

P
A
D
E
R
O
R
N

Wirtschaftspädagogische Beiträge

Heft 8

WPB

Eva M. Hertle & Peter F. E. Sloane

Projektbericht Modellversuch



Flexibilisierung, Individualisierung und
Teambildung in einer integrierten
lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche
Schulen

WPB

Wirtschaftspädagogische
Beiträge, Heft 8
September 2004

WP*Paderborn*

Universität Paderborn,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

INHALTSVERZEICHNIS

1	ADRESSATEN UND AUFBAU DIESES SCHRIFTSTÜCKS	1
2	KENNZEICHNUNG DES MODELLVERSUCHS FIT	1
2.1	HERAUSFORDERUNGEN, DENEN DIE LEHRERBILDUNG GEGENÜBERSTEHT.....	1
2.1.1	<i>Gesellschaftliche Herausforderungen für Lehrende an beruflichen Schulen ...</i>	<i>1</i>
2.1.2	<i>Didaktisch-curriculare Herausforderungen</i>	<i>2</i>
2.2	LEITENDE FRAGESTELLUNGEN DES MODELLVERSUCHS.....	3
2.3	ORGANISATIONSSTRUKTUR DES MODELLVERSUCHS FIT	4
2.4	ARBEITSSTRUKTUR IM MODELLVERSUCHSFELD.....	6
3	KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN DES FORSCHUNGSPROGRAMMS	7
3.1	KENNZEICHNUNG DES FORSCHUNGSPARADIGMAS	7
3.1.1	<i>Modellversuchsarbeit als Wissenschafts-Praxis-Kommunikation</i>	<i>7</i>
3.1.2	<i>Entwicklung durch Implementation (EdI)</i>	<i>8</i>
3.1.3	<i>Forschung durch Entwicklung (FdE).....</i>	<i>8</i>
3.2	RESPONSIVE EVALUATION ALS FORSCHUNGSPROGRAMMATIK	9
3.2.1	<i>Annäherung an das Konzept der responsiven Evaluation</i>	<i>9</i>
3.2.2	<i>Zielsetzungen responsiver Evaluation.....</i>	<i>11</i>
3.2.3	<i>Beurteilungskriterien eines responsiven Evaluationsprogramms.....</i>	<i>12</i>
3.2.4	<i>Beziehung zwischen Güte/Verwendung und formativer/summativer Evaluation</i>	<i>13</i>
3.2.5	<i>Zusammenhang von Forschung und Evaluation in pädagogischen Programmen</i>	<i>14</i>
3.2.6	<i>Wissenschaftliche Begleitung zwischen Theoriebildung und Praxisgestaltung</i>	<i>15</i>
3.3	RESPONSIVITÄT ALS FORSCHUNGS- UND EVALUATIONSPROGRAMM IM MODELLVERSUCH	16
3.4	KRITERIEN ZUR BEWERTUNG PÄDAGOGISCHER PROGRAMME.....	18
3.4.1	<i>Güte und Verwendbarkeit als Evaluationskriterien.....</i>	<i>18</i>
3.4.2	<i>Kriterien zur Bestimmung der Güte der Ergebnisse im Modellversuch</i>	<i>18</i>

3.4.2.1	Konzeptionelle Grundlagen des Modellversuchs FiT	18
3.4.2.2	Konzeptionelle und lerntheoretische Grundlagen	19
3.4.2.3	Handlungskompetenz als Zielkategorie und Handlungsorientierung als leitendes Unterrichtsprinzip	19
3.4.2.4	Menschenbildannahmen	20
3.4.2.5	Die Kriterien Individualisierung, Flexibilisierung und Teambildung.....	20
3.4.2.6	Administrative Vorgaben	20
3.4.3	<i>Das Kriterium der Verwendbarkeit des Curriculms - die Transferfrage.....</i>	20
3.5	EVALUATIONSKONZEPT IM MODELLVERSUCH	21
3.5.1	<i>Vorbemerkung.....</i>	21
3.5.2	<i>Kennzeichnung der Datenerhebung.....</i>	21
3.5.3	<i>Problemzentriertes Interview als Erhebungsinstrument.....</i>	22
3.5.4	<i>Kennzeichnung der Themenschwerpunkte für die Datenerfassung</i>	22
3.5.4.1	Leitende Fragestellungen zur Bestimmung der Güte.....	22
3.5.4.2	Leitende Fragestellungen zur Bestimmung der Verwendbarkeit.....	23
3.5.4.3	Thematisierung der Gruppenarbeitsprozesse	24
3.5.5	<i>Zusammenschau der zentralen Themenbereiche und Ebenen der Datenerhebung.....</i>	25
3.6	DATENAUSWERTUNG	26
3.7	ABSCHLIEBENDE ÜBERLEGUNGEN ZUM VORLIEGENDEN EVALUATIONSKONZEPT	26
4	KENNZEICHNUNG DER DATENERFASSUNG IM MODELLVERSUCHSFELD	27
4.1	ORGANISATION DER DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG.....	27
4.2	AUSWERTUNGSKRITERIEN.....	28
4.3	ZUSAMMENHANG: EVALUATIONSKRITERIEN UND THEMENZENTRIERTE INTERVIEWS	29
4.4	INHALTSANALYSE UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHE HERMENEUTIK ALS METHODISCHE ORIENTIERUNG IM AUSWERTUNGSPROZESS.....	29
4.5	ZUSAMMENFÜHRENDER ÜBERBLICK ZUR DATENERHEBUNG	30
5	ERGEBNISSE.....	31

5.1	HINWEISE ZUR DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	31
5.2	THEMENSPEZIFISCHE BETRACHTUNG.....	31
5.2.1	<i>Lernfelddiskussion und Lernfelder im Lehrerberuf</i>	31
5.2.1.1	Ausgangspunkt für den Modellversuch FiT.....	31
5.2.1.2	Lernfeldkonzept und die Diskussion des Lernfeldkonzepts und seiner Prinzipien	31
5.2.2	<i>Entwicklung einer Matrix zur Erfassung des Lehrerhandlungsfeldes</i>	32
5.2.3	<i>Definition von Ausbildungsfeldern</i>	35
5.2.4	<i>Konkretisierung der Ausbildungsfelder</i>	36
5.2.4.1	Ausbildungsfeld 1 – die Einführungsphase.....	36
5.2.4.2	Ausbildungsfeld 2 - Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien	38
5.2.4.3	Ausbildungsfeld 3 - Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext	39
5.2.4.4	Ausbildungsfeld 4 - Die Schule gestalten und verwalten	40
5.2.4.5	Die Interpretation der Ausbildungsfelder im Gießener Seminar	40
5.2.5	<i>Versuch einer Bewertung der Handlungsmatrix</i>	42
5.2.6	<i>Versuch einer Bewertung der Ausbildungsfelder sowie deren Rezeption in Form von Ausbildungssituationen in den Studienseminaren</i>	42
5.2.6.1	Rezeption in Wiesbaden.....	42
5.2.6.2	Rezeption in Gießen	43
5.2.6.3	Zusammenfassende Bewertung.....	43
5.3	BERÜCKSICHTIGUNG DER VORGABEN, LEITENDER PRINZIPIEN, DER STANDARDS, DES HLBG – VERSUCH EINER BEWERTUNG	44
5.3.1	<i>Lernfeldorientierung und Modularisierung</i>	44
5.3.2	<i>Flexibilisierung und Individualisierung</i>	46
5.3.3	<i>Teambildung und Integration von Fachpraxislehrern / Seiteneinsteigern</i>	47
5.4	SEMINARORGANISATION	48

5.5	TRANSFERAKTIVITÄTEN – DIE FRAGE NACH DER FÖRDERUNG DER VERWENDBARKEIT AUßERHALB DES MODELLVERSUCHS	48
5.5.1	<i>Interner Transfer</i>	48
5.5.2	<i>Externer Transfer</i>	49
5.6	AUSBILDUNGSMETHODISCHE BESONDERHEITEN – DAS AUSBILDUNGSPORTFOLIO ..	49
5.6.1	<i>Ausgangspunkt und Zielsetzungen des Ausbildungsportfolios</i>	49
5.6.2	<i>Erste Umsetzungserfahrungen mit dem Portfolio</i>	50
5.6.3	<i>Bewertung des Ausbildungsportfolios hinsichtlich der Qualität der Ausbildung</i>	50
5.6.4	<i>Bewertung des Ausbildungsportfolios hinsichtlich des Transferpotenzials</i>	51
5.6.5	<i>Beratungskonzept</i>	52
5.7	DIFFERENZIERTER BETRACHTUNG DER EVALUATIONSEBENEN	52
5.7.1	<i>Anmerkungen zu den Modellversuchsvorgaben</i>	52
5.7.2	<i>Hinweise für den Arbeitsprozess in den Seminaren</i>	53
5.7.2.1	Der Gießener Projekt-Ansatz	53
5.7.2.2	Der Wiesbadener Gesamtimplementationsansatz	55
5.7.3	<i>Gruppenbezogene Arbeitsprozesse</i>	56
5.7.3.1	Allgemeine Hinweise zum Implementationsprozess in den beiden Seminaren.....	56
5.7.3.2	Übergreifende Arbeitsgruppen.....	57
5.7.4	<i>Verhältnis Feldagenten und Wissenschaftlicher Begleitung</i>	57
5.7.5	<i>Verhältnis Feldagenten und Modellversuchsträger</i>	59
5.7.6	<i>Ansatzpunkte zur Verbesserung zukünftiger Prozesse im Modellversuch</i>	59
6	ABSCHLIEBENDE BEMERKUNGEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	60

Abkürzungsverzeichnis:

AF	Ausbildungsfeld
AfL	Amt für Lehrerbildung
APVO	Ausbilderprüfverordnung
AS	Ausbildungssituation
EA	Ergänzungsangebot
HKM	Hessisches Kultusministerium
HLBG	Hessisches Lehrerbildungsgesetz
LiV	Lehrkraft im Vorbereitungsdienst
TZI	Themenzentrierte Interaktion

1 Adressaten und Aufbau dieses Schriftstücks

Das vorliegende Dokument, welches auch als ein Zwischenresümee im Modellversuch FiT bezeichnet werden kann, ist im engeren Sinne an drei Zielgruppen gerichtet, die da wären:

- Modellversuchsakteure im Modellversuchsfeld
- Wissenschaft
- Bildungsadministration.

Als Zielgruppe im weiteren Sinne zählt, neben den bereits genannten Empfängerkreisen, natürlich auch die breite Öffentlichkeit. Diese kann als eine Begründung für das sehr umfassende Dokument angeführt werden. Sie ist, im Gegensatz zu den anderen Empfängern, für uns sehr schwer bestimmbar. D.h., wir haben keinerlei Wissen darüber, welche Grundlagen ihr über den Modellversuch bereits vorliegen. Daher haben wir im ersten Teil dieser Ausführungen eine Kennzeichnung des Modellversuchs, seiner Ausgangssituation sowie seiner Zielsetzungen vorgenommen, wobei wir uns hierbei um Kürze bemüht haben. Dieser Teil wird für die dem Modellversuch näher stehenden Akteure eher bekannt sein, daher sei es ihnen an dieser Stelle erlaubt, ihn zu „überfliegen“. Von sehr viel größerer Relevanz wird für sie jedoch der Ergebnisteil dieses Berichts sein, denn in diesem werden Hinweise für bestehende Aufgabenfelder im Modellversuch gegeben.

Über die genannte Zielgruppe hinaus wollen wir über dieses Dokument auch der Wissenschaft unsere Erfahrungen und Erkenntnisse, sofern an dieser Stelle bereits von Erkenntnissen gesprochen werden kann, zugänglich machen und auf diese Weise einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs und vielleicht auch zur Theoriebildung leisten.

Über diesen Evaluationsbericht möchten wir natürlich auch eine Legitimationsbasis für unseren Modellversuchsträger, der der Bildungsadministration angehört, schaffen. Durch seine Informierung über die Resultate erhoffen wir uns darüber hinaus Unterstützungsmaßnahmen hinsichtlich deren Dissemination in deren Wirkungsbereich.

2 Kennzeichnung des Modellversuchs FiT

2.1 Herausforderungen, denen die Lehrerbildung gegenübersteht

2.1.1 Gesellschaftliche Herausforderungen für Lehrende an beruflichen Schulen

Die Herausforderungen, denen Lehrer an beruflichen Schulen gegenüberstehen, sind vielfältig. Über folgende Stichpunkte kann die Spannbreite an Herausforderungen angedeutet werden:

- Heterogenität der Schülerschaft
- Lehrermangel und die Seiten- und Quereinsteigerproblematik (vgl. Bader 2001, Sloane 2001)
- Gesellschaftliche Individualisierungstendenz (Megatrends) (vgl. Sloane 1998)
- Gesellschaftliche Kritik an Lehrern (vgl. Bonz 2002)

2.1.2 Didaktisch-curriculare Herausforderungen

Im Folgenden soll insbesondere der letztgenannte Punkt in den Mittelpunkt gestellt werden, denn die Implementation von Innovationen kann zum einen als eine sehr aktuelle Herausforderung (vgl. Schönknecht 1997, Kremer 2002)¹ herausgestellt werden, ist aber in Anbetracht der Diskussion um die zunehmende Schnelllebigkeit gesellschaftlicher, wirtschaftlicher sowie wissenschaftlicher Prozesse (Megatrends), gerade auch als langfristige Herausforderung zu bewerten. Gleichwohl diese Fokussierung vorgenommen werden soll, wird in den folgenden Ausführungen auch deutlich, dass sich die Implementation curricularer Innovationen kaum singularisiert betrachten lässt. Vielmehr steht sie mit den anderen oben erwähnten Aspekten, als Folge dieser oder auch als Anlass, in einem direkten Zusammenhang.

Entsprechend verhält es sich mit dem Modellversuch FiT. Es werden bestimmte Schwerpunktthemen angeführt. Es zeigt sich jedoch auch, dass diese immer in einem Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Prozessen betrachtet werden müssen. Die didaktisch-curricularen Herausforderungen für Lehrer für berufsbildende Schulen ergeben sich u.a. aus den oben genannten gesellschaftlichen Entwicklungen. So ist beispielsweise eine an vielen Schulen abnehmende Lehrerkapazität² mit einer zahlenmäßig sowie sozial-kulturell heterogen zunehmenden Schülerschaft konfrontiert. Dies führt dazu, dass die Arbeitsbedingungen an vielen Schulen sehr häufig kaum als optimal zu bezeichnen sind. Der Vielfalt an Schülern, die über sehr unterschiedliche Kenntnisse, kognitive sowie motivationale Voraussetzungen verfügen, muss im Unterricht über entsprechende Lehr-Lernarrangements begegnet werden.

Zudem werden Lehrer dazu aufgefordert, didaktische Innovationen zu implementieren. Hierbei geht es oftmals nicht lediglich um die Rezeption fertiger Konzepte und deren Anwendung im Schulalltag, sondern Implementation bedeutet für sie auch Mitentwicklung von Konzepten. Die Implementation lernfeldstrukturierter Curricula ist ein Beispiel für die Implementation einer didaktischen Innovation (vgl. Kremer 2002). Bei der Implementation lernfeldorientierter Lehrpläne verändern sich, wie es die folgende Abbildung andeutet, auf den unterschiedlichen didaktischen Ebenen die Verantwortungsbereiche und dadurch auch die Aufgabenbereiche.

¹ Im berufsschulischen Bereich kann die Implementation des Lernfeldkonzepts als eine solche aktuelle Herausforderung gekennzeichnet werden (vgl. Kremer 2002).

² Die abnehmende Lehrerkapazität ist auf unterschiedliche und z.T. bundeslandspezifische Gründe zurückzuführen. Während bspw. alle Bundesländer von einer in den nächsten Jahren anhaltenden Pensionierungswelle betroffen sind, wurde diese Situation in Hessen z.B. vor wenigen Jahren durch Regelungen zur Frühpensionierung noch verschärft.

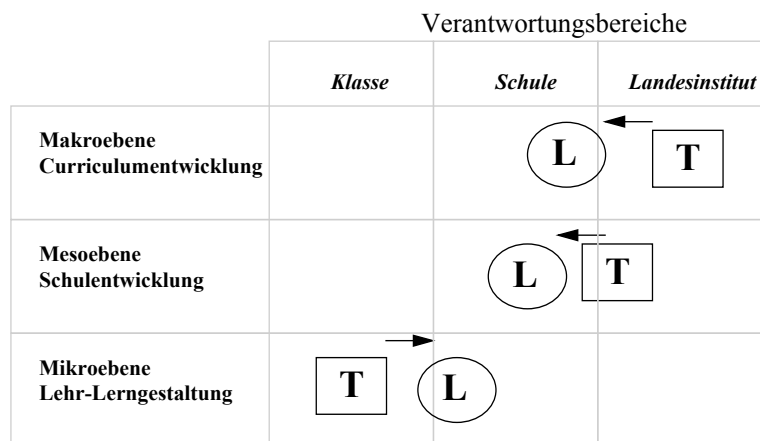


Abbildung 1: Wandel der Systeme (Kremer 2002, S. 282).

Der Buchstabe T steht in dieser Abbildung für traditionelle Lehrpläne, L für Lernfeldcurricula. Die Pfeile deuten an, dass der Übergang vom traditionellen Lehrplan auf einen lernfeldstrukturierten Lehrplan für berufsbildende Schulen insbesondere auf makro- und mesodidaktischer Ebene mit einem Verantwortungszuwachs und einer entsprechenden Verantwortungsabgabe auf Seiten der Landesinstitute einhergeht. Auf mikrodidaktischer Ebene ist dagegen eine Verantwortungsverlagerung aus der einzelnen Klasse heraus zu beobachten. Die Verantwortung für Bildungsgänge liegt nicht mehr alleine in der Hand der einzelnen Lehrenden, sondern in der von den Lehrenden eines Bildungsganges, die gemeinsam eine Präzisierung des nur kaum konkretisierten Lernfeldcurriculums vornehmen (vgl. Kremer 2002, S. 282f). Auf diese Weise kann weiterhin die Notwendigkeit einer zunehmenden Zusammenarbeit in Kollegien als Herausforderung für Schulen herausgestellt werden.

2.2 Leitende Fragestellungen des Modellversuchs

Die leitenden Fragestellungen resp. Zielsetzungen des Modellversuchs FiT (Flexibilisierung, Individualisierung und Teambildung in einer integrierten, lernfeldorientierten Lehrerbildung) werden bereits über den Namen des Modellversuchs angedeutet. Eine *Flexibilisierung* in der zweiten Phase der Lehrerbildung zielt darauf ab, auf die aktuellen sowie zukünftigen Entwicklungen³, die auf Berufsschulen zukommen, über eine flexible Ausbildungskonzeption entsprechend reagieren zu können. Es geht somit darum, eine Offenheit hinsichtlich inhaltlicher, organisatorischer als auch methodischer Fragestellungen zu schaffen.

Bei der *Individualisierung* geht es darum, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Referendare / Lehrer im Vorbereitungsdienst gerecht zu werden. Dieser Anspruch ergibt sich aus der Tatsache, dass Quer- und Seiteneinsteiger gerade im Bereich Berufsschule kaum noch als eine Ausnahmeregelung betrachtet werden können. Vielmehr stellt der Quer- / Seiteneinstieg in den Lehrberuf schon eher die Regel dar. Den z. T. erheblich divergierenden Voraussetzungen, die das Resultat individueller beruflicher Werdegänge sind, muss über ein entsprechend differenziertes Ausbildungsangebot begegnet werden. Für alle zukünftigen

³ Diese Entwicklungen sind dabei auf alle didaktischen Handlungsebenen zu beziehen. Es geht somit darum, sowohl neuen curricularen als auch gesetzlichen Vorschriften, organisatorischen / administrativen Veränderungen in der Schule und auch Innovationen, die sich auf den mikrodidaktischen Handlungsraum eines Lehrers beziehen, über ein geeignetes Lehrerbildungskonzept im Vorbereitungsdienst langfristig zu begegnen.

Lehrenden ergibt sich die Erfordernis von Teamarbeit, die sich in den letzten Jahrzehnten als ein maßgeblicher Faktor für das Handeln im System Schule entwickelt hat, in der Lehrerbildung bis vor kurzer Zeit jedoch kaum systematisch aufgenommen wurde. Mit dem Aspekt der *Integration* soll eine Integration von Theorielehrern und Fachpraxislehrern erreicht werden. Die Zusammenarbeit von Theorie- und Fachpraxislehrern im Schulalltag wird reklamiert, jedoch kaum durch entsprechende Maßnahmen gefördert. Eine Seminar-konzeption, die kooperative Aktivitäten von Theorie- und Fachpraxis bereits im Rahmen der Seminausbildung fördert, durch die nicht nur vermeintliche Vorurteile abgebaut, sondern auch eine didaktische Annäherung der beiden Gruppen angestrebt werden kann, erscheint als eine sinnvolle Zielsetzung. Die Zusammenarbeit von Theorie- und Praxislehrern einerseits und der Implementation von Lernfeldcurricula andererseits unterstreichen die Notwendigkeit, gerade auch *Teambildung* in der Lehrerausbildung systematisch zu fördern.

Mit der im Modellversuch FiT z. T. schon entwickelten Ausbildungskonzeption soll darüber hinaus eine Vorbereitung auf das Lernfeldkonzept stattfinden, welches sich als umfassendes Konzept auf allen didaktischen Handlungsebenen niederschlägt. Es geht hierbei sowohl um curricular-konzeptionelles Arbeiten an lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplänen (makrodidaktisches Handeln) als auch um die Umsetzung des Lernfeldkonzepts im Unterricht (mikrodidaktisches Handeln), sowie den hiermit verbundenen Implikationen auf der organisatorischen / administrativen Ebene (mesodidaktisches Handeln). Verbunden sind hiermit bspw. die Vorbereitung auf handlungsorientierten Unterricht, das Entwickeln komplexer Lehr-Lernarrangements, die Förderung von Lernortkooperation etc., d.h. die mit dem Lernfeldkonzept u.a. implizit verbundenen Implikationen.

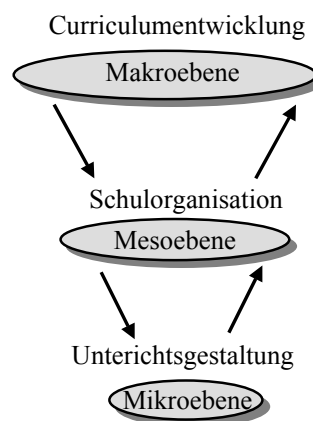


Abbildung 2: Didaktische Handlungsebenen

Als Konsequenz aus den herausgestellten Fragestellungen wurde im Modell der Anspruch gestellt, die Ausbildung selbst in Anlehnung an das Lernfeldkonzept durchzuführen. Als curricular-didaktische Ausbildungseinheiten wären damit Lernfelder für die Lehrerausbildung in der zweiten Phase zu entwickeln, die, um eine Abgrenzung vom Lernfeldbegriff der beruflichen Erstausbildung zu schaffen, im Modellversuch sowie in den folgenden Ausführungen als Ausbildungsfelder bezeichnet werden. Ziel ist es somit ein ausbildungsfeldorientiertes Ausbildungskonzept für die zweite Phase der Lehrerausbildung zu entwickeln, das den bisher genannten Fragestellungen genügt.

2.3 Organisationsstruktur des Modellversuchs FiT

Um dem Leser die Einordnung der Akteure, welche in den folgenden Ausführungen erwähnt werden, zu erleichtern, soll zunächst noch ein kurzer Überblick über die Modellversuchs-

struktur gegeben werden. Träger des Modellversuchs FiT ist das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP). Als Modellversuchsfeld, also der Schauplatz des Modellversuchsgeschehens, können die beiden Studienseminare für berufliche Schulen in Gießen und Wiesbaden angeführt werden. Die Feldagenten sind von daher die Ausbilder in den beiden Seminaren, die sich mit den Entwicklungen im Modellversuch FiT beschäftigen. Die Wissenschaftliche Begleitung übernimmt der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn. Die Aufgabe, Tätigkeiten mit den Akteuren der drei genannten Institutionen abzustimmen, kommt der Modellversuchskoordination zu. Institutionell gesehen ist die Modellversuchskoordination dem HeLP zugeordnet. Dadurch, dass diese von Ausbildern aus dem Studienseminar Wiesbaden übernommen wird, die für diese Aufgabe an das HeLP abgeordnet werden, agieren die Koordinatoren in zwei unterschiedlichen Rollen: einerseits in ihrer Rolle als Koordinatoren und andererseits als Feldagenten im Studienseminar Wiesbaden.

