Educational Governance-Forschung“ fragt daher nicht nur nach den wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrpersonen in einem Lehrerkollegium, nach den Relationen zwischen Lehrpersonen und Schulleitern, zwischen Schulleitung und Bildungsadministration. Vocational Educational Governance-Forschung muss neben dem sozialen Umfeld Betriebe, Kammern und Verbände im regionalen Umfeld mit einbeziehen, außerdem Universitäten und Institutionen der Lehrerfortbildung sowie Beteiligte an der Gestaltung von Ordnungsmitteln der Berufsbildung.

#### 4. Zusammenfassung

Die Wirksamkeits- und Implementationsforschung fragt, ob und wie Innovationen in die berufliche Bildung Eingang finden. Als ein maßgeblicher Weg zur Modernisierung der beruflichen Bildung gelten Modellversuchsinnovationen. Es zeigt sich jedoch: Der Transfer von Modellversuchsinnovationen in die berufsbildenden Schulen ist fraglicher, als dies häufig, z. B. von der Bildungsadministration, angenommen worden ist.

Dieser Sachverhalt spricht aber nicht gegen Modellversuche an sich, sondern gegen ein mechanistisches Transferverständnis; er spricht für mehr empirische Forschung über den Verlauf von Innovationsprozessen in berufsbildenden Schulen und für den Ausbau wirksamerer Transferwege auf Basis solcher Forschungsbefunde.

Derartige Forschung beginnt mit der Erkenntnis: Modellversuche können Entscheidungshilfe leisten. Das heißt, Umsetzungsentscheidungen sind erst noch zu treffen – sowohl von der einzelnen Berufsschule als auch von der Berufsbildungspolitik. Wie diese Entscheidungen im Einzelnen getroffen werden, in welchen Akteurskonstellationen, vor dem Hintergrund welcher Interessenlagen, welcher „belief-Systeme“ und welcher Milieus, ist Gegenstand der Educational Governance-Forschung. Damit ist der Resonanzboden, auf den Innovationsangebote fallen, systematisch mit einbezogen.

Aus der Perspektive der Berufsbildung gilt es jedoch, den Horizont der Educational Governance-Forschung um den für die Berufsbildung relevanten Betriebs- und Arbeitsmarktbezug zu erweitern. Der Bezug zur Arbeitswelt und zu den dort vertretenen Akteuren ist zentral für die berufsbildenden Schulen – unmittelbar durch die Arbeits- und Ausbildungsmarktentwicklung im regionalen Umfeld, mittelbar über die Ordnungsmittel für die Berufsbildung, an der die Sozialpartner entscheidend mitgewirkt haben. Wirkungs- und Implementationsforschung an berufsbildenden Schulen müsste die Perspektive einer „Vocational Educational Governance-Forschung“ einnehmen, in der Steuerungsprinzipien in der „Erziehungswelt“ sowie die damit verbundenen Akteure, Handlungen und Reaktionen ebenso ihren Platz haben wie die Akteure, Handlungen und Reaktionen in der mit der Berufsbildung verbundenen Arbeitswelt.

## Literatur

- ALTRICHTER, Herbert: Governance – Schulreform als Handlungskoordination. In: DDS – Die Deutsche Schule 101 (2009) 3, S. 240–252
- ALTRICHTER, Herbert; MAAG MERKI, Katharina: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden 2010
- BARABASCH, Antje: Methodological and Theoretical Approaches to the Study of Governance and Policy Transfer in Vocational Education and Training. In: Research in Comparative and International Education, 5 (2010) 3
- BAUER, Waldemar: Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Bielefeld 2006
- BECK, Klaus: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung – Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. Mainz: Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Johannes-Gutenberg-Universität, Reihe Arbeitspapiere Nr. 39 (2002). – URL: [http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame\\_Publikationen.htm](http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm) (Stand: 25.06.2003)
- BLK: Die BLK: Rückblick auf 37 Jahre im Dienst von Bund und Ländern. Bonn o. J. – URL: <http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm> (Stand: 10.01.2011)
- BLK: Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen vom 7. Mai 1971. Bonn 1971. – URL: <http://www.blk-bonn.de/rv-mo.htm> (Stand: 20.07.2002)
- BLK: Bericht zur Neuordnung der Modellversuchsförderung im Rahmen der BLK vom 2. Juni 1997. Bonn 1997. – URL: <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/mv-neuordnung.htm> (Stand: 20.07.2002)
- DEITMER, Ludger, u. a.: Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004
- EULER, Dieter: Dossier. Transferförderung in Modellversuchen. St. Gallen 2001. – URL: [www.blk-kolibri.de](http://www.blk-kolibri.de) (Stand: 01.11.2001)
- FISCHER, Martin: Die Innovationswirkungen des Programms. In: DEITMER, Ludger, u. a. (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004, S. 175–228
- FISCHER, Martin: Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: SPÖTTL, Georg; KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Bielefeld 2007, S. 303–323
- FISCHER, Martin; DEITMER, Ludger: Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Modellversuchen in der beruflichen Bildung: Am Beispiel des Modellversuchsprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsbildung“. In: SPÖTTL, Georg; KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Workshop 4 (CD-ROM). Bielefeld 2007
- FISCHER, Martin; PRZYGODDA, Karin: Transfer von Modellversuchsergebnissen aus Sicht des Programmträgers im BLK-Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. In: BECK, Klaus, u. a. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen 2003, S. 167–184

- HEINRICH, Martin: Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden 2007
- VON KOPP, Botho: Bildungssteuerung im föderalen Kanada: PISA zwischen Zentralismus und Dezentralisierung. In: Trends in Bildung international (Tibi) 2005. – URL: [http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/tibi9\\_kanada\\_vkopp.pdf](http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/tibi9_kanada_vkopp.pdf) (Stand: 18.12.2010)
- KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas: Governance, Schule und Politik. Wiesbaden 2007
- LUHMANN, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2002
- NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, Band 1. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2001
- PÄTZOLD, Günter, u. a.: Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2002
- PFINDER, Manuela; Uwe Schimank: „Das Wechselspiel von Intentionalität und Transintentionalität im Institutionalismus“ – Eine kritische Würdigung. Universität Konstanz 2008. – URL: [http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2009/8819/pdf/kollektive\\_intentionalitaet.pdf](http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2009/8819/pdf/kollektive_intentionalitaet.pdf) (Stand: 10.01.2011)
- PLOGHAUS, Günter: Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001) 2, S. 12–17
- RAUNER, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. Institut Technik und Bildung der Universität, ITB-Forschungsberichte 03. Bremen 2002
- SCHIMANK, Uwe: Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 101 (2009) 3, S. 231–239
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- SLOANE, Peter F. E.: Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: BWP Spezial, Nr. 2, April 2005. – URL: [http://www.bwpat.de/spezial2/sloane\\_spezial2-bwpat.pdf](http://www.bwpat.de/spezial2/sloane_spezial2-bwpat.pdf) (Stand: 10.01.2011)

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: FISCHER, Martin; ARNOLD-WIRTH, Brigitte: Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen – Erfahrungen und Perspektiven.  
In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn 2013, S. 73-87



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz  
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>