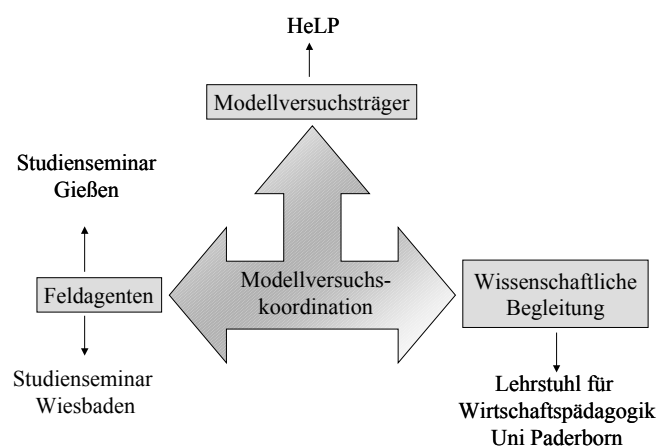


Abbildung 3: Akteure im Modellversuch FiT

2.4 Arbeitsstruktur im Modellversuchsfeld

Der Arbeitsprozess im Modellversuch ist gekennzeichnet durch eine Arbeitsgruppenstruktur. In den Arbeitsgruppen sollte an den Problem- und Fragestellungen des Modellversuchs gearbeitet werden. Die Studienseminare für berufliche Schulen in Gießen und Wiesbaden haben sich durch die gemeinsame Durchführung des Modellversuchs zwar der gleichen Aufgabenstellung im Hinblick auf ein den Anforderungen an das Lehrerhandeln zu entwickelndes adäquates Ausbildungskonzept gestellt, dies bedeutet in Folge jedoch nicht, dass die Entwicklungsarbeiten immer gemeinsam und mit dem gleichen Ziel verfolgt werden. Vielmehr wird ein Arbeitskonzept durchgeführt, das es beiden Seminaren ermöglicht, ihre spezifische Ausbildungskultur im Seminar mit zu berücksichtigen. Daher gibt es im Entwicklungsprozess sowohl seminarübergreifende Arbeitsgruppen, in denen gemeinsam an Fragestellungen gearbeitet wird, als auch seminarspezifische Arbeitsgruppen, in denen vor dem Hintergrund der spezifischen Bedingungen an den Seminaren gearbeitet wird.

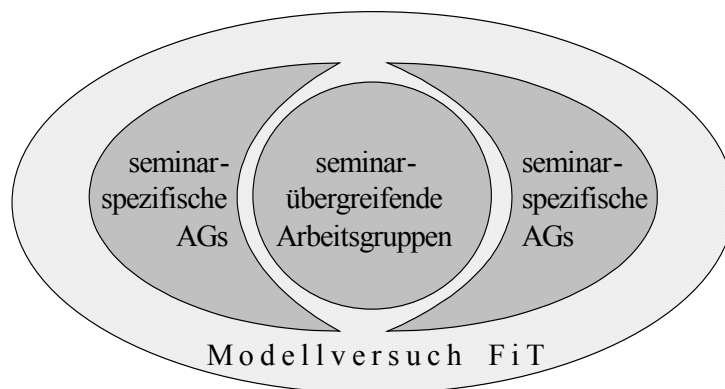


Abbildung 4: Arbeitsstruktur der Modellversuchsagenten

Der Frage, wie sich diese Arbeitsstruktur auf die Prozesse sowie die Ergebnisse im Modellversuch auswirkt, soll im Rahmen dieses Berichts noch weiter nachgegangen werden.

3 Konzeptionelle Grundlagen des Forschungsprogramms

3.1 Kennzeichnung des Forschungsparadigmas

3.1.1 Modellversuchsarbeit als Wissenschafts-Praxis-Kommunikation

Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Modellversuch FiT lässt sich über ein epistemologisches Subjektmodell (vgl. Sloane 1992, Gröben / Scheele 1977) zum Ausdruck bringen. In einem derartigen Modell stellen Wissenschaft und Praxis je eigenständig handelnde Akteure vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden institutionellen Hintergrunds dar. Das Handeln der Wissenschaft ist dabei ein durch ein wissenschaftliches Paradigma⁴ geprägtes Handeln. Das der Handelnden im Alltagskontext ist durch ein Alltagsparadigma geprägt. Die beteiligten Lehrer sind neben ihrer Rolle als Forschungsobjekte insbesondere Forschungssubjekte, da sie eine maßgebliche Rolle bei den Entwicklungsarbeiten übernehmen. Es geht somit nicht darum, Konzepte, die von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt wurden, in den Seminaralltag zu integrieren, sondern es wird gemeinsam nach Lösungswegen gesucht und an der Entwicklung von Konzepten für den Studienseminaralltag gearbeitet. Die Forschungssituation kennzeichnet sich auf diese Weise durch eine kommunikative oder auch diskursive Entwicklungsforschung von Wissenschaft und Praxis.

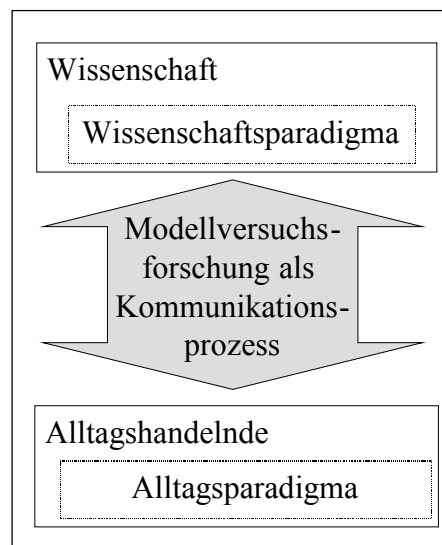


Abbildung 5: Wissenschafts-Praxis-Kommunikation

⁴ In Anlehnung an Kuhn werden mit dem Begriff Paradigma „allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern“, verbunden (Kuhn 1976, S. 10).

3.1.2 *Entwicklung durch Implementation (EdI)*

Modellversuchsarbeit zeichnet sich nach unserem Verständnis durch Entwicklungs- und Implementationsarbeit einerseits sowie durch Evaluation und Hypothesen- resp. Theoriebildung andererseits aus. Ein wie oben gekennzeichnetes kommunikativ strukturiertes Verhältnis von Forschern und den im Alltag (Forschungsfeld) Handelnden ist über Offenheit hinsichtlich der Ziele, der Vorgehensweisen sowie des Ergebnisses geprägt. Eine so verstandene Forschungsprogrammaturik kann auch als Entwicklung durch Implementation (EdI) bezeichnet werden. Sie impliziert jedoch nicht, dass das Handeln im Forschungsfeld zu Beginn der Aktivitäten noch unstrukturiert ist, sondern sie ist dadurch geprägt, dass von Anbeginn der Modellversuchaktivitäten die Möglichkeit besteht, die Vorgehensweise im Feld den je situativ vorliegenden Erfordernissen anzupassen. Offenheit besteht somit darin, die zunächst handlungsleitenden Fragestellungen im Verlauf der Modellversuchsarbeiten zu konkretisieren aber auch zu verändern, sprich Fragestellungen zu verwerfen oder aber auch hinzuzunehmen. Im Laufe der Feldarbeit können sich zudem die zunächst beschrittenen Methodiken als wenig zielführend zeigen, daher besteht auch hierbei die Offenheit, ein anderes oder verändertes methodisches Vorgehen im Laufe der Implementationsarbeiten vorzunehmen, falls dies erforderlich erscheint. Dieselbe Offenheit kann auch der Zielsetzung gegenüber gezeigt werden. Erweisen sich weitere Zielsetzungen als für die Implementationsarbeiten wichtig, so können diese, ohne das Forschungsprogramm grundsätzlich in Frage zu stellen, aufgenommen werden.

3.1.3 *Forschung durch Entwicklung (FdE)*

In einer so verstandenen Forschungsparadigmatik lassen sich Entwicklung, Implementation, Evaluation und Forschung, i.S.v. Erkenntnisgewinnung zeitlich und inhaltlich nur schwer voneinander trennen. Vielmehr verlaufen Entwicklungs-, Implementations-, Evaluations- sowie Erkenntnisgewinnungsprozess integrativ, so dass sich die Entwicklungsarbeiten den Erkenntnissen und Problemstellungen gegenüber, die sich aus dem Implementationsprozess ergeben, dynamisch oder auch responsiv zeigen können.

Dies impliziert in einem ersten Schritt, dass der Entwicklungs- und Implementationsprozess einer kontinuierlichen Reflexion resp. Evaluation unterworfen wird und ermöglicht es in einem zweiten schließlich, Fehlentscheidungen und –entwicklungen frühzeitig zu erkennen, zu überdenken und ggf. Gegenmaßnahmen einzuleiten oder auch neue Fragestellungen in den Blick zu nehmen.

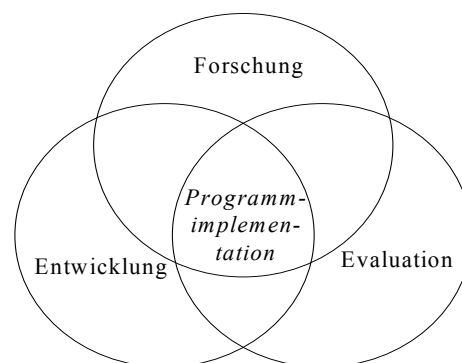


Abbildung 6: Entwicklung durch Implementation und Forschung durch Entwicklung

3.2 Responsive Evaluation als Forschungsprogramm

3.2.1 Annäherung an das Konzept der responsiven Evaluation

Die responsive Evaluation stellt ein Evaluationsprogramm dar, das kaum standardisiert anwendbar ist, sondern eine Sammelbezeichnung für unterschiedliche Evaluationskonzepte, aus denen sich erst auf Basis spezifischer Situationsbedingungen im Forschungsfeld das eigene Forschungsprogramm entwickelt. Das eigene Evaluationsprogramm erwächst somit aus der Beschäftigung mit responsiven Modellen sowie den spezifischen Forschungssituationsbedingungen, wozu insbesondere auch die Belange der Betroffenen im Feld zählen (vgl. Beywl 1988, S. 144). Dieses Evaluationskonzept reiht sich damit in die Kategorie der offenen Evaluationsansätze ein, die sich gegenüber geschlossenen Ansätzen durch ihre Offenheit bzgl. des Forschungsgegenstands, der Feinziele, Fragestellungen und des Evaluationsinstrumentariums auszeichnen. Eine Konkretisierung dieser Aspekte ist Aufgabe des eigentlichen Evaluationsprozesses und erfolgt vor dem Hintergrund der Interessen der Evaluationsbeteiligten: „Responsive Evaluation is an emergent form of evaluation that takes as its organizer *the concerns and issues of stakeholding audiences*” (Guba / Lincoln 1982, S. 23).

Als Begründer responsiver Evaluationsprogramme im Bildungsbereich kann Robert Stake betrachtet werden. Für ihn stellt ein responsives Evaluationsprogramm im Grunde genommen jedoch nichts anderes dar, als was Menschen gemeinhin tun, wenn sie Dinge bewerten wollen: „they observe and react“ (Stake 1975, S. 14). Er nimmt sozusagen aus einem alltäglichen Handlungsprogramm Anleihen für die Entwicklung eines wissenschaftlichen Evaluationsprogramms. Ziele, die gerade im Bildungsbereich an ein solches Konzept gebunden werden können, können je nach Zielgruppe sowie deren Bedürfnissen zwischen Dokumentation, Lernprozessfeststellung, Entscheidungshilfe, Verständniserlangung und Verbesserungs- / Unterstützungsmaßnahmen von Programmen variieren. Ziele einer solchen Evaluation müssen nicht bereits vor Datenerhebung festgelegt werden. Vielmehr sieht Stake gerade in der Zieloffenheit den Vorteil, dass auf die Aufmerksamkeit anstatt auf die Zielerreichung auf das Geschehen im Feld gelenkt und so auf die dort vorhandenen Bedürfnisse entsprechend eingegangen werden kann. Ziele oder Hypothesen im Sinne vorstrukturierende Elemente bewertet Stake als Ausgangspunkt für Evaluationen als wenig angemessen. Er schlägt dagegen *issues* als Ausgangspunkte für responsive Evaluationsprogramme vor, denn durch diese wird bereits eine komplexe Struktur zu Grunde gelegt, an die sich Diskussionen im Rahmen der Datenerhebung anschließen lassen (vgl. Stake 1975, S. 15ff). Im Deutschen würden wir für *issues* die Ausdrücke „Konflikte“ oder auch „Thematiken mit Diskussionsbedarf“ heranziehen.

Fragt man nach dem idealtypischen Ablauf einer responsiven Evaluation, so verweist Stake darauf, dass es in einem responsiven Modell aufgrund einer kontinuierlichen Datenerhebung und –rückmeldung keine in sich geschlossenen Evaluationsphasen gibt. Vielmehr verweist Stake auf zwölf Evaluationselemente, so genannte *events*, welches sich keiner zeitlichen Abfolge anschließen und z. T. auch simultan ablaufen können: Feldkontakt herstellen (1), Programmpunkte identifizieren (2), Überblick über Programmaktivitäten schaffen (3), Bedürfnisse, Absichten herausfinden (4), Probleme, Diskussionsthemen konzeptualisieren (5), Datenbedarf identifizieren (6), Beobachter, Beurteiler sowie entsprechende Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente auswählen (7), ausgewählte Transaktionen und Ergebnisse beobachten (8), Fallstudien vorbereiten (9), die Personen im Feld mit den Diskussionsthemen konfrontieren (10), Aufbereitung für die Personen im Feld (11), Anfertigung offizieller Berichte, falls notwendig (12).

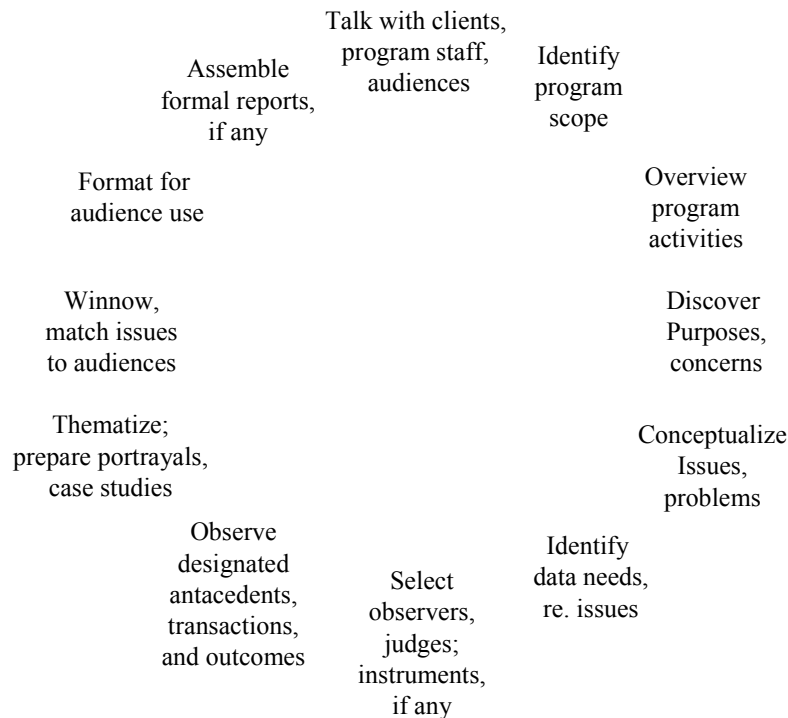


Abbildung 7: Prominent Events in a Responsive Evaluation (Stake 1975, S. 20)

Der responsive Evaluationsprozess kann dabei in zwei unterschiedliche Stoßrichtungen gehen. Zum einen kann der Evaluationsprozess darauf gerichtet sein, dass durch den Prozess eine Verbesserung des zu implementierenden Programms stattfindet. Dies wäre eine formative Funktion von Evaluation. Eine Evaluation kann jedoch auch auf eine zusammenfassende Beurteilung eines Programms zielen. Dies wäre eine summative Funktion von Evaluation (vgl. Stake 1975, S. 29, Guba / Lincoln 1981, S. 49, Beywl 1988, S. 147). Problematisch an einer summativen Evaluation ist, dass das Ergebnis nicht mehr zu einer Verbesserung des evaluierten Programms beitragen kann. Das Ergebnis kann schließlich nur Hinweise für die Gestaltung neuer Programme liefern.

Die Anforderungen an ein responsives Evaluationsprogramm ergeben sich zusammenfassend aus folgenden Punkten:

- Die Evaluierenden benötigen Kenntnisse bezüglich der Interessen sowie der im Evaluationsfeld gesprochenen Sprache (vgl. Stake 1975, S. 13).
- Die Evaluierenden müssen sich hinsichtlich der zu evaluierenden Fragestellungen und Zielsetzungen flexibel zeigen und eigene Interessen den der zu evaluierenden Personen hinten an stellen.
- Evaluationsergebnisse gilt es frühzeitig und kontinuierlich zurückzumelden, so dass im Feld auf der Basis dieser Ergebnisse weitergearbeitet werden kann und ggf. Veränderungen vorgenommen werden können.

Die Responsivität in einem responsiven Evaluationsprogramm kommt insbesondere dadurch zum Ausdruck, dass zum einen im Evaluationsprozess die Informationsbedürfnisse der Beteiligten im Vordergrund stehen und hierauf Antworten gesucht werden. Zum anderen kommt die Responsivität darin zum Ausdruck, dass das Gesamtkonzept der Evaluation erst in der Interaktion mit den Evaluationsbeteiligten seine Konkretisierung findet (vgl. Beywl 1991,

S. 272f). Das Evaluationsprogramm besitzt somit bis kurz vor Evaluationsbeendigung den Charakter des Vorläufigen.

3.2.2 Zielsetzungen responsiver Evaluation

Als generelles Ziel responsiver Evaluation kann die Überprüfung der Nützlichkeit eines zu implementierenden Programms für die Praxis herausgestellt werden (Beywl 1998, S. 146).⁵

Während die Zielsetzungen bei Stake 1975 noch relativ unspezifisch formuliert bzw. auf die Aspekte *concerns* und *issues* abgestellt werden, erweitern resp. konkretisieren Guba / Lincoln die Zielsetzungen des *contentance models* von Stake. Sie konkretisieren die Begrifflichkeiten *concerns* und *issues* und erweitern das Modell über die Kriterien *merit* (Güte) und *worth* (Verwendbarkeit). Unter *concerns* fassen sie die Belange, Zweifel und Befürchtungen von Einzelpersonen oder Gruppen im Bezug auf das zu evaluierende Programm. Unter *issues* werden Gesichtspunkte und Aussagen verstanden, welchen aufgrund divergierender Meinungen Konfliktpotenzial unterstellt werden kann und die für das zu implementierende Programm von Relevanz sind. Dem Evaluator kommt hierbei die Funktion zu, Informationen zu den entsprechenden Themen zu entwickeln, welche Streitfragen aufklären können (vgl. Guba / Lincoln 1982, S. 33ff).

In einem responsiven Evaluationsprozess geht es schließlich um die Bestimmung und Beschreibung der Zielsetzungen, der relevanten Themen- und Fragestellungen etc. eines zu implementierenden Programms, dessen Bewertung hinsichtlich Güte und Verwertbarkeit, d.h. hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit (vgl. Guba / Lincoln 1982, S. 36, Beywl 1988, S. 147). Es geht hierbei um den aktuellen Wert eines Programms für das Implementationsfeld, der schließlich in der Nützlichkeit seinen Ausdruck findet. Nützlichkeit hängt damit von der Güte eines Programms einerseits und der Verwendbarkeit andererseits ab. Die Weiterführung der Implementationsaktivitäten erfolgt dann auf Basis dieser Ergebnisse und ggf. mit einer Modifikation / Verbesserung entsprechender Programmelemente.

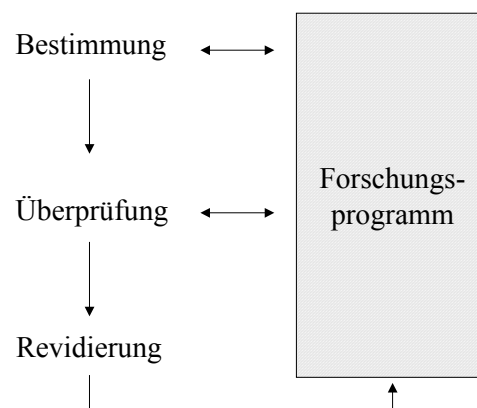


Abbildung 8: Responsivität eines Forschungsprogramms

⁵ Der Nützlichkeitsgedanke von Evaluationen findet sich auch in den verschiedenen internationalen Evaluationsstandards wieder (vgl. IC-Standards, SEVAL, DeGEval).

3.2.3 Beurteilungskriterien eines responsiven Evaluationsprogramms

Als Evaluationskriterien für schulische Programme schlagen Guba / Lincoln Güte (*merit*) und Verwendbarkeit (*worth*) vor (vgl. Guba / Lincoln 1982, S. 39ff, Beywl 1988, S. 148 in Anlehnung an Guba / Lincoln 1982, vgl. auch Beywl 1991, S. 269). Die Güte eines Programms, Curriculums etc. bemisst sich bspw. nach der fachwissenschaftlichen Begründung der Zielsetzungen und Inhalte, der lerntheoretischen und psychologischen Fundierung sowie der Schlüssigkeit des Gesamtkonzepts. Beywl bezeichnet den Wert eines Programms, der unabhängig vom Kontext seiner Verwendung besteht, auch als intrinsischen Wert. Die Güte eines Programms kann zum einen relativ bestimmt werden. Hierfür muss es Programmen der gleichen Kategorie gegenübergestellt werden. Zum anderen kann die Güte auch durch Experten bestimmt werden, indem das Programm an einem Set von gegebenen Standards gemessen wird.

Die Verwendbarkeit ist ein weiteres Kriterium für die Bewertung eines Programms. Dieses Kriterium fragt nach dem Potenzial des neuen Programms für eine verbesserte Praxis und ist von daher vom jeweiligen Kontext einerseits sowie den implementierenden Personen andererseits abhängig. Dieses Kriterium wird auch als extrinsisch bezeichnet. Es geht hierbei um die Umsetzbarkeit des Programms bspw. hinsichtlich der verfügbaren Ressourcen, des vorgesehenen Medieneinsatzes, der Praktikabilität, der Adäquatheit hinsichtlich der Bedürfnisse der Anwender etc. Es geht damit um die äußere Relevanz eines Programms (vgl. Beywl 1988).

Zur Bestimmung der Verwendbarkeit müssen Verwendbarkeitskriterien aufgestellt werden, anhand derer das Programm gemessen wird. Die Verwendbarkeitskriterien sind auf Basis der Erfordernisse der Betroffenen im Feld aufzustellen. Solche Erfordernisse stellen u.a. Bedürfnisse zukünftiger Nutzer oder auch die Umsetzungsvoraussetzungen dar (vgl. Guba / Lincoln 1982, S. 45f). Der Bestimmung solcher Kriterien sollte im Rahmen der Datenerhebung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies könnte bspw. in einem Interviewpunkt im Rahmen der Datenerhebung thematisiert werden.

Guba / Lincoln weisen in ihren Ausführungen darauf hin, dass sowohl Güte als auch Verwendbarkeit nicht als objektive Größen verstanden werden dürfen, da ihre Bestimmung immer auch von den individuellen Empfindungen des Evaluators sowie den evaluationssituationsspezifischen Einflüssen abhängt (vgl. Guba / Lincoln 1982, S. 41f). Dieser Hinweis verweist darauf, dass bei Evaluationsvorhaben besonders auf Transparenz geachtet werden muss.

Es gilt einerseits Transparenz hinsichtlich der aktuellen Entwicklungen, Bedingungen und Zielsetzungen im Rahmen des Implementationsprozesses zu schaffen sowie andererseits geeignete Kanäle zur Verfügung zu stellen, über die alle Beteiligten kontinuierlich ihre Interessen, Anliegen und Kritiken am Programm äußern und auf diese Weise Einfluss auf Entscheidungen und in Folge auch auf die Entwicklungen nehmen können. Letztlich müssen diese Punkte im Entwicklungs-, Implementations- resp. Evaluationsdesign berücksichtigt werden. Dabei kommt den Evaluatoren u.a. die Aufgabe zu, Anliegen und Anregungen Beteiligter zu bewerten und entsprechend responsiv zu reagieren.

Transparenz ist hierbei sowohl hinsichtlich des genauen Untersuchungsgegenstands, der –methoden als auch insbesondere bzgl. der Begründungszusammenhänge notwendig. Insgesamt betrachtet erscheint die Bestimmung der Güte in dieser Hinsicht leichter, denn im Gegensatz zur Bestimmung der Verwendbarkeit, dürften hier kontextabhängige Faktoren kaum Einfluss auf das Ergebnis haben. Für die Bewertung der Verwendbarkeit eines Programms bedeutet dies weiterführend aber auch, dass sie immer nur kontextspezifisch bestimmt werden kann: „evaluations of worth must be grounded in field studies of local

contexts“ (Guba / Lincoln 1982, S. 44) und „by comparing the entities impact or outcome to some set of external requirements“ (Guba / Lincoln 1982, S. 45) erfolgt. Dies verweist auf individuelle Evaluationsdesigns, die sich an den Bedingungen der qualitativen Sozialforschung orientieren. Als Evaluationskriterien kann hierfür schließlich auf das kontextspezifische „set of external requirements“ zurückgegriffen werden.

Forschungspraktisch muss danach gefragt werden, ob eine Bestimmung des intrinsischen Werts unabhängig vom extrinsischen Wert eines Programms tatsächlich möglich oder auch legitim ist. Dies ist eine ethische Frage, denn die vorliegende Forschungsprogrammatische im Modellversuch FiT kennzeichnet sich dadurch, dass es um Entwicklung durch Implementation einerseits und Forschung durch Entwicklung resp. Implementation andererseits geht. Forschung bedarf der Legitimation. Einem Programm, dem zwar eine hohe Güte attestiert wird, das die Verwendbarkeit jedoch außer Betracht lässt, fehlt somit u. E. die legitimierende Basis. Eine Differenzierung, ob eine Evaluation, die einen responsiven Ansatz verfolgt, ihren Schwerpunkt auf die Beurteilung von Güte oder auf die der Verwendbarkeit legt, wie sie Beywl in Anlehnung an Guba / Lincoln vornimmt, erscheint zu verkürzt. Vielmehr müssen beide Perspektiven in ihrer Abhängigkeit in den Blick genommen werden. Güte ohne Verwendbarkeit eines Programms läuft u. E. Gefahr, sich seiner Legitimation zu entziehen. Die Problematik von Verwendbarkeit ohne entsprechende Güte liegt dagegen aufgrund der fehlenden fachwissenschaftlichen Fundierung in der Gewichtigkeit im wissenschaftlichen Diskurs. Beide Dimensionen sind u. E. daher mit gleicher Sorgfalt zu behandeln.

Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass eine sich an einem responsiven Design orientierte Evaluation und das dahinterliegende Forschungskonzept nicht durch vorab festgelegte Hypothesen und oder Leitziele gesteuert werden kann, sondern dass es die Anliegen (*concerns*) und Konfliktthemen (*issues*) sind, welche den Forschungsprozess maßgeblich beeinflussen (vgl. Beywl 1988, S. 154ff, in Anlehnung an Stake 1975, S. 16).

Eine Hypothesengenerierung oder weiterführend auch Theorieentwicklung sind zwar nicht das eigentliche Ziel eines responsiven Evaluationsprogramms, dennoch kann die Herausstellung von Kausalbeziehungen und auf diese Weise eine hypothesenbildende oder auch theorienentwickelnde Funktion im Forschungsprozess wahrgenommen werden (vgl. Beywl 1988, S. 157).

3.2.4 Beziehung zwischen Güte/Verwendung und formativer/summativer Evaluation

Zwischen formativer und summativer Evaluation einerseits sowie Güte und Verwendbarkeit eines Konzepts andererseits besteht ein komplexer Zusammenhang (vgl. Guba und Lincoln 1982, S. 49). Während das Ziel formativer Evaluation die Ausdifferenzierung und Verbesserung eines zu implementierenden Programms ist, zielt summative Evaluation auf die Feststellung von Auswirkungen oder Ergebnissen dieser Programme. Sowohl formative als auch summative Evaluation zielen darauf ab, Hinweise zur Güte und zur Verwendbarkeit eines Programms zu erhalten.

Bei der formativen Gütefeststellung geht es darum, innerhalb des Implementationsprozesses eine laufende Verbesserung und Modifikation des Programmdesigns anzustreben. Güte, die summativ evaluiert werden soll, bezieht sich auf die Bewertung eines kompletten Programms. Für eine solche Bewertung kann eine Orientierung an Expertenstandards vorgenommen werden.

Das Ziel verwendungsbezogener formativer Evaluation fragt danach, wie sich die Implementation des Programms zum Evaluationszeitpunkt in einem lokalen Kontext darstellen würde. Hierauf bezogen können schließlich entsprechende Ausdifferenzierungs- oder Anpassungs-

maßnahmen des Programms für eine Verbesserung der Verwendbarkeit vorgenommen werden. Zu befragende Zielgruppe ist in diesem Fall das lokale Implementationsteam. Summative Evaluation, bezogen auf die Verwendbarkeit, bewertet Programme hinsichtlich eines permanenten Einsatzes vor Ort, es geht um die Frage, ob das Curriculum den Bedürfnissen des Kontextes entspricht. Befragt werden vor diesem Hintergrund diejenigen, die im lokalen Kontext über die Übernahme des Programms entscheiden. Eine Verbesserung des Programms ist hierbei jedoch nicht mehr im Rahmen der eigentlichen Entwicklungsarbeiten möglich.

Diese Ausdifferenzierung sollte deutlich gemacht haben, dass die Evaluation von (innovativen) Programmen eine durchaus komplexe Aufgabe darstellt, die je nach Zielsetzung unterschiedliche Ansätze, zu befragende Zielgruppen und weiterführend auch eine entsprechend differenzierte methodische Herangehensweise erfordert (vgl. Guba / Lincoln 1982, S. 49ff). Für die Sicherung der Verwendbarkeit eines Programms sollte dabei v.a. auch auf formative Evaluation gesetzt werden, durch welche mögliche Problembereiche hinsichtlich Güte und Verwertbarkeit bereits im Rahmen der Entwicklungsarbeiten deutlich und entsprechende Veränderungsmaßnahmen eingeleitet werden.

3.2.5 Zusammenhang von Forschung und Evaluation in pädagogischen Programmen

Das Beschäftigungsspektrum von Wissenschaftlern lässt sich zugespitzt in die Bereiche Theoriebildung einerseits und Praxisgestaltung andererseits einordnen. In der Regel wird von einer Polarität, in der Form Modellversuchsforschung zwischen Praxisgestaltung und Theoriebildung, gesprochen. Popham (1975, S. 13) drückt diese Polarität über die Differenzierung in pädagogische Forschung einerseits und pädagogische Evaluation andererseits aus. Eine konzeptionelle Annäherung an diese beiden Ansätze versucht er über die Aspekte der Fokussierung, Verallgemeinerbarkeit und Wertbetonung zu schaffen. Beywl (1988, S: 125) übersetzt die Gegenüberstellung ins Deutsche und erweitert Pophams (1975) Abbildung um den Aspekt der Zielsetzung:

	Pädagogische Forschung	Pädagogische Evaluation
Ziel	Wissensmehrung	Praxisverbesserung
Schwerpunkt	Schlußfolgerungen	Entscheidungen
Wertbetonung	Wahrheit	Nützlichkeit
Verallgemeinerbarkeit	Hoch	Niedrig

Abbildung 9: Pädagogische Forschung und Evaluation

In einem weit gefassten Verständnis responsiver Evaluation ist es jedoch möglich, beide Stoßrichtungen zu verbinden, nämlich genau dann, wenn die Ergebnisse der Evaluation in einen Theorie- oder Hypothesengenerierungsprozess münden. Hinweise für verallgemeinerbare Erkenntnisse aus Evaluationsprozessen können sich dabei einerseits auf den Entwicklungsprozess beziehen: dies ist genau dann der Fall, wenn Entwicklung durch Implementation erfolgt und hierbei verallgemeinerungswürdige Erkenntnisse gewonnen werden. Es kann aber auch versucht werden, Erkenntnisse bezüglich des entwickelten Produktes vor dem Hintergrund des Implementationsfelds zu erhalten. Dies wäre eine Form von summativer Evaluation.

3.2.6 *Wissenschaftliche Begleitung zwischen Theoriebildung und Praxisgestaltung*

Im Folgenden wird von einem Modellversuchsverständnis ausgegangen, in dem Theoriebildung und Praxisgestaltung nicht als unvereinbare Pole verstanden werden, sondern in dem beide Perspektiven aufeinander bezogen werden. In Anlehnung an die Begrifflichkeiten Pophams geht es gleichsam um pädagogische Forschung und pädagogische Evaluation. Es geht somit sowohl darum, Wissen zu generieren, Schlussfolgerungen zu treffen und verallgemeinerbare Aussagen zu treffen, als auch darum, Praxis zu verbessern, Entscheidungen herbeizuführen und weniger auf verallgemeinerbare Aussagen, als auf Nützlichkeit zu bauen.

Für die Aktivitäten von wissenschaftlichen Begleitungen in Modellversuchen bedeuten die bisherigen Überlegungen, dass sie als kommunikativer Partner in allen Projektphasen auf mögliche Problembereiche hinweist, wichtige Fragestellungen thematisiert, moderierend und beratend zur Seite steht sowie dabei hilft, Lösungsansätze zu entwickeln. Im Modellversuch FiT zeigte sich dies bisher bspw. darin, dass gezielte Aktionen zur Förderung der Entwicklungsprozesse gestartet (vgl. Ertl / Dilger / Hertle / Sloane 2003), theoriegeleitete Inputs in Form von Arbeitspapieren und Vorträgen in die Arbeitsgruppen eingespeist (vgl. Sloane 2002, Hertle 2003, Hertle / Sloane 2003a, Hertle / Sloane 2003b) oder eine strukturierende Funktion in den Arbeitsprozessen (vgl. Hertle / Sloane 2003c) übernommen werden.

Bezogen auf die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung geht es somit um Entwicklung durch Implementation (Praxisgestaltung) einerseits und um Forschung durch Entwicklung resp. Implementation (Theoriegenerierung / Erkenntnisgewinnung) andererseits.

Die Prozesse Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung laufen dabei nicht getrennt voneinander, sondern werden über den Prozess der responsiven Evaluation, die sich einer kontinuierlichen Verbesserung der Modellversuchsarbeit verpflichtet, miteinander verbunden.

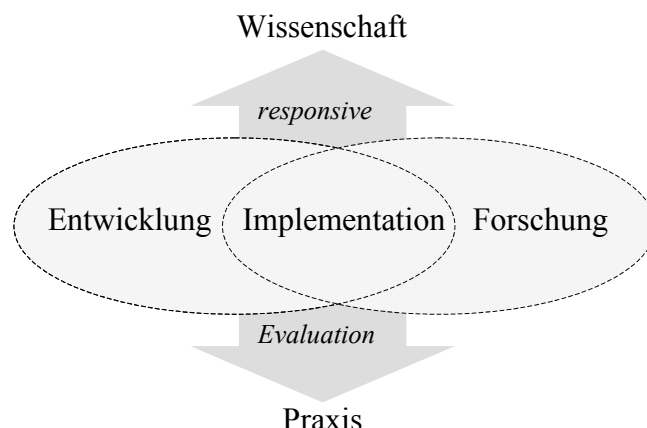


Abbildung 10: Responsive Evaluation als paradigmatische Orientierung

Zusammenfassend und ergänzend können als Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch FiT neben der kontinuierlichen diskursiven Auseinandersetzung mit den beteiligten Ausbildern der Studienseminare folgende Punkte genannt werden:

- die Dokumentation von (Zwischen-)Ergebnissen,
- eine beratende Funktion im Arbeitsprozess,

- Angebote an theoriegeleiteten Beiträgen für die Entwicklungsarbeiten im Modellversuch (Input, Beratung, o. Ä., in Form von Vorträgen, Arbeitspapieren, Projekten oder Seminaren),
- Unterstützung bei der Entwicklung eines Transferkonzeptes und der Transferarbeit,
- die kontinuierliche theoriegeleitete Reflexion der Modellversuchsarbeit, mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung,
- das Einbringen der Modellversuchserfahrungen und -ergebnisse in den wissenschaftlichen und politischen Diskurs.

Die Forschungsprogrammatische lässt sich zusammenfassend folgendermaßen skizzieren:

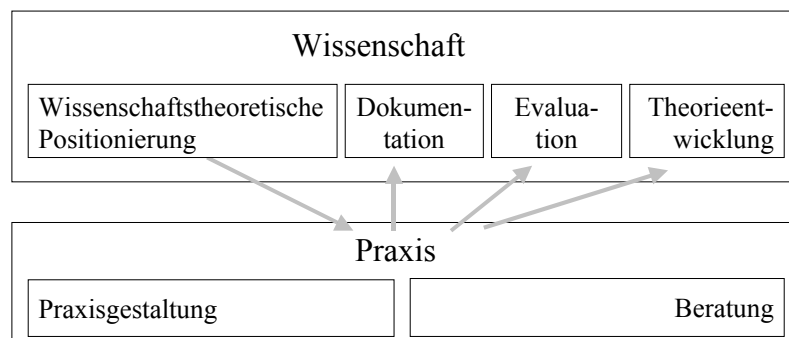


Abbildung 11: Forschungsprogrammatische im Modellversuch

Während sich die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung im ersten Modellversuchsjahr von FiT neben der Durchführung einer Teamentwicklungsmaßnahme zu Beginn des Modellversuchs v.a. auf eine beratende, mit entwickelnde sowie dokumentierende Funktion (vgl. Hertle / Sloane 2000b) konzentrierte, werden in den kommenden beiden Modellversuchsjahren neben der kontinuierlichen Entwicklungsarbeit schwerpunktmäßig Aufgaben im Bereich der Theoriebildung in den Blick genommen werden.

3.3 Responsivität als Forschungs- und Evaluationsprogramm im Modellversuch

Im Modellversuch FiT können genau genommen zwei unterschiedliche Vorgehensweisen der Bestandsaufnahme und Rückmeldung differenziert werden. Zum einen erfolgt von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung Rückmeldung auf Aufforderung aus dem Modellversuchsfeld. Dies ist insbesondere im Rahmen von gemeinsamen Veranstaltungen von Wissenschaft und den Akteuren im Modellversuchsfeld der Fall. Die Rückmeldung kann hierbei sowohl im Bezug auf die Vorgaben als auch auf den Prozess erfolgen. Die Fragestellungen, auf welche eine Rückmeldung ersucht wird, sind oftmals das Resultat situationsspezifischer Prozesse. Zum anderen sind von der Wissenschaftlichen Begleitung sowohl für den Programmträger als auch für den Modellversuchsträger⁶ evaluierende Berichte über die Modellversuchsarbeit zu erstellen. Diese Art der Evaluation erfolgt zeitpunktbezogen und betrachtet Prozesse und Ergebnisse, die einem bestimmten Zeitraum zuzuordnen sind. Die Ergebnisse dieser Art von Evaluation sind jedoch nicht lediglich als Rechenschaftsablage bestimmt. Sie sollen zum einen wiederum in die konkrete Modellversuchsarbeit einfließen und auf diese Weise einen konstruktiven Beitrag für den Modellversuch leisten. Hier wird weiterführend die

⁶Für eine genauere Kennzeichnung der Organisation des Modellversuchs vgl. FiT (2003).

Beratungsfunktion der Wissenschaftlichen Begleitung relevant. Zum anderen stellen die aus dem Modellversuch resultierenden Ergebnisse eine wichtige Grundlage zur Fortführung des wissenschaftlichen Diskurses dar. Eine so verstandene Evaluationsprogrammatik verpflichtet sich somit sowohl den Geldgebern, den Beteiligten am Modellversuch sowie der Wissenschaft. Das Konzept, welches dieser zweiten Evaluationsforum zu Grunde liegt, wird im Folgenden genauer dargestellt.

Wie weiter oben bereits gekennzeichnet, kann die wissenschaftliche Tätigkeit im Modellversuchsfeld in pädagogische Forschung einerseits und pädagogische Evaluation andererseits differenziert werden. Im Modellversuch FiT wird diese strikte Trennung von Evaluation und Forschung nicht verfolgt. Vielmehr ist es Ziel, beide Stoßrichtungen miteinander zu verknüpfen, wobei die Evaluation ein obligatorisches Kriterium im Modellversuch darstellt und Theoriebildung, als Ziel pädagogischer Forschung, als ein Produkt aus der Evaluationsarbeit hervorgehen kann.

Das Evaluationskonzept im Modellversuch FiT lässt sich dabei in zwei Evaluationsebenen differenzieren. Zum einen kann man den während der Entwicklungsarbeiten ablaufenden Prozessen Aufmerksamkeit schenken und danach fragen, welche Entscheidungs-, Planungs-, Durchführungs- und Bewertungsprozesse in den einzelnen Entwicklungsarbeiten mit welchem Erfolg abgelaufen sind. Diese Art der Evaluation wird im Folgenden als prozessimmanente Evaluation (Evaluation I) bezeichnet. Hier geht es insbesondere um die Prozessebene im Modellversuch. Weiterhin gilt es zu untersuchen, inwiefern Vorgaben, Richtlinien und verfolgte Ziele im Modellversuch berücksichtigt bzw. bisher eingelöst wurden. Diese Evaluationsebene beleuchtet die erzielten Entwicklungs- und Implementationsergebnisse und wird als entwicklungs- und implementationsbezogene Evaluation (Evaluation II) bezeichnet.

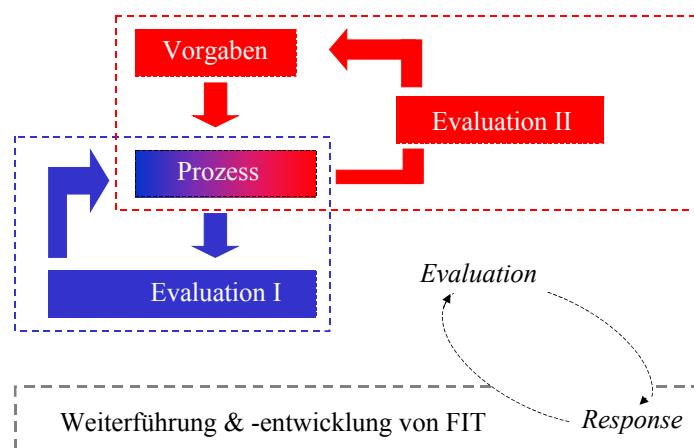


Abbildung 12: Evaluationsebenen im Modellversuch FiT

Die Hinweise zu den Prozessen sowie den Ergebnissen der Modellversuchsarbeit werden schließlich in Form von Feedbackgesprächen in die laufenden Modellversuchsprozesse eingespeist, so dass eine konstruktive Wendung dieser Prozesse durch die Feldagenten möglich wird. Diese genannten Zielsetzungen verweisen auf ein responsives Evaluationsprogramm. Da es sich darüber hinaus um eine in den Entwicklungsprozess integrierte Evaluation handelt, kann sie weitergehend als formativ bezeichnet werden. Es kann festgehalten werden, dass die sich in den Kontext der Entwicklungsarbeiten einfügende erste Evaluation durch die Wissenschaftliche Begleitung eine formative Evaluation darstellt, welche einem responsiven Design folgt und von daher die Betroffenen im Feld (Feldagenten) als Zielgruppe im Visier hat.

3.4 Kriterien zur Bewertung pädagogischer Programme

3.4.1 Güte und Verwendbarkeit als Evaluationskriterien

Für die Bestimmung der Verwendbarkeit des im Modellversuch FiT im Entwicklungsprozess befindlichen Curriculums gilt es in einem ersten Schritt Verwendbarkeitskriterien zu definieren. Hierbei ist es grundlegend, dass sich diese an den Bedürfnissen der Betroffenen orientieren und nicht an den Vorstellungen von Experten.

Die Güte eines Programms sagt etwas über dessen Wert unabhängig vom Kontext seiner Verwendung aus und kann i.A. relativ, d.h. über eine Gegenüberstellung mit anderen Programmen gleicher Kategorie, bestimmt werden. Im Modellversuch FiT wird ein neues curriculares Konzept entwickelt, was die Bestimmung der Güte über einen Vergleich mit einem anderen Programm nicht ermöglicht, da es kein weiteres gibt. Auf einen ersten Blick könnte man zwar vermuten, dass man die Prozesse und Ergebnisse der beiden am Modellversuch beteiligten Seminare gegenüberstellen könnte und so Schlüsse bzgl. der Programmgüte ziehen könnte. Dass dies nicht sehr weit reichend wäre, begründet sich durch zwei Aspekte: die Arbeit in den Seminaren erfolgte vor demselben Hintergrund und es wurden z. T. individuelle und z. T. gemeinsame Entscheidungen getroffen und Wege beschritten. Eine Gegenüberstellung wäre daher nur auf Basis einzelner Aspekte möglich. Das Verhältnis der beiden am Programm beteiligten Organisationen ist damit divergierend und symbiotisch zugleich. Dies macht eine gütebestimmende Gegenüberstellung nur schwer möglich. Da die Entwicklungen in beiden Organisationen darüber hinaus zum großen Teil ähnlichen Prinzipien folgen, erscheint eine Bestimmung der Güte vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Leitlinien, der theoretischen Fundierung sowie den leitenden Fragestellungen, also den konzeptionellen Grundlagen, geeigneter. Um der Individualität der Seminare gerecht zu werden, erfolgt im Rahmen der Evaluation an den Stellen, an denen dies sinnvoll ist, eine seminarspezifische Ausdifferenzierung.

3.4.2 Kriterien zur Bestimmung der Güte der Ergebnisse im Modellversuch

3.4.2.1 Konzeptionelle Grundlagen des Modellversuchs FiT

Die Entwicklung von Curricula erfordert die Auseinandersetzung mit Leitbildern, die als Grundlage oder auch als Orientierung für die konzeptionelle Arbeit dienen. Sie „sollen dazu beitragen, daß Norm-, Wert- und Zielfragen möglichst rational behandelt werden. Sie sollen die Reflexion und Verständigung über diese erleichtern und theoretisch begründete Bildungsgebiete identifizieren“ (Hameyer 1983, S. 75).

Eine konzeptionelle Grundlage im Modellversuch FiT stellt die Lernfeldorientierung dar. Lernfeldorientierung in beruflichen Schulen bedeutet, dass für die schulische Ausbildung nicht mehr eine Orientierung am klassischen Fächerkanon stattfindet, sondern an so genannten Lernfeldern. Lernfelder sind curriculare Einheiten, die sich u.a. über die Merkmale Handlungsorientierung, Handlungskompetenz als Zielkategorie, Leitbilddiskussion an Schulen, fächerübergreifender Unterricht und Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern bestimmen lassen (vgl. KMK 2000, zur Implementation des LFK vgl. u.a. Kremer 2002, etc.).

Ein Überblick über die konzeptionellen Grundlagen sowie leitenden Prinzipien des Lernfeldkonzepts, wie sie sich für den Modellversuch FiT relevant erweisen, wurde bereits ausführlich in Hertle (2003) gegeben. Daher sollen diese im Folgenden nur noch kurz umrissen werden.

3.4.2.2 *Konzeptionelle und lerntheoretische Grundlagen*

„Das Lernfeldkonzept wird allgemein als eine administrativ verordnete Curriculumreform begriffen“ (Tramm 2003). Es kann auch als ein curriculares Ergebnis der institutionalisierten Bildungspraxis bezeichnet werden. Ob und auf welche theoretisch-konzeptionelle Basis die Bildungsadministratoren bei der Entwicklung des Lernfeldkonzepts zurückgegriffen haben, dividiert die am berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs Beteiligten in zumindest zwei Lager. Während aus dem einen Lager (vgl. Huisinga 1999, Reinisch 1999, Reinisch 2003) die Kritik laut wird, dass die „Handreichungen“ (...) einen Rückschritt gegenüber dem in der Curriculumtheorie erreichten Erkenntnisstand“ (Reinisch 1999, S. 415) darstellen, sieht das andere Lager in den konzeptionellen Grundlagen des Lernfeldkonzepts durchaus die Rezeption theoretischer und normativer Entwicklungen aus der Forschung und den Diskussionen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin (vgl. Kremer 2002, Tramm 2003).

Während Einigkeit allenfalls darüber bestehen dürfte, dass das Lernfeld auf keiner ihm vorangegangener Lernfeldtheorie basiert und somit ein Produkt der Wissenschaft darstellt, spalten sich die Meinungen jedoch in der Frage, ob und welche theoretischen Ansätze sich im Lernfeldkonzept rekonstruieren lassen.

Kremer verweist bspw. auf die Feldtheorie Lewins sowie die ökologische Lerntheorie Bronfenbrenners (vgl. Kremer 2002). Weiterhin lässt sich im Zusammenhang mit Lehren und Lernen bereits seit nunmehr einigen Jahrzehnten eine Favorisierung kognitiver Lerntheorien feststellen. Lernen findet demnach nicht primär dann statt, wenn ein Lehrer versucht, Inhalte verbal zu vermitteln, sondern dann, wenn sich ein Lerner aktiv mit einem Lerngegenstand auseinandersetzt. Durch eine aktive Beschäftigung des Lerners mit einem Lernobjekt kommt es zur Erweiterung kognitiver Strukturen. Insbesondere der gemäßigte Konstruktivismus hat sich hierbei als lerntheoretische Leitlinie in den letzten Jahrzehnten stark durchgesetzt.

Für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements folgt aus diesen theoretischen Überlegungen, dass sie folgende Merkmale aufweisen sollten:

- „Thematisierung des Wirkungsraums in Fall- und Aufgabenstrukturen;
- Individualisierung von Lernprozessen;
- Anwendung (Applikation) wissenschaftlicher Erkenntnisse aus kasuistischen Strukturen;
- Auslösen metakognitiver und metakommunikativer Prozesse“ (Sloane 2000, S. 83).

3.4.2.3 *Handlungskompetenz als Zielkategorie und Handlungsorientierung als leitendes Unterrichtsprinzip*

Als Zielkategorie der beruflichen Erstausbildung in lernfeldstrukturierten Lehrplänen wird die umfassende Handlungskompetenz angeführt, die sich in den Dimensionen Fach-, Sozial- und Personalkompetenz entfaltet und aus denen sich wiederum Methoden- und Lernkompetenz entwickeln (KMK 2000). Eine umfassende Handlungskompetenz zeigt sich schließlich darin, dass die jeweiligen Lernsubjekte in der Lage sind, sich neben ihrer beruflichen Tätigkeit auch aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens zu beteiligen (vgl. Hertle 2003, S. 6).

Handlungsorientierter Unterricht wird in den Handreichungen der KMK als probates Mittel zur Förderung von Handlungskompetenz betrachtet (vgl. bspw. KMK 2002, S. 3). Eine Konkretisierung, was das Konzept der Handlungsorientierung für die Schulen bedeutet erfolgt nicht. Es wird vielmehr den Schulen überantwortet, die in den Rahmenlehrplänen angeführten Anforderungen vor dem Hintergrund ihres Bildungsauftrags zu erfüllen.

3.4.2.4 *Menschenbildannahmen*

Die oben skizzierten lerntheoretischen Annahmen, Handlungskompetenz als Zielkategorie sowie Handlungsorientierung verweisen auf ein Menschenbild, das „als ein kognitiv strukturierendes Subjekt modelliert wird“ (Gröben et al. 1988, S. 13). Der Mensch wird hierbei als autonom, aktiv konstruierend und reflexiv“ (ebenda) verstanden.

3.4.2.5 *Die Kriterien Individualisierung, Flexibilisierung und Teambildung*

Für die zweite Phase der Lehrerausbildung muss es Ziel sein, aufbauend auf der universitären Ausbildungsphase, eine Lehrerhandlungskompetenz bei den zukünftigen Lehrenden zu fördern, die den Anforderungen, die sich u.a. aus dem Lernfeldkonzept ergeben, genügen. Erschwerend kommt für die seminarbasierte Lehrerausbildung hinzu, dass die Lehrer in Ausbildung zum Teil sehr heterogene berufsbiographische Hintergründe mitbringen, die im Rahmen der Seminausbildung berücksichtigt werden müssen. Hier zeigt sich die Anforderung, dass das Ausbildungsprogramm diesen individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Da sich zudem in einer zunehmend schnelllebigeren Gesellschaft die Notwendigkeit zeigt, dass die Ausbildung auf gegebene sowie zukünftige Erfordernisse im Schulalltag vorbereitet, muss sie sich gegenüber den Ausbildungsinhalten und –methodiken flexibel zeigen. Darüber hinaus zeigen die Erfahrungen, die bei der Implementation mit Lernfeldcurricula gemacht werden konnten (vgl. u.a. Kremer 2002, Hertle 2001), dass Teamarbeit insbesondere in den Bildungsgängen ein entscheidendes Kriterium für eine erfolgreiche Implementation ist.

3.4.2.6 *Administrative Vorgaben*

Neben den bisher genannten Prinzipien und Leitlinien, die Hinweise auf die Güte des zu entwickelnden Ausbildungskonzepts geben können, gibt es noch andere Kriterien, die es zu berücksichtigen gilt. Hierzu gehören Anforderungen an das Ausbildungskonzept, die sich aus administrativen Vorgaben heraus ergeben. Dazu sind zum einen die vorgegebenen Standards der Lehrerausbildung des Amts für Lehrerausbildung (AfL 2001) in Hessen sowie andererseits das (neue) hessische Lehrerbildungsgesetz (GEWI 2003) zu zählen. Die Anforderungen, die sich aus diesen beiden administrativen Leitlinien ergeben, sind nicht als komplett additive Anforderungen an die Entwicklungsarbeiten zu bewerten. Viele dieser Anforderungen sind und waren z. T. bereits von Anbeginn der Entwicklungsarbeiten von FiT maßgeblich. Es sind lediglich einige administrative Linien, die es in der weiteren Entwicklungsarbeit zu berücksichtigen gilt. Aber auch hier kann bis dato festgestellt werden, dass keine Unvereinbarkeiten ersichtlich sind. Dennoch gilt es im Evaluationsverfahren darauf zu achten, dass administrative Vorgaben Berücksichtigung finden.

3.4.3 *Das Kriterium der Verwendbarkeit des Curriculums - die Transferfrage*

Die Güte eines Curriculums alleine sagt noch nichts über dessen Verwendbarkeit aus. Verwendbarkeit stellt sich quasi als eine Transferfrage dar. Der Transfererfolg einer Innovation, hier das ausbildungsfeldorientierte Lehrerausbildungskonzept der Studienseminare Wiesbaden und Gießen, kann einerseits dann verzeichnet werden, wenn das entwickelte Ausbildungskonzept auch noch nach Beendigung des Modellversuches verfolgt wird. Und zum anderen dann, wenn ein Transfer des Konzepts auf andere hessische Studienseminare erfolgt. Die Möglichkeit, dass das Konzept auch noch nach Beendigung des Modellversuchs aktuell bleibt, kann dadurch verbessert werden, dass während der Entwicklungsarbeiten eine kontinuierliche Einbeziehung aller Betroffenen stattfindet und Fragen, Ängste und Probleme ernst genommen werden und gemeinsam noch Lösungswegen gesucht wird. Sicherlich ist es nicht möglich, immer alle Interessen aller Beteiligten zu berücksichtigen, dennoch ist es

notwendig, dass die Entwicklungen stets auf einem gemeinsam getragenen Konsens aufbauen. Der Transfer über die an der Entwicklung beteiligten Seminare hinaus kann dadurch unterstützt werden, dass bereits im Zuge der Entwicklungsarbeiten immer wieder Ergebnisse an die anderen Seminare weitergegeben und kritisch zur Diskussion gestellt werden. Auf diese Weise kann zum einen bereits frühzeitig eine Vertrautheit mit dem neuen Konzept geschaffen und zum anderen Rückmeldung eingeholt werden, die auf kritische Aspekte sowie auf Transferprobleme hinweist.

Gerade der Diskussion des neuen Ausbildungskonzepts mit den anderen Seminaren sollte im Implementationsprozess besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Eine Annäherung an die Verwendbarkeit des zu implementierenden Curriculums kann über eine Einschätzung durch Beteiligte am Entwicklungsprozess geschaffen werden.

3.5 Evaluationskonzept im Modellversuch

3.5.1 Vorbemerkung

Es wurde bereits angedeutet, dass die Responsivität des Forschungs- und Entwicklungsprogramms im Modellversuch zum einen in situationsspezifischen Anlässen und zum anderen in konkreten Evaluationsberichten zum Ausdruck kommen soll. Für den Modellversuchszeitraum von September 2002 bis Juli 2005 wurden zwei Evaluationsberichte, deren Adressaten sowohl die Akteure im Modellversuchsfeld als auch Modellversuchsträger und Programmträger sind, vorgesehen. Einer dieser Berichte der Wissenschaftlichen Begleitung, der hier vorliegende, war als Zwischenbericht für das Frühjahr 2004 vorgesehen. Bevor eine genaue Kennzeichnung der Datenerhebung, die im Zeitraum von März bis Mai 2004 stattfand, erfolgt, soll im Folgenden zunächst auf die konzeptionellen Grundlagen der Datenerhebung eingegangen werden.

3.5.2 Kennzeichnung der Datenerhebung

Um Hinweise zur Güte und Verwendbarkeit des im Modellversuch entwickelten Ausbildungskonzepts zu erhalten, bedarf es zunächst einer Sammlung von Daten, die Aussagen zu Güte und Verwendbarkeit erlauben. Zur Bestimmung der Güte des Ausbildungsfeldcurriculums wurden bereits einige Kriterien entwickelt. Nun gilt es, durch eine Erhebung von Datenmaterial im Feld Hinweise darauf zu bekommen, welchen Kriterien die bisherigen Ergebnisse aus dem Entwicklungsprozess genügen und wo ggf. noch Entwicklungsbedarf besteht. Dieses Datenmaterial wird sich aus Hinweisen von Probanden, die über ein qualitatives Erhebungsdesign gewonnen werden sollen, sowie darüber hinaus insbesondere aus den entwickelten Materialien (Produkte), welche in den Seminaren derzeit als konzeptionelle Grundlagen für die Ausbildung und zur Weiterarbeit am Ausbildungskonzept entwickelt wurden, zusammensetzen.

Da die Entwicklung von konzeptionellen Produkten sowie die Diskussion wichtiger *issues* zumeist im Rahmen von themenzentrierten Arbeitsgruppen stattfand, ist auch die Datenerhebung im Rahmen dieser themenspezifischen Arbeitsgruppen vorgesehen. Auf diese Weise können im Rahmen der Evaluation neben Hinweisen zur Güte und zur Verwendbarkeit des Konzepts u.a. auch Hinweise zum Entwicklungsprozess in den einzelnen Seminaren sowie in den seminarübergreifenden Arbeitsgruppen gewonnen werden. So können auf der einen Seite der Individualität des Entwicklungsprozesses in den Seminaren Rechnung getragen sowie auf der anderen Seite möglicherweise Hinweise zur Fruchtbarkeit seminarübergreifender Arbeitsgruppen gesammelt werden.

In den theoretisch-konzeptionellen Ausarbeitungen wurde bereits darauf verwiesen, dass bei der Bestimmung der Kriterien Güte und Verwendbarkeit trotz aller Sorgfältigkeit der Evaluierenden kaum davon ausgegangen werden kann, dass diese objektiv bestimmt werden können. Sie können allenfalls versucht, diese annähernd objektiv zu ermitteln. Im Rahmen der Evaluation im Modellversuch FiT soll dieser Versuch dadurch unterstützt und auf diese Weise der Grad der Objektivität erhöht werden, indem zwei Evaluierende sowohl die Datenerhebung als auch die – auswertung durchführen. Die Evaluatoren können also hergestellte Begründungszusammenhänge gemeinsam diskutieren und auf diese Weise validieren.

3.5.3 Problemzentriertes Interview als Erhebungsinstrument

Zur Datenerhebung, wurde auf das problemzentrierte Interview gestellt. Hierfür wurde ein Leitfaden entwickelt, der als Strukturierungshilfe für die Datenerhebung im Feld dienen soll.

Da die Entwicklungen im Modellversuch insbesondere von arbeitsteiligen Arbeitsgruppen vorangetrieben wurden, soll auch die Evaluation auf Basis dieser thematischen Gruppen erfolgen. Es geht also primär um problemzentrierte Gruppeninterviews. Ziel der Erhebung ist es, neben allgemeinen Hinweisen zu den Entwicklungsarbeiten insbesondere Anhaltspunkte für die Bestimmung der Güte und der Verwendbarkeit des zu entwickelnden Ausbildungskonzepts zu erhalten.

3.5.4 Kennzeichnung der Themenschwerpunkte für die Datenerfassung

3.5.4.1 Leitende Fragestellungen zur Bestimmung der Güte

Fragt man nach der Güte des zu evaluierenden Konzepts, so stehen v.a. die konzeptionellen Grundlagen / Leitlinien, zu beachtende Vorschriften etc. der Entwicklungsarbeiten im Mittelpunkt der Betrachtungen. Für Hinweise auf die Güte des sich in der Entwicklung befindlichen Ausbildungskonzepts sollen folgende thematischen Schwerpunkte im Evaluationsgespräch betrachtet werden:

1. Allgemeine leitende Prinzipien / Modelle / Konzepte

Lernfeldkonzept, fächerübergreifender Unterricht, Handlungsorientierung, Handlungskompetenz als Zielkategorie, Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern

2. Lerntheoretische Annahmen

Wie kommen lerntheoretische Annahmen bei der Gestaltung von komplexen Lehr-Lernarrangements, Lernprozessen etc. zum Ausdruck?

3. Menschenbildannahmen

Wurden Menschenbilder diskutiert?

Wurde ein Menschenbild / ein Leitbild den Entwicklungen zu Grunde gelegt?

Worin kommt dieses Menschenbild zum Ausdruck?

4. Individualisierung

Welches Verständnis bzgl. Individualisierung liegt vor? Wie soll dem Anspruch an eine individualisierte Seminausbildung Rechnung getragen werden?

5. *Flexibilisierung*

Welches Ziel wird mit dem Anspruch an Flexibilisierung verfolgt? Wie kommt Flexibilisierung zum derzeitigen Stand der Entwicklungen in den konzeptionellen Ausarbeitungen zum Ausdruck?

6. *Teambildung*

Wie soll Teambildung gefördert werden? Welche Maßnahmen wurden hierfür entwickelt? Wo manifestiert sich Teambildung bereits in den neuen Seminarstrukturen?

7. *Berücksichtigung administrativer Vorgaben*

Welche Vorgaben des hessischen Lehrerbildungsgesetzes tangieren die Entwicklungen in FiT?

Werden diese Vorgaben in den Entwicklungsarbeiten explizit berücksichtigt?

In welchem Verhältnis stehen die Standards der Lehrerbildung des Amts für Lehrerbildung zu den Zielsetzungen des Modellversuchs?

In welcher Form sollten die Standards in den Entwicklungsarbeiten berücksichtigt werden? An welchen Stellen kommen die Standards bereits zum Ausdruck?

3.5.4.2 *Leitende Fragestellungen zur Bestimmung der Verwendbarkeit*

Da sich die Gruppen zumeist aus Ausbildern beider Seminare zusammensetzten, muss gerade bei der Bestimmung der Verwendbarkeit des Konzepts im Rahmen der Datenauswertung eine seminarspezifische Differenzierung erfolgen. Da den Seminaren durchaus unterschiedliche Seminarkulturen unterstellt werden müssen, können auch unterschiedliche Implementationsprozesse sowie Beurteilungen des Konzepts durch die Seminarlehrer vermutet werden.

Die Verwendbarkeit eines Curriculums kommt einerseits darin zum Ausdruck, welche Potenziale es für die Ausbildung an den beiden entwickelnden Seminaren bietet, und andererseits in den Transfermöglichkeiten und –potenzialen für die anderen drei hessischen Seminare.

Verwendbarkeitskriterien stellen die notwendigen Ressourcen, also Personen (Zeit), Medien, Räume etc. dar sowie die Adäquatheit des Programms hinsichtlich der Bedürfnisse der Anwender. Es geht somit darum herauszufinden, wie sich eine Umsetzung im Seminar sowie darüber hinaus unter den gegebenen Umständen darstellt und welche veränderten Bedingungen es zu schaffen gilt, um die interne und externe Verwendbarkeit zu erhöhen.

Da die Entwicklungen im Modellversuch zumeist im Rahmen arbeitsteiliger Arbeitsgruppen erfolgte, gilt es zudem herauszufinden, wie sich die Dissemination der einzelnen Arbeitsergebnisse darstellte, welche Probleme es möglicherweise gab etc.

Für die Durchführung der Interviews ergeben sich daher folgende Interessenspunkte:

- Potenziale der bisherigen Arbeitsergebnisse für
 - die Seminare GI / WI
 - für andere Seminare
- Ressourceneinschätzung für die konkrete Anwendung des Konzepts
 - Personaleinsatz / Zeit
 - Räumlichkeiten, Medien, Materialien
 - Seminarorganisation

- Dissemination der Ergebnisse in den Arbeitskontext FiT
 - Transferprobleme
 - Kompatibilität der Arbeitsergebnisse mit den sonstigen Entwicklungsarbeiten

3.5.4.3 *Thematisierung der Gruppenarbeitsprozesse*

Der Arbeitsprozess in den Arbeitsgruppen kann genau genommen nicht unabhängig von der inhaltlichen Fragestellung dieser betrachtet werden. Dennoch soll versucht werden, über den eigentlichen Arbeitsprozess in den Gruppen etwas zu erfahren. Von Interesse sind hierbei bspw.:

- Gruppenbildung
- Gruppenzusammensetzung (Heterogenität WI / GI, Interessen, ..)
- Gruppen- und Arbeitsorganisation (Termine, Lokalitäten, methodische Entscheidungen, Dokumentation)
- Gruppenergebnisse (Zufriedenheit, Dissemination / Transfer in den MV)
- Gruppenzufriedenheit allgemein
- Verhältnis der Gruppe zu den anderen Arbeitsgruppen sowie zur WB
- Was hat sich als besonderes positiv im Arbeitsprozess erwiesen?
- Was hat sich als eher hinderlich für den Arbeitsprozess erwiesen?
- Hinweise für weitere Arbeitsgruppenprozesse

3.5.5 Zusammenschau der zentralen Themenbereiche und Ebenen der Datenerhebung

In einem Überblick lassen sich die zentralen Themenbereiche der Evaluationsgespräche folgendermaßen darstellen.

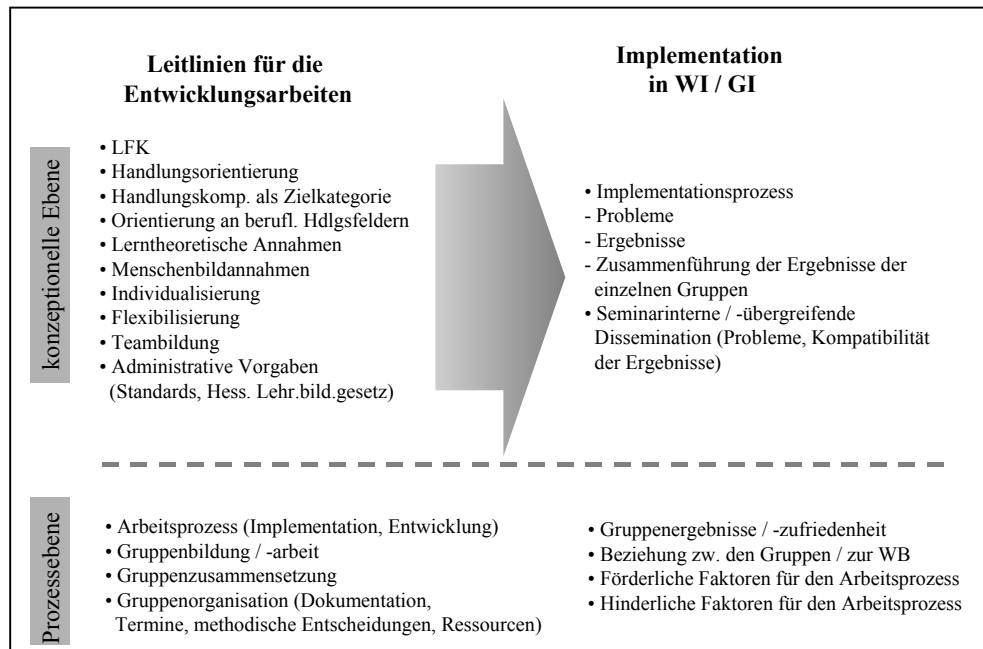


Abbildung 13: Zentrale Themenbereiche und Ebenen der Evaluationsgespräche

Eine Differenzierung wurde zum einen hinsichtlich der konzeptionellen und der Prozessebene vorgenommen. Auf der Prozessebene liegt der Schwerpunkt des Interesses auf den in den einzelnen Arbeitsgruppen vollzogenen Arbeitsprozessen und nicht auf inhaltlich-konzeptionellen Fragestellungen. Ziel einer solchen Prozessebenenbetrachtung ist es, Hinweise zu den einzelnen Arbeitsgruppenkonstellationen zu gewinnen und bspw. Antworten darauf zu erhalten, wie sich die zeitliche, methodische und personelle Organisation in den Gruppen darstellte, welche Probleme sich ergaben und welche Faktoren für die Gruppenzufriedenheit und das Gruppenergebnis besonders wichtig waren. Dies erschien insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Evaluation etwa zur Halbzeit der Modellversuchslaufzeit stattfand, wichtig, da somit entscheidende Hinweise für die weitere Arbeit auf der Prozessebene gefunden werden konnten.

Zum anderen wurde bei der Datenerhebung innerhalb der konzeptionellen Ebene, die sich v.a. auf inhaltlich-konzeptionelle Fragestellungen richtet, hinsichtlich der Leitlinien der Entwicklungsarbeiten einerseits und dem Implementationsprozess andererseits differenziert. Eine derartige Differenzierung sollte Hinweise darüber geben, an welchen Stellen die Ursachen für zufrieden stellende oder nicht zufrieden stellende Entwicklungs- und Implementationsarbeiten im Modellversuch liegen. Es geht damit insbesondere um die Identifizierung, wo die Faktoren für nicht zufrieden stellende Ergebnisse in den Arbeitsgruppen ihren Ursprung hatten, in den theoretisch-konzeptionellen Vorarbeiten, oder im Versuch, diese zu implementieren. Zusammenfassend geht es somit darum, Hinweise auf die Güte und die Verwertbarkeit des bis zur Zwischenevaluation entwickelten Konzepts zu erhalten.

Die in der obigen Abbildung dargestellte Zusammenschau der Betrachtungsebenen wurde schließlich als Grundlage und Orientierungsrahmen für die Evaluationsgespräche herangezogen.

3.6 Datenauswertung

Das im Rahmen der Interviews gesammelte Datenmaterial wird schließlich gemeinsam mit den vorliegenden Entwicklungsprodukten vor dem Hintergrund der in diesem Papier bereits vorgestellten Güte- und Verwendbarkeitskriterien analysiert. Die Auswertung stellt eine problemzentrierte Inhaltsanalyse und somit ein hermeneutisches Vorgehen dar, ein interpretatives Paradigma.

Die Bestimmung der Verwendbarkeit (*worth*) des Ausbildungskonzepts ist hierbei etwas schwieriger als die der Güte. Während für die Bestimmung von Güte bereits vorab relativ konkrete Kriterien bestimmt werden konnten und bereits Produkte entwickelt wurden, die anhand dieser Kriterien bewertet werden können, ist die Frage nach der Verwendbarkeit sehr viel stärker von den Interpretationen der implementierenden Personen abhängig, da Hinweise hierzu v.a. in den Köpfen dieser verankert sind und von außen kaum erfasst werden können. Daher ist gerade bei der Verwendbarkeitsfeststellung eine hermeneutische Kompetenz der Evaluatoren, die bei der Datenauswertung zum Einsatz kommt, von besonderer Bedeutung.

Während sich die Bestimmung der Güte in seminarübergreifenden Arbeitsgruppen als unproblematisch darstellt, bedarf es für die Bestimmung der Verwendbarkeit einer seminarspezifischen Differenzierung des Datenmaterials. Da die Seminare zwei Institutionen mit je unterschiedlichen Kulturen bzgl. Arbeitsprozessen, Ansprüchen und Zielsetzungen darstellen, werden sich sowohl der Implementationsprozess als auch die mit diesem verbundenen Zielsetzungen differenziert darstellen. Daher muss auch die Frage nach der Verwendbarkeit seminarspezifisch beantwortet werden. Ebenso differenziert gilt es in einem weiteren Schritt nach der Verwendbarkeit der entwickelten Produkte über den Modellversuch hinaus zu fragen.

3.7 Abschließende Überlegungen zum vorliegenden Evaluationskonzept

In den vorangehenden Ausführungen erfolgte eine kurze Kennzeichnung des Modellversuchs FiT, der Forschungsprogrammatur, die im Modellversuch verfolgt wird, sowie dem Evaluationskonzept. Forschungs- und Entwicklungskonzept verfolgen hierbei keine eigene Systematik, sondern bedingen einander. So erfolgen bereits im Rahmen der Entwicklungsarbeiten evaluative Arbeiten, deren Ergebnisse sich auf die daran anschließenden Entwicklungsarbeiten auswirken. Eine so verstandene Evaluationsprogrammatur wurde als *responsiv* gekennzeichnet, da sie direkten und kontinuierlichen Einfluss auf den Implementationsprozess hat. Die kontinuierliche Evaluation wird auf diese Weise selbst zu einem Kriterium für die Güte und die Verwendbarkeit des zu implementierenden Konzepts. Eine zeitpunktbezogene Evaluation dient dagegen insbesondere als definierter Meilenstein sowie der Rechenschaft gegenüber Modellversuchs- und Programmträger.

In einem so verstandenen Modellversuchskonzept erscheint es nicht sinnvoll, Forschung als ein vom Implementations-, Entwicklungs- und Evaluationskonzept unabhängiges Programm zu verstehen. So wie Implementation, Entwicklung und Evaluation in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden, um den Erfolg der Entwicklungsarbeiten zu verbessern, können aus diesem Gesamtprozess Hinweise zur Hypothesenbildung resp. Theorienbildung gewonnen werden. Darüber hinaus kann m. E. nur eine so verstandene Forschungsprogrammatur dem Anspruch gerecht werden, handlungsgerechte Theorien für die Praxis zu entwickeln, da sie aus dem Handeln der Praxis gewonnen werden.

Um sowohl den inneren Gesamtzusammenhang zu sichern als auch Hinweise zum Transfer des Ausbildungskonzepts zu erhalten, wurden für die Evaluation die Kriterien Güte und Verwendbarkeit herangezogen.

Das ausbildungsfeldorientierte Curriculum wird zwar von zwei Seminaren in einem gemeinsamen Prozess entwickelt, dennoch wurde während den gemeinsamen Entwicklungsszenarien deutlich, dass der Implementationsprozess in den beiden Seminaren durchaus unterschiedlich verläuft. So kann und muss vermutet werden, dass auch Inputs und Rückmeldungen seitens der Wissenschaftlichen Begleitung (*Evaluation*) in den Seminaren je individuell handlungsleitend wirken (*response*). Dies kann u.a. auf unterschiedliche seminar-kulturelle Hintergründe mit je unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten und organisatorischen Besonderheiten zurückgeführt werden. Dieser Individualität wird und soll im Evaluationsprozess dadurch Rechnung getragen werden, dass der Implementationsprozess u.a. seminarspezifisch betrachtet wird. Dies erfordert eine sehr genaue Betrachtung der einzelnen Seminare, Arbeitsgruppen und Prozesse.

4 Kennzeichnung der Datenerfassung im Modellversuchsfeld

4.1 Organisation der Datenerhebung und -auswertung

Als Grundlage für die Evaluation dienten, wie bereits oben verdeutlicht, einerseits die im Entwicklungsprozess des Modellversuchs entstandenen Produkte, welche in der Regel als Textmaterial vorlagen, sowie andererseits empirisches Datenmaterial, das im Rahmen von themenzentrierten / problemzentrierten Evaluationsgesprächen erhoben wurde. Bei der Entwicklung des Evaluationsdesigns konnten zunächst acht thematische Schwerpunkte identifiziert werden, die sich folgendermaßen kurz kennzeichnen lassen:

Themenschwerpunkt 1: Das Tätigkeitsfeld von Lehrenden an beruflichen Schulen

Themenschwerpunkt 2: Menschenbilder und Beratungskonzept

Themenschwerpunkt 3: Organisation und Strukturen der neuen Ausbildungsarbeit im Seminar

Themenschwerpunkt 4: Überarbeitung des Ausbildungsfelds 1 (Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten)

Themenschwerpunkt 5: Überarbeitung des Ausbildungsfelds 2 (Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien)

Themenschwerpunkt 6: Überarbeitung der Ausbildungsfelder 3 (Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext) und 4 (Schule gestalten und verwalten)

Themenschwerpunkt 7: Portfolio

Themenschwerpunkt 8: Fortführung der Prozesse

Diese Themenschwerpunkte spiegeln im Großen und Ganzen die unterschiedlichen Arbeitsgruppen wider, welche sich in den ersten eineinhalb Modellversuchsjahren zu modellversuchsspezifischen Fragestellungen gebildet hatten. Da die personelle Zusammensetzung der Themenschwerpunkte 2 und 3 fast identisch war, wurden diese für das Evaluationsgespräch zusammengelegt, wobei jedoch innerhalb des Interviews eine themenspezifische Fokussierung vorgenommen wurde. Insgesamt wurden sieben Interviews geführt, an denen eine Spannweite von zwei bis sechs Probanden teilnahmen und die zwischen 1,5 und 2,5 Stunden dauerten. Von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung wurde Wert darauf gelegt, dass bei den Evaluationsgesprächen zumindest zwei Wissenschaftler anwesend waren. Während ein Wissenschaftler sich auf die Gesprächsführung konzentrierte

und die inhaltliche Steuerung übernahm, verfolgte die zweite Person die Gesprächssituation und gab im Anschluss an die Gespräche ein Feedback bzgl. der Gesprächsführung etc. Dies diente einerseits dazu, bei beiden Wissenschaftlern den Professionalisierungsprozess im Bezug auf empirische Datengewinnung voranzutreiben⁷ und andererseits dazu, Eindrücke aus der Gesprächssituation zu validieren und ggf. zu diskutieren. Die Gespräche wurden darüber hinaus auf Tonband aufgezeichnet sowie für die Auswertung transkribiert.

4.2 Auswertungskriterien

Die Auswertungskriterien, die für die Untersuchung des Datenmaterials herangezogen wurden, lassen sich in Gütekriterien einerseits und Verwertbarkeitskriterien andererseits differenzieren. Diese Kriterien wurden bereits allgemein sowie im Bezug auf den Modellversuch FiT gekennzeichnet. Als Gütekriterien für die Zwischenevaluation der Wissenschaftlichen Begleitung wurden daher schließlich folgende Aspekte herangezogen:

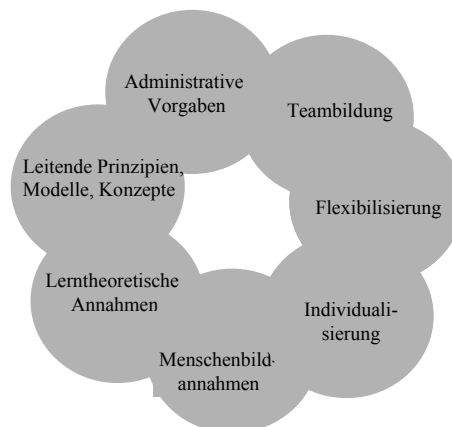


Abbildung 14: Gütekriterien

Als Verwertbarkeitskriterien dienen in erster Linie Hinweise bzgl. des internen Transfers sowie auf den externen Transfer. Von einem internen Transfer kann einerseits dann gesprochen werden, wenn sich Entwicklungen aus dem Modellversuch auch auf Verantwortungsbereiche der Seminare auswirken, die weder organisatorisch noch personell am Modellversuch beteiligt sind. Andererseits kann von einem zeitlichen Transfer gesprochen werden. Ein zeitlicher Transfer von Entwicklungsarbeiten ist dann zu verzeichnen, wenn die Ergebnisse aus dem Modellversuch auch noch nach Beendigung der Modellversuchslaufzeit verwendet werden. Für diese Zwischenevaluation wird der zeitliche Transfer weniger Bedeutung haben. Jedoch kann bereits nach Ansatzpunkten gesucht werden, welche einen zeitlichen Transfer begünstigen können.

Ein externer Transfer würde bedeuten, dass die im Rahmen des Modellversuchs entwickelten (curricularen) Produkte auch in anderen Studienseminaren handlungsleitend werden.

⁷ Es erfolgte somit eine Supervision bezogen auf den Erhebungsprozess.

4.3 Zusammenhang: Evaluationskriterien und themenzentrierte Interviews

Bei genauerer Betrachtung der bisherigen Ausführungen kann die Frage aufkommen, in welchem Zusammenhang die Evaluationskriterien mit den Themenschwerpunkten (TSP) der Arbeitsgruppen stehen. Versucht man diese Beziehung zunächst mit den Gütekriterien graphisch abzubilden, so erhält man eine 8x7-Matrix:

	Administrative Vorgaben	Leitende Prinzipien, Modelle, Konzepte	lerntheoretische Annahmen	Menschenbild-annahmen	Flexibili-sierung	Individuali-sierung	Team-bildung
TSP 1							
TSP 2							
TSP 3							
TSP 4							
TSP 5							
TSP 6							
TSP 7							

Abbildung 15: Beziehung von Gütekriterien und Themen

Diese Abbildung soll zum Ausdruck bringen, dass es in allen Arbeitsgruppen, unabhängig von der jeweiligen Thematik, gleichermaßen von Interesse ist, welche und inwiefern die Gütekriterien Berücksichtigung fanden. Für die Suche nach Hinweisen zum Transfer kann dies ebenfalls festgehalten werden. Für alle Gruppen ist es somit gleichbedeutend, ob bereits Überlegungen angestellt wurden oder bereits Maßnahmen zur Unterstützung des Transfers entwickelt wurden.

Praktisch stellte sich dieser Sachverhalt bei der Datenerhebung so dar, dass für alle Evaluationsgespräche dieselbe Struktur (vgl. Abbildung 12) zu Grunde gelegt wurde.

4.4 Inhaltsanalyse und Sozialwissenschaftliche Hermeneutik als methodische Orientierung im Auswertungsprozess

Für die Auswertung des im Rahmen der Evaluationsgespräche zustande gekommenen Textmaterials wurden zwei unterschiedliche Auswertungsmethodiken herangezogen. Dies ist einerseits die Inhaltsanalyse und andererseits die Hermeneutik.

Dieses zweifache methodische Vorgehen wurde gewählt, da mit dem vorliegenden Evaluationsbericht zum einen eine Analyse des Arbeitsprozesses sowie dessen Ergebnisse dokumentiert und interpretiert werden sollten. Zum anderen galt in diesem Auswertungsprozess ein besonderes Interesse der Interaktion zwischen den am Prozess beteiligten Individuen einerseits, sowie der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen andererseits.

Für das hermeneutische Vorgehen erfolgt eine Orientierung an der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, wie sie von Soeffner (1979, 1989) begründet wurde. Grundlage für hermeneutische Interpretationsverfahren sind i.A. Texte über die Wirklichkeit, in diesem konkreten Fall die transkribierten Interviews. Dieses Textmaterial stellt im Rahmen des Auswertungsprozesses eine eigenständige Realität dar. Es erfolgt somit eine Interpretation der Texte und es wird eben nicht versucht, die Gesprächssituation, in welcher diese entstanden sind, zu interpretieren. Dieser Aspekt birgt zwei wichtige Folgerungen. Zum einen wird durch diese eigenständige Realität ein begrenzter Bezugsrahmen für die Evaluation geschaffen, was schließlich in einer begrenzten Anzahl an transkribierten Textseiten, welche als Evaluationsgrundlage dienen, zum Ausdruck kommt. Zum anderen muss an den Interpreten des Textmaterials der Anspruch erhoben werden, dass er Distanz zur Gesprächssituation

einnimmt, was sich durchaus als schwieriges Unterfangen darstellen kann. Schließlich sind solche Gespräche geprägt durch unterschiedliche Erwartungshaltungen, Befürchtungen sowie ein bestimmtes Beziehungsgefüge. Dieser Aspekt wird insbesondere dann sehr relevant, wenn sich die Wissenschaftliche Begleitung eben nicht über eine distanzierte Begleitung auszeichnet. So muss unterstellt werden, dass zwischen den Interviewten, also den Feldagenten, und dem Interviewer, der die Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung inne hat, ein Beziehungsgeflecht besteht, welches sich im Laufe des Modellversuchs entwickelt hat, die im Rahmen einer Interviewsituation weiter existiert. Problematisch wird dieses Beziehungsgeflecht dann, wenn es dazu führt, dass es zu einer Verzerrung der Ergebnisse führt.

4.5 Zusammenführender Überblick zur Datenerhebung

Wie bereits herausgestellt, fließen in den vorliegenden Evaluationsbericht zwei unterschiedliche Datenmaterialquellen ein. Dies sind zum einen die Ergebnisse und Hinweise aus dem laufenden Arbeitsprozess und zum anderen das transkribierte Textmaterial aus den Erhebungsgesprächen. In den folgenden Ergebnisdarstellungen erfolgt keine explizite Differenzierung danach, aus welcher Datenquelle die Ergebnisse resultieren. In der Struktur schlägt sich dabei auf einen ersten Blick insbesondere der Arbeitsprozess nieder, was Hinweise zum Entwicklungsprozess im Modellversuch liefert. Hierin fließen wiederum die Ergebnisse aus den Evaluationsinterviews ein.

Die Zusammenführung des Datenmaterials zum Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung lässt sich in einem Überblick folgendermaßen darstellen:

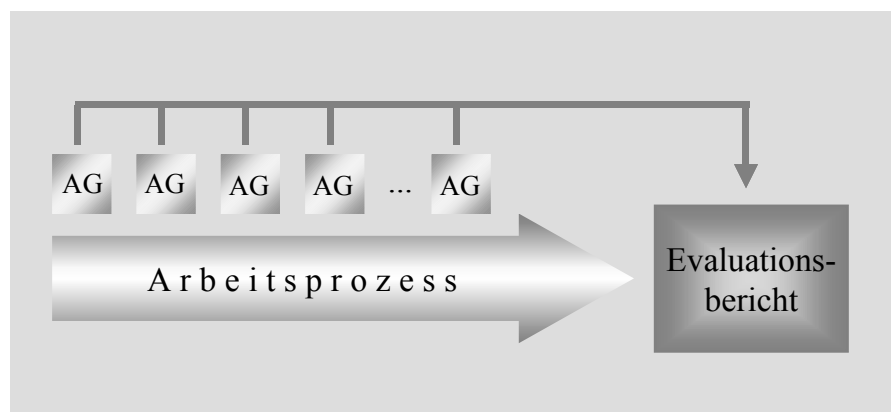


Abbildung 16: Überblick – Zusammenführung des Datenmaterials

5 Ergebnisse

5.1 Hinweise zur Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden soll bei der Ergebnisdarstellung primär auf die bereits weiter oben gekennzeichneten Evaluationsebenen zurückgegriffen werden. Hierzu wird in einem ersten Schritt eine Bewertung der bisherigen Entwicklungsarbeiten vor dem Hintergrund der oben genannten Gütekriterien sowie vor dem Hintergrund des Transferpotenzials resp. der Verwertbarkeit durchgeführt. Diese Ebene wurde bisher als Evaluationsebene II bezeichnet. In einem zweiten Schritt soll, unabhängig von den konkreten themenspezifischen Arbeitsgruppen, eine Bewertung der Arbeitsprozesse zum einen in den Arbeitsgruppen und zum anderen in den Seminaren als größere Arbeitseinheit erfolgen. Dies wurde als Evaluationsebene I bezeichnet. Auf Basis dieser Ergebnisse sollen in einem abschließenden Schritt Entwicklungen herausgesellt, kritische Aspekte angesprochen sowie Handlungsempfehlungen für die weiteren Entwicklungen formuliert werden. Dies ist Ausdruck für die Responsivität im Evaluationsdesign.

Eine Bewertung von Güte und Verwendbarkeit anhand von Kriterien kann erst vor dem Hintergrund konkreter Entwicklungen und Maßnahmen geschehen. Daher wird anhand der bisherigen Entwicklungen im Modellversuch FiT überprüft, welche Ausprägung die weiter oben gekennzeichneten Kriterien bisher erhielten. Hierfür erfolgt im Folgenden in einem ersten Schritt eine Differenzierung nach konkreten themenspezifischen Entwicklungslinien und erst in einem zweiten Schritt im Rahmen des Gesamtzusammenhangs Modellversuch eine Bewertung anhand der aufgestellten Güte- und Verwertbarkeitskriterien.

5.2 Themenspezifische Betrachtung

5.2.1 Lernfelddiskussion und Lernfelder im Lehrerberuf

5.2.1.1 Ausgangspunkt für den Modellversuch FiT

Der Modellversuch FiT kann als Nachfolgemodellversuch von NELE bezeichnet werden. Im Letzteren ging es insbesondere um die Implementation lernfeldstrukturierter Curricula in beruflichen Schulen.⁸ In diesem Modellversuch konnte u.a. festgestellt werden, dass sich die Implementation des Lernfeldkonzepts nicht als Selbstläufer darstellt, sondern dass es die implementierenden Lehrer auf die Arbeit mit Lernfeldern, die auf allen didaktischen Handlungsebenen Veränderungen hervorruft (vgl. Kremer / Sloane 2000, Kremer / Sloane 2001a und 2001b), gezielt vorzubereiten gilt. Eine systematische Auseinandersetzung mit lernfeldorientierten Prinzipien erscheint daher bereits im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrern sinnvoll.

In den beiden Studienseminaren Gießen und Wiesbaden war man sich u.a. durch die Mitarbeit im Modellversuch NELE dieser Tatsache bewusst. Das Lernfeldkonzept wird von den beiden Seminaren als das leistungsfähigste didaktische Konzept bewertet und daher als zentrale seminardidaktische Leitlinie herangezogen.

5.2.1.2 Lernfeldkonzept und die Diskussion des Lernfeldkonzepts und seiner Prinzipien

Was sich im Laufe der Modellversuchsarbeiten herausstellte war die Tatsache, dass im Bezug auf Begrifflichkeiten, die im Lernfeldkontext häufig Verwendung finden, Unklarheiten

⁸ Nähere Informationen zum Modellversuch NELE vgl. Beek et al. (2003).

bestehen, Diskussionsbedarf vorhanden ist und eine Verständigung über Terminologien innerhalb aber auch zwischen den beiden Seminaren für die Weiterarbeit notwendig ist. Gerade im Bezug auf die Diskussion um Menschen- und Leitbilder wurde dies deutlich. Diese Diskussion wurde in beiden Seminaren initiiert und auch in Form entsprechender Fortbildungsveranstaltungen intensiv vorangetrieben. Im Rahmen der Evaluationsgespräche wurde deutlich verbalisiert, dass dem Diskussionsprozess mehr Bedeutung beigemessen wird als einem fixierten Leit- oder Menschenbild, welches als „tote Vokabel“ fixiert ist.⁹ Für die weitere Seminararbeit deutet sich also an, dass es eine Leitbilddiskussion aufrecht zu erhalten gilt.

Im Gießener Seminar soll die Wichtigkeit der Leitbilddiskussion durch die Restrukturierung des Studienseminars ihren Ausdruck finden. Auf der Ausbildungsebene kommt dieser Aspekt dadurch zum Tragen, dass die Einführungsphase der LiV keine fachdidaktischen Veranstaltungen mehr vorsieht. Im Mittelpunkt der ersten drei Monate der Seminausbildung soll vielmehr die Auseinandersetzung der LiV mit sich selbst, den eigenen Leit- und Menschenbildern sowie subjektiven Arbeitstheorien stehen. Der Verzicht auf fachdidaktische Veranstaltungen wird dabei dadurch legitimiert, dass die LiV in der Regel ausreichendes fachtheoretisches Wissen hätten und dieses daher nicht mehr im Vordergrund der Seminausbildung stehen müsse. In der Einführungsphase sollen die LiV vielmehr dazu angeleitet werden, sich an der Leitbilddiskussion zu beteiligen sowie sich mit dem eigenen Lehrerbild auseinander zu setzen. Die Diskussion über Leitbilder wird hierbei als ein offener Prozess bezeichnet, der Transparenz schafft und die Differenziertheit und Vielfalt zu Tage bringt, welche Einstellungen existieren, und auf diese Weise die Perspektiven erweitert. Als ein Ziel der Seminararbeit kann daher formuliert werden, dass die Aufgaben / das Handlungsfeld von Lehrenden immer auch und insbesondere vor dem Hintergrund von Menschenbildern / Leitbildern diskutiert wird und dies an die LiV weitergetragen wird.

Die Problematik, die hinter der Leit- bzw. Menschenbilddiskussion steckt, war im Rahmen der Modellversuchsarbeit ein Ansatzpunkt, an dem die beiden Seminare eine gemeinsamen Verständigungsbasis entdeckten, die beiderseits als sehr fruchtbar bewertet wird. Die Leitbilddiskussion war ein Ansatz, nach einer Phase getrennter Arbeitsprozesse, wieder gemeinsame Entwicklungslinien aufzunehmen. Aus einer Außenperspektive kann gefragt werden, warum gerade dieses Thema als Verbindungslinie zwischen den beiden Seminaren gesehen wird. Anders gewendet könnte gefragt werden, warum erscheint eine Diskussion zu diesem Thema leichter, als zu anderen Aufgabenstellungen im Rahmen des Modellversuchs. Es könnte an dieser Stelle vermutet werden, dass sich gerade Aufgabenstellungen, mit welchen kein konkretes Ergebnis in Form eines Produktes verbunden wird, leichter für ein Zusammenspiel eigenen, da weniger Reibungspunkte zu vermuten sind.

5.2.2 Entwicklung einer Matrix zur Erfassung des Lehrerhandlungsfeldes

Ziel des Modellversuchs FiT ist es, ein den aktuellen Erfordernissen entsprechendes Curriculum für die zweite, d.h. die seminarbasierte, Phase der Ausbildung für Lehrer für berufliche Schulen zu entwickeln, in welchem sowohl Fachtheorie- als auch Fachpraxislehrer ihre Entsprechung finden. Wichtig ist es hierbei, sowohl bei Fachtheorie- als auch bei Fachpraxislehrern unterschiedliche berufsbiographische Muster zu berücksichtigen, ein kooperatives Miteinander zu fördern und die Ausbildung aktuellen Erfordernissen entsprechend flexibel zu gestalten.

⁹ Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung im Studienseminar Wiesbaden, die vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik begleitet wurde, konnte diese Einstellung dagegen nicht beobachtet werden. Als Ziel der Fortbildung wurde ein konkretes Ergebnis in den Vordergrund gestellt, die hierfür notwendigen Diskussionen traten eher in den Hintergrund.

Um diesen Ausbildungszielen Rechnung zu tragen, wurde im Rahmen der Modellversuchsarbeit in einem ersten Schritt versucht, das Tätigkeitsfeld von Berufsschullehrern, welches sich als sehr umfassend und veränderbar charakterisieren lässt, zu erfassen.

Zur Erfassung des Tätigkeitsfelds, welches den Ausgangspunkt für den weiteren Curriculumentwicklungsprozess darstellen sollte, wurde einerseits auf bereits vorhandene Ordnungsgrundlagen der Lehrerbildung (HLBG, Lehrerbildungsstandards des AfLs) zurückgegriffen sowie andererseits eine Erhebung im Modellversuchsfeld durchgeführt, durch die weiterführende Hinweise gesammelt wurden. Ergebnis war folgende Matrix, die sich gegenüber Veränderungen durchaus offen zeigt und von daher als eine geeignete Arbeitsgrundlage für die weiteren Entwicklungen bewertet werden kann (vgl. auch Hertle / Sloane 2003).

		Klasse	Bildungsgang	Schule	Umfeld
Didaktische Kommunikation	Wissen um ...	Lebenswelt von Jugendlichen, theoretische Konzepte, Medien- und Methodeneinsatz, Sozialformen, Curriculumeinsatz	Curriculumarbeit	Schulrechtliche Fragestellungen, rechtliche Vorschriften, Fortbildungsmöglichkeiten	Reg. Betriebspraxis, betriebsrechtliche Fragestellungen, Fortbildungsmöglichkeiten
	Analysieren, Diagnostizieren	Lernvoraussetzungen bei Schülern, Lernbedingungen, Konflikt- und Problemsituationen, sonst. Bedingungsfelder	Arbeitsbedingungen, soziale Beziehungen, sonst. Bedingungsfelder	Arbeitsbedingungen und -beziehungen, soziale Beziehungen, sonst. Bedingungsfelder	Bedingungsfelder, Ausbildungsbetriebe, reg. Besonderheiten, Betriebspraxis,
	Informieren, Präsentieren, Vortragen, usw.	Inhalte	Bildungsgang-, Curriculumarbeit	Konferenzen, Gremienarbeit	Gremien-, Ausschussarbeit, Betriebspraxis
	Erziehen, Beraten	Lernberatung, Lebensentwürfe von Schülern, Werteerziehung	Kollegen, LiVs	Kollegen, LiVs	Elternhäuser
	Problematisieren, Fragen	Inhalte, Themen, Lebenswelt von Schülern	Curricula	Wertediskussion, Bildungsauftrag	Bildungsauftrag, Wertedisk., Politik
	Moderieren	Konflikt- und Problemsituationen, Unterrichtsarbeit, Kommunikation & Kooperation	Besprechungen, Bildungsgangarbeit	Gesamtkonferenzen	Abstimmungen, Kooperationen, Arbeitstreffen
	Caring – „Fördern“, Betreuen	Positive Lernatmosphäre, Selbständigkeit, Handlungskompetenz, Benachteiligte, schwierige Situationen	Beziehung zu Kollegen	Beziehung zu Kollegen	Beziehung zu externen Partnern, Beziehungen der Schüler zu Elternhaus und Ausbildungsbetrieben
Reflektieren, Evaluieren, Beurteilen	(Standards von) Lehrerhandeln, Schülerhandeln	(Standards von) Lehrerhandlungen	(Standards von) Lehrerhandlungen, Entscheidungsprozessen	Handlungs- und Kooperationsprozesse	
	Innovieren / Entwickeln / Gestalten	Klassenräume, Lernumwelten (komplexe Lehr-Lernarrangements, lernfeld- und fächerverbindende Lehr-Lernarrangements, Erkundungen, Projekte), Klassenfahrten	Arbeitsplatzgestaltung, Kommunikation & Kooperation, langfristige Konzepte, Evaluationsinstrumente / Beurteilungssysteme, Prüfungen	langfristige Konzepte (Leitbilder, Seminar- und Schulprogramm), Bildungsauftrag, Schulentwicklung, Curricula, Evaluationsinstrumentarien, pädagogische Tage, positive Arbeitsatmosphäre	Lernortkooperation, Kommunikation & Kooperation, Evaluationsinstrumentarien, Prüfungen, lernortübergreifende Konzepte
	Verwalten	Klassenbücher, Klassenleitung, Schülerlisten	Fachdidaktische Sammlung, Lehr- und Sachmittel	Fachdidaktische Sammlung, Lehr- und Sachmittel, u. U. Netzwerke	Kontakt zur Schulverwaltung

Abbildung 17: Lehrerhandlungsmatrix

Für die nachfolgenden curricularen Entwicklungsprozesse wurde diese Matrix als Orientierungs- und Strukturierungshilfe, insbesondere für die Ableitung von Ausbildungsfeldern (AF), zu Grunde gelegt. Was hinsichtlich der Matrix, wie sie oben abgebildet ist, beachtet werden muss, ist der Aspekt, dass die Inhalte der Felder nicht das ganze Handlungsfeld

eines Lehrers abbilden. Es ist durchaus umfassender und da es auch ein dynamisches Feld ist, bedürfen die Zellen auch immer wieder einer Revision.

Im Gießener Seminar wurde hinsichtlich der Matrix festgestellt, dass sie eine gute erste Grundlage für eine Orientierung im Handlungsfeld eines Lehrers ist, dass sie aber als Grundlage für die Ausbildungsarbeit weniger geeignet ist, da sie der Komplexität des Handlungsfeldes nicht gerecht wird. „Schon besser als eine lineare Geschichte, weil vor allem Ort und Prozesse wichtige Determinanten sind, die man so noch nicht im Blick hatte, aber eben längst nicht komplex genug, um auch Prozesse, die eben nicht in irgendwelche Raster / Schemata zu pressen sind, abbilden zu können“ (Proband aus Gießen).

Für die konkrete Ausbildungsarbeit, die an den individuellen Bedürfnissen der LiV ansetzt, wurde daher ein Portfoliokonzept entwickelt, welches in einem späteren Gliederungspunkt noch gesondert betrachtet wird. In Gießen wird für die Entwicklung von Ausbildungssituationen schließlich nicht auf die Matrix zurückgegriffen, sondern es werden im Rahmen der Portfolioarbeit gemeinsam mit den LiV Lernpfade sowie entsprechende Ausbildungssituationen entwickelt: „Das, was wir an Aufgaben mit dem Portfolio verbinden, ist für uns geeigneter. Weil es individueller auf die LiV eingeht und weil es eben ein Instrument ist, was ihnen nicht durch so eine Abstraktion den Blick auf ihre eigene Situation möglicherweise ein Stück weit verstellt“ (Proband aus Gießen). Für die Entwicklung von Lernpfaden resp. Ausbildungsplänen auf Basis der Matrix bedeutet dies in Gießen die Arbeit mit einer leeren Matrix, die gemeinsam mit den LiV und vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen reflektiert wird.

Es zeigt sich, dass die Ausbildungsmatrix in den beiden Seminaren auf unterschiedliche Weise rezipiert wird. Während das Ziel der Matrix in Gießen darin gesehen wird, eine Grundlage für zielgruppenspezifische Ausbildungsarbeit zu leisten, was u.a. impliziert, dass individuelle Lernwege mit den LiV entwickelt werden, wird in Wiesbaden die Funktion der Matrix darin gesehen, dass auf ihrer Grundlage begründet Ausbildungsfelder entwickelt werden können: „Die Matrix war eine systematische Vorarbeit, um systematisch Ausbildungsfelder zu bekommen“ (Proband aus Wiesbaden). Weiterhin wird die Matrix im Rahmen der Entwicklung von Ausbildungssituationen von Ausbildern herangezogen als ein „Vergewisserungsinstrument, in dem ich ganz einfach das heranziehe zur Gestaltung von Lernsituationen hinsichtlich der Auswahl von Prozessen und Orten“ (Proband aus Wiesbaden).

Beide Rezeptionsweisen der Matrix sind denkbar und waren im FiT-Prozess auf ihre Weise für die Weiterarbeit in den Seminaren hilfreich.

Die Frage von Gießener Seite: „*Wie kriege ich den zukünftigen Berufsalltag, das Handlungsfeld meiner LiV, wie kriege ich das regelmäßig aktualisiert? Und da ist die Frage, ob diese Matrix ein praktisches Instrumentarium dafür ist?*“ (Proband aus Gießen), ist durchaus berechtigt. Dass dieser Anspruch eingelöst wird, verlangt, dass einerseits die Matrix hinsichtlich ihrer Inhalte immer wieder durchdacht wird und sich diese Revision gleichzeitig auf die Ausbildungsfelder niederschlägt. Andererseits muss die Entwicklung von Ausbildungssituationen immer auch vor dem Hintergrund der Bildungsbedürfnisse der LiV erfolgen.

5.2.3 Definition von Ausbildungsfeldern

Basierend auf der Handlungsmatrix, welche es ermöglicht, das Tätigkeitsfeld strukturell zu erfassen sowie auf Vorarbeiten aus dem Modellversuch, wurden in einem weiteren Entwicklungsschritt u.a. durch die Mithilfe der Wissenschaftlichen Begleitung Ausbildungs-

felder generiert, die in der obigen Abbildung über farbliche Abstufungen bereits angedeutet werden. Bei den Ausbildungsfeldern handelt es sich um:

- Ausbildungsfeld 1: Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten
- Ausbildungsfeld 2: Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien (z.B. Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung etc.)
- Ausbildungsfeld 3: Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext
- Ausbildungsfeld 4: Die Schule gestalten und verwalten.¹⁰

Die auf diese Weise gewonnenen Ausbildungsfelder wurden sodann auf Arbeitsgruppen verteilt mit dem Auftrag, diese zu konkretisieren sowie entsprechende Lernsituationen zu entwickeln.

Mit der vorgeschlagenen Definition der Ausbildungsfelder, die zukünftig als Grundlage für die Ausbildungsarbeit dienen, sind zwei wichtige Aspekte verbunden: zum einen wurde eine begrenzte Anzahl an Ausbildungseinheiten geschaffen, auf deren Basis sich begründet eine differenzierte Ausbildungsarbeit entwickeln lässt und zum anderen kann sich eine derart offene Definition notwendigen Veränderungen gegenüber offen zeigen.

Wie bereits weiter oben angedeutet wurde, erfolgte die Rezeption der Handlungsmatrix und daher folglich auch die Entwicklungsarbeiten bezogen auf die Ausbildungsfelder, in beiden Seminaren unterschiedlich. Daher wird im Bezug auf die Ausbildungsfelder im Folgenden, wo immer sich unterschiedliche Entwicklungslinien zeigen auch immer zwischen den beiden Seminaren differenziert.

5.2.4 Konkretisierung der Ausbildungsfelder¹¹

5.2.4.1 Ausbildungsfeld 1 – die Einführungsphase

In Gießen wurden die Elemente der bisherigen Einführungsphase, welche nicht nur erhaltenswert, sondern auch inhaltlich-konzeptionell den zukünftigen Anforderungen an die Ausbildung im Seminar entsprechen, in das Ausbildungsfeld 1 *Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten* integriert. Darüber hinaus wurde es jedoch um verschiedene Konzepte erweitert, wie bspw. das Portfoliokonzept, welches in ein verändertes Beratungskonzept integriert ist und welches die Auseinandersetzung der LiV mit eigenen Arbeitstheorien vorsieht, oder das Polaritätsprofil, durch welches LiV ihren individuellen Standort ihres Professionalisierungsprozesses bestimmen können. Die Einführungsphase wird von den EG (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften)-Ausbildern durchgeführt. Die Hauptgrundlage der Ausbildungsarbeit stellt dabei mittlerweile die Arbeit mit dem Portfolio dar. Für die Portfolioarbeit wird in jedem Halbjahr eine Veranstaltung in der jahrgangsbezogenen LiV-Gruppe durchgeführt, darüber hinaus gibt es ausbildungsbegleitende individuelle Gespräche zwischen den EG-Ausbildern und den LiV. Das Grundkonzept dieser neuen Einführungsphase im Rahmen des AF 1 wurde bereits an die nachfolgenden EG-Ausbilder weitergegeben. Zum ersten Mal fand die Durchführung der Einführungsphase resp. des Ausbildungsfelds 1 im Mai 2003 statt. Nachdem es vier EG-Ausbilderteams gibt und die

¹⁰ Für eine genauere Kennzeichnung der Ausbildungsfelder vgl. Protokoll der Modellversuchstagung 10. / 11.02.2003 in der Reinhardswaldschule Fulda.

¹¹ Die Ausführungen zur Konkretisierung der Ausbildungsfelder 1 bis 4 beziehen sich bis auf wenige Ausnahmen auf Hinweise aus dem Wiesbadener Seminar. Laut Aussage eines Gießener Probanden folgt die Interpretation / Konkretisierung in Gießen einem anderen Muster und wird daher in einem gesonderten Punkt betrachtet.

Einführungsphase im November 2004 zum vierten Mal durchgeführt wird, haben zum Halbjahr 2005 alle EG-Ausbilder die Einführungsphase nach diesem neuen Konzept einmal durchgeführt und eine umfassende Evaluation steht aus. Eine Zwischenerhebung, wie sich die Ausbildung nach der neuen Struktur darstellt, wurde bisher nicht durchgeführt und ist auch nicht geplant. Es erfolgt jedoch eine gemeinsame Auseinandersetzung der EG-Ausbilder im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen oder Pädagogischen Tagen.

Insgesamt fanden die Entwicklungsarbeiten zum Ausbildungsfeld 1 unter großem zeitlichen Handlungsdruck statt, so dass Entwicklung und Durchführung der Einführungsphase nahezu zeitgleich abliefen. Für die LiV bedeutete dies, dass sie ihre Ausbildung unter nicht normalen Umständen beginnen mussten, dafür zeigten sie lt. der befragten Ausbilder jedoch durchaus Verständnis.

Ähnlich wie in Gießen wurde in Wiesbaden die Arbeit der bisherigen Einführungsphase in das Ausbildungsfeld 1, sprich in die ersten drei Monate im Seminar integriert. Es ist zeitlich jedoch umfassender als in Gießen. Es wurde von Ausbildern bereits angeregt, dass diese Beschränkung auf die ersten Monate des Vorbereitungsdienstes überdacht werden könnte. Das Ausbildungsfeld 1 könnte sinnvollerweise auch als „Dach“ der jahrgangsbezogenen LiV-Gruppe über die komplette Ausbildungszeit fungieren und hinsichtlich seiner Gestaltung einen relativ offenen Rahmen zur Verfügung stellen. Es zeigt sich, dass die Ausbilder in einem so angelegten Ausbildungsfeld eine Basis für freies Arbeiten in der Ausbildung suchen, quasi ein „Quod Libet“, welches je nach Gruppe gestaltet werden könnte. In der bisherigen Konzeption ist daher auch noch keine Fachdidaktik vorgesehen, was jedoch von den LiV als weniger positiv bewertet wird, da sie sich nicht gut genug für ihre Unterrichtsplanung, durchführung und –kontrolle vorbereitet fühlen.¹² Es wurde u.a. die Wichtigkeit erkannt, dass die LiV schon frühzeitig in Kontakt mit den Ausbildern aus ihrem Unterrichtsfach und dem berufsbildenden Fach kommen müssen. Die intensive Arbeit im Team wird aus LiV-Sicht sehr positiv herausgestellt.

Für das Ausbildungsfeld 1 wurde in Anlehnung an das Gießener Portfoliokonzept ebenfalls an der Entwicklung eines ausbildungsbegleitenden Portfoliokonzepts gearbeitet, indem es v.a. um eine kompetenzorientierte Lebenslaufbetrachtung geht. Es geht, wie auch im Gießener Konzept, darum, dass gemeinsam von Ausbildern und LiV erörtert wird, welche beruflichen und außerberuflichen Kompetenzen die LiV mit ins Seminar bringen und zu bilanzieren, wie es entsprechend dem vorhandenen Kompetenzprofil die Ausbildung zu planen gilt. Hierbei werden zwischen Ausbilder und LiV Zielvereinbarungen getroffen, die in regelmäßigen Abständen kritisch überprüft werden.

In Wiesbaden hat der vierte Durchlauf der Einführungsphase nach dem neuen Konzept bereits im Mai 2004 begonnen, daher wird eine Gesamtevaluation über alle EG-Ausbilder schon im November 2004 möglich sein.

Wie das Verhältnis von AF 1 zu den anderen drei Ausbildungsfeldern zu sehen ist, wurde in beiden Seminaren nicht abschließend geklärt. In Wiesbaden besteht derzeit die Tendenz, das AF 1 über die gesamte Ausbildung auszudehnen. In Gießen wurde die Portfolioarbeit bisher als die Fortführung des AF 1 gesehen, die Überlegungen des Wiesbadener Seminars, das AF 1 auszudehnen, wurde dabei als eine mögliche Alternative bewertet.

¹² In einem gemeinsamen Gespräch mit Ausbildern aus Wiesbaden und Gießen zeigte sich aber auch, dass sich LiV generell nicht intensiv genug auf die Unterrichtspraxis vorbereitet fühlen. Auch als die Einführungsphase noch fachdidaktische Schwerpunkte beinhaltete, wurde dies von LiV immer wieder zum Ausdruck gebracht.

Die starke Konzentrierung der Einführungsphase / des Ausbildungsfelds 1 auf die EG-Ausbilder¹³ hat zur Folge, dass die Koordination der Ausbilder mit anderen Veranstaltungen in anderen Ausbildungsjahrgängen schwierig geworden ist, und es wohl zu erwarten ist, dass die vorgesehene hessenweite Modularisierung der Lehrerbildung über alle Schulformen hinweg diese Situation noch verschärfen wird.

5.2.4.2 Ausbildungsfeld 2 - Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien

Das Ausbildungsfeld 2 wird als das zentrale Ausbildungsfeld der Seminarbildung bezeichnet. Es kann an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, dass sich die Arbeitsgruppe, welche sich zunächst für die Konkretisierung des Ausbildungsfelds 2 im Rahmen einer Modellversuchstagung aus Ausbildern beider Seminare konstituiert hat, schon bald ergebnislos auflöste und die weiteren Entwicklungen in beiden Seminaren unabhängig voneinander weitergeführt wurden.

Im Wiesbadener Seminar erfolgte schließlich eine Konkretisierung des Ausbildungsfelds 2 über sechs Ausbildungssituationen:

- AS 1: Gegenstandsbereiche analysieren und die Notwendigkeit der Exemplarik erkennen, eine Auswahl treffen und begründen. Prinzipien und Ziele des exemplarischen Lernens erkennen und anwenden.
- AS 2: Wahrnehmungsgesichtspunkte (z.B. Zielgruppenanalyse, Diagnostik) für Unterricht entwickeln und im Hinblick auf ein konkretes Unterrichtsvorhaben für eigene Unterrichtsplanungen einsetzen.
- AS 3: Eine Handlungssituation als Grundlage für didaktisch begründete, komplexe handlungsorientierte Unterrichtsplanung für eine konkrete Lerngruppe eines Bildungsgangs nutzen.
- AS 4: Komplexe handlungsorientierte Unterrichtsprozesse situationsadäquat (Selbstständigkeitsgrad der Schüler, Entscheidungsspielräume, Fehlerkultur, Konfliktmanagement, Teamentwicklung, Selbstorganisation, Produktorientierung) und methodengeleitet durchführen.
- AS 5: Lernprozesse der Schüler begleiten und unterstützen (scaffolding) durch strukturbildende Maßnahmen wie Lern-, Moderations-, Kreativitätstechniken sowie durch Methoden- und Medienvielfalt. Ergänzungsangebote.
- AS 6: Qualität der Lehr-Lern-Arrangements mit didaktischen Instrumenten evaluieren, handlungsorientierte Prüfungsverfahren entwickeln und umsetzen, Leistungen dokumentieren, beurteilen und bewerten.

Bei einer genauen Betrachtung der sechs Ausbildungssituationen stellt sich die Frage, ob ihr Zuschnitt nicht dem Lernfeldkonzept entgegensteht. Die sechs Ausbildungssituationen verweisen nämlich auf eine analytische Trennung analysierender, planender, durchführender und evaluierender Handlungstätigkeiten. Eine Anlehnung an das Lernfeldkonzept impliziert jedoch u. a. eine Orientierung an das Konzept der vollständigen Handlung, sprich die Planung, Durchführung und Kontrolle müssen als Einheit in einem Handlungsprozess begriffen werden. In den einzelnen Ausbildungssituationen sollte sich daher ein kompletter Handlungsprozess im Sinne von Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht wiederfinden.

"Dann haben wir festgestellt, dass die Zeit, die für die Ausbildungssituationen bemessen ist, sehr knapp ist und es ist anzunehmen, bislang ist es noch nicht ausgewertet, dass das an der Stelle auch sehr kritisch bei der internen Evaluation (durch die Wiesbadener Ausbilder, E .M. H.) gesehen wird" (Proband aus Wiesbaden).

Die Entwicklungen in Gießen kennzeichnen sich dagegen folgendermaßen: *"Wir haben das Ausbildungsfeld 2 in zwei verschiedenen Wegen verfolgt, aber eben auch gießenintern, zum*

¹³ Die Funktion der EG-Ausbilder besteht im Rahmen der Einführungsphase in der Beratung, Thematisierung der Lehrerrolle etc. und nicht in der Vorbereitung auf Unterricht.

einen in der Arbeit in der EG-Gruppe, wo auf der EG-Ebene genau die Ausbildungsziele des Ausbildungsfeldes 2 realisiert wurden: Also der LiV gestaltet Unterricht durch Planung, Durchführung und Evaluation im Team auf der Grundlage normierender Prinzipien (...), eingebettet in die Portfolio- und Beratungsarbeit. Außerdem gibt es bei uns die Ansätze das Ausbildungsfeld 2 in seiner Komplexität und in seiner Teamorientierung in den Lernfeldblöcken und in der Projektarbeit umzusetzen. D.h. da wird konkret von LiV gemeinsam Unterricht geplant, durchgeführt und ausgewertet. (...) Das ist jetzt nicht unter der Überschrift "Ausbildungssituationen" dokumentiert, aber das ist die Arbeit, die zu dem Ausbildungsfeld 2 bei uns gemacht worden ist" (Proband aus Gießen). Diese Veranstaltungen werden geblockt, d.h. über mehrer komplette Wochen durchgeführt. Es zeigt sich, dass das Ausbildungsfeld 2 hier über verschiedene Maßnahmen und Veranstaltungsformen abgeleistet wird. Einen derartigen Zuschnitt der Ausbildung kommt der Modulgedanke sehr entgegen. So würde eine Differenzierung des Ausbildungsfelds 2 in verschiedene Module eine Betrachtung der Inhalte aus unterschiedlichen Blickrichtungen ermöglichen.

5.2.4.3 Ausbildungsfeld 3 - Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext

Die Konkretisierungsarbeit des Ausbildungsfelds 3 erfolgte in einer kleinen Gruppe, die sich im Rahmen einer Modellversuchstagung konstituiert hatte. Die Entwicklungsarbeiten wurden dabei vor dem Hintergrund der konzeptionellen Grundlagen zum Umgang mit Lernfeldern im Lernfeldkonzept vorangetrieben. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die erste Annäherung an das Ausbildungsfeld 3, welche in Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Begleitung entworfen wurde, überarbeitet sowie über die Ausbildungssituation 1: Schuleigenes Curriculum und die Ausbildungssituation 2: Lernortkooperation näher präzisiert. Auf Zeitangaben wurde jedoch verzichtet.

Im Rahmen des Evaluationsgespräches fielen bzgl. dieses Ausbildungsfeldes durchaus einige Aspekte auf. Zum einen wurde das Ausbildungsfeld 3 von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Ausbildern und Referendaren konkretisiert, die selbst jedoch in Folge nicht mit diesem Ausbildungsfeld weiter im Ausbildungsalltag konfrontiert wurden. Dieser Aspekt ist wohl in mehrerlei Hinsicht von Bedeutung, denn es zeigte sich, dass die Arbeit durchaus einem gewissen Fahrplan folgte, nämlich den konzeptionellen Grundlagen, dass aber keine oder kaum Überlegungen zur Umsetzbarkeit angestellt wurden. Dies kommt u.a. in der fehlenden Zeitangabe sowie in der fehlenden Ausdifferenzierung der Ausbildungssituationen, welche sich auf die Benennung der Ausbildungssituation reduziert, zum Ausdruck. Während die meisten Entwicklungsarbeiten vor dem Hintergrund der eigenen Betroffenheit stattfanden, war ein wichtiger Punkt für die Ausbilder immer die Frage nach der Umsetzbarkeit, was wiederum häufig mit großer Unsicherheit verbunden war. In dieser Arbeitsgruppe stellte sich die Situation daher völlig anders dar. Die Frage nach der Umsetzbarkeit wurde nicht gestellt und es zeigte sich auch im Rahmen des Evaluationsgesprächs, dass keine Hinweise bzgl. der Implementation bekannt sind. Dies bedeutet, dass es in Folge wichtig wäre, nochmals zu überprüfen, wie die Ausbilder schließlich mit den konzeptionellen Grundlagen, bei deren Entwicklung sie nicht beteiligt wurden, umgehen.

Insgesamt stellt sich hier die Frage, ob eine derartige Entwicklung ohne direkten Handlungsdruck im Endergebnis fruchtbarer ist, oder ob sie, da sie möglicherweise unabhängig von den besonderen Umständen im Implementationsfeld zustande kam, als weniger handlungsleitend einzuschätzen ist. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der weiteren Entwicklungsarbeiten bedeutend, um bestimmte Entwicklungsstrategien zu vermeiden resp. andere zu forcieren.

5.2.4.4 Ausbildungsfeld 4 - Die Schule gestalten und verwalten

Das Ausbildungsfeld 4 wurde über folgende Ausbildungssituationen konkretisiert:

Ausbildungssituation 1: Klassenlehrerschaft

Ausbildungssituation 2: Gestaltung des Schullebens

Ausbildungssituation 3: Schulentwicklung

Für dieses Ausbildungsfeld trifft Ähnliches zu wie für das Ausbildungsfeld 3, da es von derselben Arbeitsgruppe entwickelt, gleichsam aber auch wiederum nicht durch diesen Personenkreis implementiert wurde. Eine Konkretisierung des Ausbildungsfelds reduziert sich daher ebenfalls auf die Nennung unterschiedlicher Ausbildungssituationen, eine weitergehende Ausdifferenzierung dieser wird vermisst und es werden keine Hinweise bzgl. einer zeitlichen Orientierung gegeben.

Aus den Erfahrungen, der Ausbilder, welche schließlich die beiden Ausbildungsfelder in die Ausbildungssituation integrierten, müssten schließlich Hinweise gesammelt werden, ob sich eine von der Implementation unabhängiger Entwicklung von Ausbildungsfeldern, resp. Ausdifferenzierung von Ausbildungssituationen, als fruchtbar erweist. Es könnte einerseits möglicherweise festgestellt werden, dass gerade in der vom spezifischen Anwendungsfeld unabhängigen Entwicklungsarbeit ein konstruktives Entwicklungspotenzial steckt. Andererseits könnte man aber auch feststellen, dass diese unabhängige Entwicklungsarbeit dazu führt, dass die Implementation der Arbeitsvorlagen einer erneuten Überarbeitung bedarf, welche selbst wiederum als eine eigenständige Entwicklungsarbeit bewertet werden kann.

5.2.4.5 Die Interpretation der Ausbildungsfelder im Gießener Seminar

Die vier entwickelten Ausbildungsfelder beruhen auf der Handlungsmatrix. Bereits weiter oben wurde angemerkt, dass die Handlungsmatrix zunächst als eine gute Grundlage für die Entwicklungsarbeiten bewertet wurde, jedoch nicht für die Folgearbeit. Entsprechend dieser Kritik sind für die weitere Ausbildungsarbeit in Gießen nicht mehr die vier Ausbildungsfelder maßgebend, auch wenn ihnen eine durchaus positive Funktion für die Gewinnung von Ausbildungssituationen zugesprochen wird: *„Sie (die Ausbildungsfelder, die Verf.) geben nämlich ein gutes Raster ab, um das Lehrerhandeln insgesamt in den Blick zu bekommen und dem Einzelnen damit eine gute Möglichkeit zu geben, sich zu positionieren und innerhalb der Gruppe, in der er arbeitet, eigene Bildungsinteressen herauszuarbeiten. Insofern finde ich es gut, aber wir denken, die Gewinnung von Ausbildungssituationen ist immer wieder eine Sache, die innerhalb der Gruppe geleistet werden muss, weil sie erst von da an authentisch werden“* (Proband aus Gießen). Die Entwicklung von Ausbildungssituationen wird somit einerseits vor dem Hintergrund der Bildungsbedürfnisse der Lernenden und andererseits in der Verantwortung der direkten Ausbildungsverantwortlichen entwickelt.

Eine Differenzierung der Ausbildungsfelder wurde einerseits über ausbildungsjahrgangsbezogene und andererseits über ausbildungsjahrgangsübergreifende Module vorgenommen. Dabei wurde u. a. eine Zuordnung der Standards des Amts für Lehrerbildung (AfL) vorgenommen. Eine Übersicht über die Ausbildungsfelder 1 bis 4 sowie den entsprechenden Modulen bzw. Standardzuordnungen gibt folgende Matrix, die im Studienseminar Gießen entwickelt wurde:

Ausbildungsfeld	Module für Gruppen eines Einstellungstermins	Standard Beispiele	Module für jahrgangsübergreifende Gruppen	Standard Beispiele
Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten	Einstieg in die eigene Lehrerbildung erleben und gestalten	1.8; 2.1;		
	Bildungsmaßnahmen an Schulen erleben, analysieren und mitgestalten	1.3; 1.9;		
	Eigene Medienkompetenz erweitern	2.8; 3.6;		
Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien	Entwicklungspsychologische Prozesse verstehen und auf eigene Unterrichtssituationen anwenden	2.6; 3.5; 3.8; 5.2; 5.7	Lernsituationen in Berufsfeldern planen, durchführen und evaluieren I	1.2; 3.1; 3.6;
	Unterricht planen und vorbereiten. Vorplanung angemessen darstellen	3.4; 3.6; 3.7; 5.6	Lernsituationen im Unterrichtsfach/Fachpraktischen Unterricht planen, durchführen und evaluieren I	1.2; 3.1; 3.6;
	Unterricht beobachten, reflektieren, evaluieren	3.3;	Lernsituationen in Berufsfeldern planen, durchführen und evaluieren II	3.2; 3.9; 5.1;
	Umgang mit Schülern beobachten, analysieren und verbessern	2.4; 4.1; 4.3; 4.5; 5.4;	Lernsituationen im Unterrichtsfach/Fachpraktischen Unterricht planen, durchführen und evaluieren II	3.2; 3.9; 5.1;
Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext	Unterrichtsreihen gemeinsam planen, durchführen, darstellen und evaluieren	1.4; 2.2; 4.2; 5.5	Lernfeldunterricht planen, durchführen und evaluieren	2.7; 3.10; 5.3;
			Projekte; übergreifende Unterrichtsvorhaben planen, durchführen und evaluieren	2.5; 5.3;
			Teamarbeit analysieren und verbessern	1.6;
Die Schule gestalten und verwalten	Lehren, Erziehen, Betreuen sowie auch Schulentwicklung im gesellschaftlichen und rechtlichen Kontext analysieren und planen	1.1; 1.7; 1.10;	Lehrerrolle und Lehreraufgaben in Professionalität erfüllen	1.5; 2.4;
	Bildungsgangarbeit im regionalen Kontext planen und gestalten	2.3; 4.4;	Bildungsgangarbeit an der Schule planen und gestalten	5.4;

Abbildung 18: Ausbildungsfeldmatrix

Durch die Ausbildungsfeldmatrix wurde in Gießen schließlich eine strukturelle Grundlage für die jahrgangsbezogene und –übergreifende Ausbildungsarbeit geschaffen. In der Spalte Standardbeispiele wird zudem deutlich, dass bereits eine Konkretisierung der Ausbildungsfelder vorgenommen wurde, eine vollständige Zuordnung steht lt. Aussage des Probanden noch aus, resp. es wurde nicht deutlich, ob dies überhaupt angestrebt wird. Als wichtig wird erachtet, und das kam deutlich zum Ausdruck, dass innerhalb der vier Ausbildungsfelder eine Konkretisierung durch das jeweilige Ausbilder-LiV-Team entsprechend der vorliegenden Bildungsbedürfnisse stattfinden soll. Es geht damit um eine je spezifische Identifizierung von Bildungs- und Kompensationsbedürfnissen, resp. –interessen. Die Ausbildungsfelder haben dabei eine leitende Funktion.

Diese Interpretationsleistung der Ausbildungsfelder sowie der Ableitung von individuellen Bildungsbedürfnissen, so wie es in Gießen angedacht ist, setzt jedoch voraus, dass sowohl auf Seiten der Ausbilder als auch auf Seiten der LiV die notwendigen Kompetenzen vorhanden sind. Auf Seiten der Lehrer sind dies Kompetenzen, die sich mit dem Begriff „Beratungskompetenz“ zusammenfassen lassen. Für die weitere Arbeit im Modellversuch könnte der Anspruch erhoben werden, diesen Begriff näher zu konkretisieren sowie zu überprüfen, welche zusätzlichen Anforderungen möglicherweise dieses neue Beratungskonzept, das mit Portfolioarbeit als einer methodischen Grundlage verbunden ist, an die Ausbilderinnen stellt. Auch für die Seite der LiV stellt sich die Frage, ob sie in der Lage sind, ihren Bildungsbedarf zu erkennen und hierfür einen entsprechenden Ausbildungsplan zu entwickeln. Mithin wäre zu klären, welche Vorbereitungen die LiV für einen erfolgreichen Einsatz eines Ausbildungsportfolios, so wie es in Gießen angedacht ist, bedürfen. *„Wenn der oder die LiV nicht reflektiert, sich selbst nicht reflektiert, dann kann er auch eigentlich Ausbildungsfelder nicht so nutzen, dass sie gewinnbringend werden“* (Proband aus Gießen). Die Frage danach, wie die LiV hierbei durch den / die Ausbilder unterstützt werden, konnte jedoch lediglich auf diese Weise beantwortet werden: *„(...) wo einfach der LiV dazu gebracht wird, sich im Prinzip mit seiner Bildungsbiographie intensiv auseinander zu setzen“* (Proband aus Gießen). Auch im Rahmen anderer Gespräche wurde deutlich, dass das Portfoliokonzept als geeignetes Instrumentarium bewertet wird. Es fehlen jedoch noch konkrete Hinweise, ob der Einsatz tatsächlich gewinnbringend für die LiV ist, resp. fehlt aus einer Außenperspektive gesprochen, eine kompetente Einführung in die Portfolioarbeit, sowohl auf Seiten der

Ausbilder als auch auf Seiten der LiV, denn das bloße Vorhandensein einer in diesem Fall sicher gut entwickelten Vorlage, sichert noch keinen adäquaten Umgang.

Entgegen den Portfoliointentionen im neuen HLBG, in dem dieses Konzept insbesondere als eine Form der Leistungsbeurteilung verankert werden soll, wird in Gießen vielmehr ein Entwicklungsportfolio intendiert.

Es zeigt sich, dass Gießen und Wiesbaden mit den bisherigen Modellversuchsergebnissen durchaus unterschiedlich umgehen. Während in Wiesbaden versucht wird, die Entwicklungslinien den bisherigen Ergebnissen entsprechend weiter zu verfolgen, wurden diese in Gießen in eine Struktur gebracht, die für die Ausbildung im Seminar passender erschien. Hier machen sich die unterschiedlichen Seminarkulturen und insbesondere auch die unterschiedlichen Implementationsstrategien¹⁴ bemerkbar. Für die Modellversuchsarbeit bedeutet dies, dass zwei unterschiedliche Entwicklungslinien verfolgt werden, die einander gegenübergestellt werden können.

5.2.5 Versuch einer Bewertung der Handlungsmatrix

Während also im Wiesbadener Studienseminar die Handlungsmatrix durchaus als probates Instrument für die Entwicklung von Ausbildungssituationen betrachtet wird, stehen die Ausbilder in Gießen dieser kritischer gegenüber, wenn es darum geht, eine den je spezifischen und aktuellen Anforderungen entsprechende Ausbildungsarbeit, u.a. mit individuellen Lernpfaden für die LiV, zu leisten. Aus Gießener Sicht kann diese permanente Aktualisierung kaum über die Matrix geleistet werden, da sie hierfür selbst immer wieder den je aktuellen Bedingungen entsprechend weiterentwickelt werden müsste.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven heraus kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Matrix für eine erste Annäherung an das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften für berufliche Schulen durchaus geeignet war, dass sie jedoch vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an den Lehrerberuf immer auch einer permanenten Revision bedarf.

5.2.6 Versuch einer Bewertung der Ausbildungsfelder sowie deren Rezeption in Form von Ausbildungssituationen in den Studienseminaren

5.2.6.1 Rezeption in Wiesbaden

Die konzeptionelle Entwicklung der vier Ausbildungsfelder erwies sich zunächst als relativ schwierig. Hierbei stellte sich insbesondere die Zusammenführung und konstruktive Wendung der unterschiedlichen Vorarbeiten als große Herausforderung dar. Daher hat hierbei die Wissenschaftliche Begleitung eine strukturierende Funktion übernommen und über eine Synopse den Stand der bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Entwicklungen der vier Ausbildungsfelder generiert. Als etwas problematisch stellte sich in Folge dar, dass im Feld erkannt wurde, dass die vier Ausbildungsfelder möglicherweise einer Überarbeitung bedürfen, zunächst aber kein Zweifel am Ergebnis aus dieser Synopse geäußert wurde.

„Wir haben aber keine Verabredung getroffen, was denn mit diesen Ausbildungsfeldern nachher geschieht. Weder dass sie überarbeitet werden (...). Wir haben nicht mal diese Banalitäten unter uns abgesprochen, dass das also überarbeitet wird, geschweige denn, dass wir diese Ausbildungsfelder, wir nennen es mal, wenn ich jetzt sagen würde, Nacht- und Nebelaktion, gestrickt, das ist dann ja auch so, ja aber auch dann nicht mehr reflektiert

¹⁴ Vergleich zu einer Gegenüberstellung der beiden Implementationsstrategien insbesondere die Gliederungspunkte 5.7.2 und 5.7.3.

wurden von der Gesamtgruppe. Wir waren ja froh, dass wir sie hatten. Wir hatten keine Vereinbarung getroffen, das ist eine Kritik im Nachhinein, dass wir diese Ausbildungsfelder noch einmal überdenken, noch mal drüber nachdenken: Trägt das alles? Ist das alles so? Wir waren, wie gesagt, froh, dass wir das alles hatten“ (Proband aus Wiesbaden).

Aus den Gesprächen heraus deutet sich an, dass die Ausbildungsfelder einer kritischen Überprüfung bedürfen, durch die u. U. herausgefunden wird, dass das, was bisher entwickelt wurde, tragfähig ist. Was noch aussteht ist eine Konkretisierung der Zeitkomponenten der jeweiligen Ausbildungsfelder sowie deren Sequenzierung. Es stehen damit sowohl inhaltliche als auch organisatorische Klärungen aus.

Zudem besteht Unklarheit bzgl. des Verhältnisses von Ausbildungsfeldern einerseits und Ausbildungssituationen andererseits im Bezug auf Module. Vor dem Hintergrund, dass die Lehrerbildung in Hessen in naher Zukunft ein Modulkonzept vorschreibt und es nicht unwahrscheinlich ist, dass aus dem Modellversuch FiT heraus durchaus Gestaltungsmöglichkeiten bestehen, müsste diese Diskussion gemeinsam mit dem Studienseminar Gießen auch zeitnah an diese Evaluation weiter sowie zu Ende geführt werden.

5.2.6.2 *Rezeption in Gießen*

Aus Sicht der Gießener Ausbilder, die sich mit der Entwicklung von Ausbildungssituationen vor dem Hintergrund der vier Ausbildungsfelder beschäftigt haben, gilt es das Verhältnis von Ausbildungsfeld zu Ausbildungssituation nochmals zu überdenken und darüber nachzudenken, ob es aufgrund der noch sehr unkonkreten Ausbildungsfelder nicht noch eine Zwischenebene zu entwickeln gilt, von der aus Ausbildungssituationen entwickelt werden müssten. An eine Zwischenebene ist die Hoffnung gebunden, eine verbindlichere Grundlage für die Entwicklung von Ausbildungssituationen zu erhalten. Dies könnten auch Module sein, wie sie in Abbildung 16 bereits angedeutet sind.

Für den weiteren Prozess kann daher formuliert werden, dass eine stärkere Operationalisierbarkeit der Ausbildungsfelder anzustreben ist, die den Ausbildern eine Entwicklungslinie vorgeben und die quasi eine Standardfunktion übernehmen. Diese Diskussion muss aber v.a. auch vor dem Hintergrund der Adäquatheit der bisher formulierten Ausbildungsfelder geführt werden. In den Evaluationsgesprächen wurde immer wieder angedeutet, dass die Ausbildungsfelder „vorgegeben“ wurden und dass für einige Ausbilder noch nicht abschließend geklärt ist, ob die definierten Ausbildungsfelder den Ansprüchen der Ausbildungsarbeit in den Seminaren gerecht werden.

Weiterhin muss überprüft werden, was die Basis für die Entwicklung der Ausbildungssituationen in den jeweiligen Feldern ist und inwiefern jeweils die aktuellen Lernbedürfnisse der LiV hierbei ihre Entsprechung finden und damit ein Problembezug für diese hergestellt wird. Gleichmaßen ist für die einzelnen Ausbildungssituationen zu fragen, ob sie von ihrem Zugschnitt her den Ansprüchen an vollständige Lehrerhandlungen im Sinne von Planung, Durchführung und Kontrolle genügen.

5.2.6.3 *Zusammenfassende Bewertung*

Wie bereits angedeutet, erfolgte in Form von Arbeitsgruppen eine Konkretisierung der vier in einem ersten Schritt nur grob umrissenen Ausbildungsfelder. Im Rahmen von Arbeitsgruppen sollten diese Ausbildungsfelder konkretisiert werden, was u.a. die Entwicklung von Ausbildungssituationen implizierte. Es wurden darüber hinaus unterschiedliche Entwürfe zu Ausbildungssituationen entwickelt. Es muss diesbezüglich jedoch festgehalten werden, dass nicht alle dieser Entwürfe systematisch in die Modellversuchsarbeit einfließen. Eine Ursache für eine fehlende systematische Verfolgung aufgenommener Entwicklungslinien kann darin

vermutet werden, dass die Entwicklungsarbeiten unter großer Unsicherheit stattfanden, da es bisher keine vergleichbaren Entwicklungen gegeben hat. Diese Unsicherheit hat vermutlich auch dazu geführt, dass zunächst keine kritische Überprüfung der Entwicklungsarbeiten und – ergebnisse bzgl. der Ausbildungsfelder in Betracht gezogen wurde: " (...), *dass nämlich die Ausbildungsfelder dann da waren, und man hat sie also einfach wie eine heilige Kuh betrachtet sozusagen und man wollte da nicht mehr dran*" (Proband aus Wiesbaden).

Hierfür gilt es noch unterschiedliche Fragen zu klären. Bis dato ist zum einen noch nicht endgültig geklärt, in welchem Verhältnis Ausbildungsfelder und Module zu sehen sind. Wichtig ist bei der Beantwortung dieser Problematik, dass es auf der einen Seite die bildungspolitischen Entwicklungen in Hessen mit zu berücksichtigen gilt und dass Hinweise, wie die fehlende Konkretisierungsebene bei Ausbildungsfeldern in Gießen hierfür aufgenommen werden, nötig sind. Es geht somit um die Frage, ob die definierten Ausbildungsfelder bereits die didaktische Einheit eines Moduls darstellen, oder ob Module Untereinheiten von Ausbildungsfeldern darstellen.

Zudem wurde deutlich, dass hinsichtlich AF 1 noch Unklarheiten bestehen, da es sich anders verhält als die anderen Ausbildungsfelder. Während in Wiesbaden tendenziell eher die Auffassung vertreten wird, das AF 1 über die komplette Ausbildung laufen zu lassen, deutete sich aus Gießener Sicht die Haltung an, dass das AF 1 eindeutig den Beginn der Ausbildung bilden müsste und dass sich die drei anderen AF dagegen vielmehr über die gesamte Ausbildungszeit erstrecken müssten. Es wird deutlich, dass eine spezifische Klärung bzgl. der Ziele der Ausbildungsfelder sowie deren zeitliche Verortung noch aussteht. Diese Diskussion sollte noch aufgenommen werden, wobei es hierbei wichtig ist, das künftig maßgebende Modularisierungskonzept für die Lehrerbildung in Hessen zu beachten. Es ist zudem zu klären, ob mit einem Modulkonzept ein entwicklungslogischer Aufbau der Ausbildung im Sinne des Novizen zum Meister Prinzips angestrebt werden soll oder auch kann.

Es bleibt auch zu prüfen, ob nicht eine entsprechende Binnendifferenzierung entsprechend der Bildungsbedürfnisse der einzelnen Zielgruppen innerhalb der Ausbildungsfelder eine Differenzierung in Form konkreter zusätzlicher Module kompensieren könnte.

Ein wichtiger Punkt, der auch in den Arbeitsprozess bald mit aufgenommen werden sollte, wird über folgende Zitate deutlich: "*In dem Papier von Sloane da ist ja der Punkt 2, der Bereich curriculare Verbindlichkeit der Ausbildungsfelder. Und da schreibt er ja auch mehr oder weniger auch sinngemäß, wir müssten irgendwann immer noch mal wieder überprüfen, ob diese Festlegung der Ausbildungsfelder (...) auch wirklich der Machbarkeit, der Realität und der Stimmigkeit noch entspricht. Und diese Diskussion wurde nicht mehr geführt*" (Proband aus Gießen). "*Wir hatten etwas in der Hand und wollten damit arbeiten. Und wir müssten jetzt wieder einen Schritt zurückgehen und fragen, ist das, was wir gemacht haben, vor dem Hintergrund der Lernfelddiskussion überhaupt stimmig oder nicht*" (Proband aus Gießen).

Darüber hinaus stehen noch Überlegungen bzgl. Prüfungsmodalitäten vor dem Hintergrund der neuen Konzepte in den beiden Seminaren sowie dem neuen HLBG aus.

5.3 Berücksichtigung der Vorgaben, leitender Prinzipien, der Standards, des HLBG – Versuch einer Bewertung

5.3.1 Lernfeldorientierung und Modularisierung

Der erste Ausgangspunkt zur Identifizierung von Ausbildungsfeldern war die Entwicklung der Lehrerhandlungsmatrix, mit der versucht wurde, das Tätigkeitsfeld von Lehrenden für

berufliche Schulen strukturell zu erfassen. Bei der Entwicklung wurde u.a. geprüft, ob in der Matrix auch die hessischen Standards für Lehrerbildung ihren Ausdruck finden, d.h. ob durch die Handlungsmatrix als strukturelle Grundlage für die Entwicklung von Ausbildungsfeldern auch die Standards Berücksichtigung finden.

Nachdem vier Ausbildungsfelder als erste Konkretisierungsgrundlage identifiziert waren, war es die Aufgabe der Seminare, diese durch Zielformulierungen, Zeitrichtwerte, Inhalte sowie Ausbildungssituationen zu konkretisieren.

Sehr selbstkritisch kann bspw. aus dem Wiesbadener Seminar vernommen werden, dass die Orientierung am Lernfeldkonzept im Rahmen der Entwicklungsarbeiten vor allem wegen fehlender Zeit und steigendem Handlungsdruck stellenweise vernachlässigt wurde. Daher müsste nun ein Zwischenschritt in den Entwicklungsarbeiten eingelegt werden und eine kritische Prüfung der bisherigen Ergebnisse erfolgen, inwieweit das Lernfeldkonzept Beachtung gefunden hat.

Seit der Entwurf des neuen Hessischen Lehrerbildungsgesetzes, durch das u.a. eine modularisierte Lehrerbildung durchgesetzt werden soll, veröffentlicht wurde, hat sich auch hinsichtlich der curricularen Entwicklungen in FiT ein neuer Diskussionsstrang entwickelt. Während zunächst ein Modularisierungskonzept für die zweite Phase der Lehrerbildung von beiden Seminaren abgelehnt wurde, was aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung vielmehr in den Begrifflichkeiten als in den konzeptionellen Ideen begründet war,¹⁵ wird Modularisierung mit einer neuen Brisanz in die Diskussionen integriert. Mit Modularisierung wird insbesondere ein Unsicherheitsfaktor für die zukünftige Ausbildungsarbeit verbunden: *„Außerdem ist die Umstellung auf Module ein neuer Unsicherheitsfaktor für das Kollegium“* (Proband aus Wiesbaden).

In den Diskussionen im Rahmen der Entwicklungen wird deutlich, dass das Konzept der Modularisierung z.T. verkürzt interpretiert, oder lediglich an Begrifflichkeiten festgemacht wird. Für die weiteren Entwicklungen ist daher eine systematische Auseinandersetzung mit Modularisierung notwendig. Zudem wäre es hinsichtlich der weiteren Entwicklungen im HLBG sicher konstruktiv, wenn innerhalb FiT ein gemeinsames Modularisierungskonzept entwickelt und auf diese Weise versucht wird, durch eine Vorreiterrolle Maßstäbe für die weiteren Entwicklungen auf Landesebene zu setzen: *„Da wird jetzt eher davon ausgegangen, dass es ein Modularisierungskonzept geben muss und wenn wir es nicht gestalten, wird es wahrscheinlich jemand anderes machen. Also werden wir es machen, so sehe ich das“* (Proband aus Wiesbaden).

Interessant ist, dass in dieser scheinbar neuen Unsicherheit, die sich durch eine hohe bildungspolitische Relevanz auszeichnet, offenbar ein Grund liegt, dass die beiden Seminare nach einer Phase des Alleingangs wieder eine gemeinsame Entwicklungslinie aufnehmen: *„Aber wir haben auf einmal gemerkt, dass das eine politische Relevanz bekommt. Wir bekommen unter Umständen ein Konzept (Modularisierung, die Verf.) vorgesetzt, bei dem wir uns nicht mehr einbringen können. Das war für mich der Punkt nach Wiesbaden zu fahren und zu gucken, was da passiert“* (Proband aus Wiesbaden). Hieraus hat sich dann eine entsprechende gemeinsame Arbeitsgruppe von Ausbildern aus Wiesbaden und Gießen zur

¹⁵ *„Wir haben uns in Gießen ganz stark gewehrt gegen den Begriff Modul. Das war für uns immer ein technischer Begriff aus dem Automobilbau oder so“* (Proband aus Gießen). *„Da Modularisierung nicht mehr aufzuhalten, unumgänglich ist, stören wir uns an der Begrifflichkeit überhaupt nicht mehr. Im Gegenteil, es kommt nun vielmehr darauf an, wie wir ihn definieren. Was für Inhalte verknüpfen wir damit, was wollen wir unter einem Modul verstehen. Und da haben wir ja wieder gewisse Gestaltungsfreiheit, und die wollen wir nutzen!“* (Proband aus Gießen).

Modularisierung gebildet. Betrachtet man jedoch die Fragestellungen und Aufgabenbereiche, welche sich in einer ersten Arbeitssitzung ergeben haben, genauer, so wird deutlich, dass hierbei zunächst bereits sehr alte und bekannte Fragestellungen wieder aufgenommen wurden, die scheinbar noch immer einer Klärung bedürfen, wie bspw. die Klärung von Begriffen wie Modularisierung, Ausbildungssituation etc.¹⁶

Die Frage nach der Modularisierung und wie sich diese schließlich konkret gestalten soll muss somit immer auch im Zusammenhang mit den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen bzw. Vorgaben aus dem Hessischen Kultusministerium betrachtet werden. Gemäß den neuesten Informationen soll ein hessenweites Modulkonzept¹⁷ für die Lehrerbildung aller Schulformen entwickelt werden. Hierbei geht es nicht nur um die Festlegung, dass alle Seminare ihre Ausbildung zukünftig modularisiert anbieten, sondern es soll auch festgelegt werden, aus wie vielen Modulen die Ausbildung bestehen soll, wobei für jede Schulform die gleiche Anzahl an Modulen vorgeschrieben wird.¹⁸ Die Sinnhaftigkeit dieser neuesten Entwicklungen kann hinterfragt werden. Es wäre aber auch notwendig, auf Basis dieser in FiT zu versuchen, auf solche Entwicklungen zu reagieren. *"Und da es nicht ein Modulkonzept für die Beruflichen gibt und ein ganz anderes für die Gymnasien und noch ein ganz anderes für die GHRs, was das Konzept angeht, deswegen gibt es ja auch eine gemeinsame Arbeitsgruppe, deswegen müssen wir aufpassen, dass wir das, was hier unser Modellversuch erbracht hat, möglichst gut reinbringen. Das können wir nicht alleine, deswegen muss die Wissenschaftliche Begleitung mithelfen"* (Proband aus Gießen).

5.3.2 Flexibilisierung und Individualisierung

Im Gießener Seminar versucht man, der Individualisierung im Pflichtbereich der Ausbildung v.a. über Binnendifferenzierung gerecht zu werden. Ein Vorteil in einem verstärkt binnendifferenzierten Ausbildungskonzept wird darin gesehen, eine zu starke Singularisierung der Ausbildung zu vermeiden. *"Wir wollen eine beziehungskonsistente Gruppe, die binnendifferenziert bestimmte Dinge angeht, auf der veranstaltungsinternen Ebene"* (Proband aus Gießen). Auf einer veranstaltungsübergreifenden externen Ebene ist dagegen ein individuelles Wählen im Rahmen eines Wahlpflichtangebots möglich. Dieses Wahlpflichtangebot besteht

¹⁶ Im Rahmen des Gesprächs über Begriffsklärungen vor dem Hintergrund der Modularisierungsgruppe wurde angemerkt: *"Das wäre doch mal eine nette Aufgabe für die Wissenschaftliche Begleitung, auf der Begriffsebene noch mal eine Klärung herbeizuführen. Also nicht die Zusammenführung, sondern die Klärung möglicherweise unterschiedlicher Positionen"* (Proband aus Wiesbaden).

¹⁷ Diskutiert werden schulformübergreifend Modelle, die sich zwischen *radikaler* Modularisierung (RAMO) und *moderater* Modularisierung (MOMO) einordnen lassen. Während die bisherigen Überlegungen aus FiT als radikale Modularisierung eingeordnet werden, da sie prozessorientiert sind, wird in anderen Schulformen darüber nachgedacht, eine Modularisierung lediglich innerhalb der Fachsystematik durchzuführen, was als moderat bezeichnet wird. Aus Sicht der FiT-Beteiligten zeigt sich in dieser Diskussion, dass der Entwicklungsprozess bzgl. lernfeldorientierter Curricula hier einen deutlichen Vorteil bringt: *„(...) man muss einfach sehen, dass wir Berufler einen wahnsinnigen Vorteil haben, evolutionsmäßig gesehen haben wir diesen Zwischenschritt über das Lernfeldkonzept gemacht und das Lernfeldkonzept haben wir bis jetzt als eine sehr produktive Entwicklungsstufe empfunden und wahrgenommen auf dem Weg zur Modularisierung und als sehr gut geeignet, um Modularisierung auf diesem Weg zu strukturieren und zu konstituieren. Und die anderen Lehrämter (...) kennen dieses Lernfeldkonzept ja nicht und haben diesen Zwischenschritt nicht gemacht. Für die ist das handlungsorientierte Denken, das handlungsfeldbezogene Denken, das ganzheitliche und problemorientierte Denken ist denen nicht präsent. (...) Und für die ist das eine radikale Veränderung ihrer Arbeit, wenn die ihre Fachsystematik aufgeben sollen und zu einer Lehrerhandlungssystematik kommen sollen und deswegen ist das für sie RAMO“* (Proband aus Gießen).

¹⁸ Um zu einer lehramtsübergreifenden Einigung bzgl. Terminologie, Anzahl und Zielen von Modulen zu kommen, wurde in Hessen eine Landesarbeitsgruppe gebildet, in der Repräsentanten aller Schulformen, des HKMs sowie des AfLs vertreten sind und gemeinsam an dieser Aufgabe arbeiten.

insbesondere in den Projektphasen, den Lernfeldblöcken sowie in den persönlichkeitsfördernden Seminaren.

Im Wiesbadener Konzept soll die Individualisierung dagegen dadurch eingelöst werden, dass bewusst ein Freiraum im Rahmen der Ausbildung geschaffen wird, in dem die LiV aus einem Ergänzungsangebot frei wählen können, wobei dieses Ausbildungsangebot immer auch einem Ausbildungsfeld zugeordnet sind. Zu dem Ergänzungsangebot gehören neun thematische Schwerpunktbereiche, die im Folgenden jedoch nicht näher gekennzeichnet werden sollen:

1. Didaktische Theorien und Konzepte reflektieren und anwenden
2. Mit speziellen Zielgruppen adäquat umgehen
3. Methoden erlernen und mit diesen adäquat umgehen
4. Beurteilen, bewerten, evaluieren
5. Schüler und Kollegen beraten
6. Schule entwickeln
7. Verbal und nonverbal kommunizieren
8. Lernpsychologie und Methoden der pädagogischen Diagnostik anwenden
9. Medien zieladäquat einsetzen und nutzen

Die Wahl der Ergänzungsangebote wird durch die EG-Ausbilder unterstützt, welche im Rahmen der Ausbildung eine spezielle Beratungsfunktion übernehmen. Die konzeptionellen Grundlagen dieser Beratung werden in einem späteren Gliederungspunkt noch genauer gekennzeichnet.

Eine so starke Differenzierung von Ergänzungsangeboten, Kompensationsangeboten und Wahlangeboten, wie es zunächst im Modellversuchsantrag vorgesehen war, wurde bisher in beiden Seminaren nicht vorgenommen. Ob eine derartige Differenzierung überhaupt notwendig ist und ob dieser Anspruch nicht durch Binnendifferenzierung eingelöst werden kann, wie es derzeit in Gießen angedacht ist, oder über ein ausreichendes Angebot an Ergänzungsmöglichkeiten, wie dies in Wiesbaden verfolgt wird, wäre zu prüfen. Eine zu starke Differenzierung im Sinne eigenständiger Ausbildungsangebote, so zeigt sich, kollidiert zudem mit den nur beschränkt vorhandenen Kapazitäten in den Seminaren.

Im Rahmen der Evaluationsgespräche wurde u.a. darauf hingewiesen, dass es in Folge auch nötig wäre, die LiV selbst bzgl. einer individuelleren Ausbildung zu fragen, inwiefern ihnen diese entgegenkommt und an welchen Stellen möglicherweise nicht und um hieraus Rückschlüsse für die weiteren Entwicklungen zu ziehen. Eine Erhebung, welche insbesondere die Perspektive der LiV aufnimmt, würde sich für eine weitere Evaluation anbieten.

5.3.3 Teambildung und Integration von Fachpraxislehrern / Seiteneinsteigern

Teambildung muss zum bisherigen Stand der Entwicklung als ein eher vernachlässigter Bereich in FiT bezeichnet werden, was jedoch nicht bedeutet, dass Teambildung eine sekundäre Rolle spielt. Es ist vielmehr so, dass in den bisherigen Entwicklungsarbeiten die grundlegenden konzeptionellen Arbeiten geleistet wurden, die für die weiteren Entwicklungsarbeiten, wozu u.a. auch der Bereich Teambildung zählt, notwendig waren. Als Grundlagen hierfür können bspw. die strukturellen Arbeiten bzgl. jahrgangsbezogener und jahrgangsübergreifender Ausbildungssituationen, die starke Blockung der Seminareingangsphase, die gemeinsame Ausbildung von Fachpraxis-, Fachtheorielehrern und Seiteneinsteigern etc. genannt

werden. Darüber hinaus darf nicht unerwähnt bleiben, dass in beiden Seminaren, aufgrund der ihnen immanenten Kultur, Teamarbeit schon vor FiT einen hohen Stellenwert besaß und insbesondere in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen (EG) Ausbildung auch bisher schon gefördert wurde.

Die Integration unterschiedlicher Zielgruppen, d.h. LiV eines grundständigen Studiums mit dem Ziel des Berufsschullehramts, Seiteneinsteiger und Fachpraxislehrer erfolgt, in beiden Seminaren dadurch, dass die Ausbildung der drei Gruppen in gemeinsamen Veranstaltungen erfolgt. Eine Differenzierung findet jedoch insofern statt, als dass ein Ergänzungsangebot besteht, welches zur Kompensation von Inhalten, die bereits während des Studiums hätten erlernt werden können, angeboten werden. Diese Ergänzungsangebote sind nicht singularisiert, sondern stehen immer in einem Zusammenhang mit einem bestimmten Ausbildungsfeld.

5.4 Seminarorganisation

Eine an Ausbildungsfeldern ausgerichtete Seminarbildung, so wurde im Rahmen der Entwicklungsarbeiten sehr schnell deutlich, bedarf einer veränderten Seminarorganisation.¹⁹

Im Gießener Seminar, das sich dadurch auszeichnet, dass FiT v.a. in einem Ausbilderteam Programm war, hätte sich bei einer kompletten Umstellung noch die Aufgabenstellung ergeben, die Ausbildung organisatorisch umzugestalten. Dabei ist u.a. zu berücksichtigen, dass es sowohl jahrgangsbezogene als auch berufsfeld- resp. unterrichtsfeldbezogene Veranstaltungen gibt, dass sich LiV-Gruppen thematisch auch immer in mehreren Ausbildungsfeldern gleichzeitig befinden können, etc.

Aus den Gesprächen mit den Wiesbadenern Kollegen wird deutlich, dass die Organisation der Ausbildung im Paternostersystem einen Problempunkt bezogen auf eine Individualisierung der Ausbildungsarbeit darstellt.

Weiterhin wird von den Seminaren zukünftig möglicherweise ein weiterer Faktor einkalkuliert werden müssen, da die *„Seminare demnächst in Zukunft die Regionalstellen für Lehrerbildung werden, die regionalen Lehrerbildungskompetenzzentren“* (Proband aus Gießen). Dies wirkt sich einerseits natürlich auf die Organisation der Seminare aus, andererseits wird auf diese Weise eine stärkere Verbindung der Seminarbildung mit der ersten und der dritten Phase der Lehrerbildung notwendig werden: *„(...) teilweise werden Veranstaltungen geöffnet für fertig ausgebildete Lehrer, dass die mit teilnehmen können und es gibt eine Verzahnung mit der ersten Phase“* (Proband aus Gießen).

5.5 Transferaktivitäten – die Frage nach der Förderung der Verwendbarkeit außerhalb des Modellversuchs

5.5.1 Interner Transfer

Während in Wiesbaden FiT bereits von Beginn an Programm für das gesamte Seminar war, wurden die Entwicklungen in Gießen insbesondere vom FiT-Team, das sich etwa aus acht Ausbilder zusammensetzt, getragen. In Gießen zeigt sich, dass die Entwicklungen langsam, jedoch beständig, auf nicht involvierte Ausbilder übergehen. Dieser Prozess zeigt sich z.B. in der Übernahme des Konzepts für die portfoliobasierte Einführungsphase durch andere Ausbilder für folgende LiV-Jahrgänge.

¹⁹ Vgl. auch die Ergebnisse im Modellversuch NELE vor dem Hintergrund der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula an berufsbildenden Schulen (Beek et al 2003, S. 22ff.).

In Wiesbaden waren im Gegensatz zu Gießen alle Ausbilder automatisch in den FiT-Prozess involviert. Problematisch beurteilt werden kann hierbei, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Ausbilder von diesen neuen Entwicklungen überzeugt sind resp. diese überhaupt tragen möchten. Daher ist zumindest latenter Protest gegen mögliche Entwicklungen nicht auszuschließen, da sie einem starken Handlungsdruck ausgesetzt sind. Ausbilder, die den neuen Entwicklungen skeptisch gegenüberstehen, haben, anders als in Gießen, keine Möglichkeit, sich von den Entwicklungen erst einmal überzeugen zu lassen. Vielmehr werden sie mit z.T. gravierenden Veränderungen konfrontiert, die sie möglicherweise stark verunsichern, worauf in Gießen bewusst verzichtet wurde.

Unabhängig davon, welches Modell im Modellversuch gewählt wurde, der Gießener projektorientierte Implementationsansatz oder der Wiesbadener Gesamtimplementationsansatz²⁰, zeigt sich, dass die Entwicklungen durchaus ihren Entwicklungszeitraum benötigen. Während in Gießen durch eine begrenzte Entwicklungsgruppe und einen zunächst begrenzten Entwicklungsbereich die konzeptionellen Entwicklungen eher als großschrittig bezeichnet werden können, sich jedoch der seminarweite Transfer lediglich in kleineren Schritten vorwärts bewegt, sind die konzeptionellen Schritte in Wiesbaden etwas moderater, jedoch mit dem Vorteil verbunden, dass zugleich an einer seminarweiten Umsetzung gearbeitet wird.

5.5.2 Externer Transfer

Die Prozesse und Ergebnisse aus dem Modellversuch FiT wurden bereits frühzeitig in die drei anderen hessischen Studienseminare sowie an nicht hessische Studienseminare herangetragen. Diese Transferaktivitäten in Form von Informationsveranstaltungen werden v.a. durch die Seminarleiter getragen. Zudem ist auch eine rege Beteiligung an Tagungen u.a. in Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Begleitung vorhanden.

Es besteht seitens der Ausbilder, die maßgeblich an den bisherigen Entwicklungsarbeiten beteiligt waren, jedoch noch große Unsicherheit ob *die Ausbildungsfelder " (...) denn wirklich der Wahrheit letzter Schluss (sind, die Verf.), kann man das überhaupt nach außen transportieren oder müsste man an der Stelle noch mal sagen, diese vier Ausbildungsfelder müssten noch mal neu konzipiert werden?"* (Proband aus Wiesbaden).

5.6 Ausbildungsmethodische Besonderheiten – das Ausbildungsportfolio

5.6.1 Ausgangspunkt und Zielsetzungen des Ausbildungsportfolios

Angestoßen durch die Entwicklungen im Bereich des Portfolioeinsatzes in der schweizer Lehrerausbildung, wurde im Studienseminar Gießen das Portfoliokonzept aufgegriffen und man entschied sich für dessen Einsatz für die eigene Ausbildungsarbeit. Das Studienseminar Gießen kann nach Sichtung der Fachliteratur damit als ein, wenn nicht der Vorreiter, im Portfolioeinsatz in der zweiten Phase der Lehrerausbildung betrachtet werden.

Für den konkreten Einsatz wurde in einer themenspezifischen Arbeitsgruppe ein Beispielportfolio für die Ausbildung am Studienseminar Gießen entwickelt und den LiV in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Eine wichtiger Aspekt dieser Portfolioarbeit ist es, dass es sich hierbei um ein berufsbiographisches Portfolio im Sinne eines Tagebuchs handelt und nicht, wie dies auch denkbar wäre, um ein Qualifikationsportfolio, welches insbesondere als Bewertungsgrundlage herangezogen wird. Dieser Aspekt wird vor dem Hintergrund der neuesten Entwicklungen bzgl. des neuen HLBG interessant, in welchem Portfolioarbeit als Be-

²⁰ Eine ausführlichere Beschreibung dieser unterschiedlichen Implementationsstrategien erfolgt im Gliederungspunkt 5.7.2.

wertungsgrundlage zukünftig als verpflichtend angedacht wird. Diese gesetzliche Erneuerung kollidiert mit den Vorstellungen des Gießener Studienseminars bzgl. der Zielsetzungen des Portfolioeinsatzes: Reflexionsinstrument vs. Leistungsbewertungsinstrument.

5.6.2 Erste Umsetzungserfahrungen mit dem Portfolio

Die ersten Erfahrungen mit dem Portfolioeinsatz zeigen, dass dieser zwar mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden ist, insgesamt aber in Bezug auf die eigene berufsbiographische Reflexion von den LiV durchaus als positiv bewertet wird: *„Ist eine Menge Arbeit, aber ich bin schon der Meinung, dass ich jetzt mehr über mich weiß“*. Diese Grundlage wird im Rahmen der Ausbildung dazu verwendet, die Ausbildungsarbeit entsprechend zu gestalten, sprich der Individualität der einzelnen LiV soll über das Medium Portfolio in Verbindung mit Ausbildergesprächen, welche für die LiV optional sind, begegnet werden. Hierbei können Probleme und Perspektiven gemeinsam mit dem Ausbilder besprochen werden. In den Gesprächen, das haben die Erfahrungen im Gießener Seminar gezeigt, kommen meist sehr komplexe Gespräche zwischen LiV und Ausbilder zustande, die sich auf die komplette Ausbildungssituation beziehen. Bisher stellt die Arbeit mit dem Portfolio lediglich eine Option für die LiV dar, es wurde im Gießener Seminar jedoch bereits diskutiert, ob die Portfolioarbeit nicht verpflichtend sein sollte. Dies wurde allerdings im Seminar abgelehnt.

Ziel der Gießener Portfolioarbeit ist es u.a., die LiV dazu anzuregen, und in diesem Punkt geht es über die Ziele des Schweizerischen Qualifikationshandbuchs CH-Q hinaus, über persönliche Arbeitstheorien nachzudenken resp. diese zu entwickeln. Zudem soll es eine zielgerichtete Ausbildung fördern, indem es die LiV dazu anleitet sich zu überlegen: *„Wo stehe ich und wo will ich hin? Wo sind meine Stärken und Schwächen?“* Diese Fragen gilt es einerseits vor dem Hintergrund des Lehrerhandlungsfeldes (vgl. Lehrerhandlungsmatrix) sowie andererseits vor dem Veranstaltungsprogramm im Seminar zu stellen. *„Die LiV sollen ja in die Lage versetzt werden, ihre Bedürfnisse genauer zu erkennen, vor allem selbstverantwortlich zu erkennen.“* Die ersten Rückmeldungen der LiV bzgl. Arbeitstheorien waren aber auch durchaus kritisch, da sich für sie der Zugang zu dieser reflexiven Arbeit nicht so leicht darstellte, wie es sich die Ausbilder vermutlich erhofft hatten.

Die Arbeit mit dem Portfolio wird, wie bereits erwähnt, schließlich eingebunden in die Ausbildungsgespräche. Laut Aussage der Ausbilder wurden die Gespräche durch die Portfolioarbeit sehr viel intensiver geführt.

Da das Portfolio verschiedenen Zwecken und Ansprüchen genügen soll, ist es in drei unterschiedliche Bereiche gegliedert: einen persönlichen Teil, der zum einen auf eine berufsbiographische Dokumentation sowie zum anderen auf die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Arbeitstheorien abstellt, und einen öffentlichen Teil der als Leistungs- oder auch Qualifizierungsportfolio, bezeichnet werden kann und v.a. der Sammlung von Dokumenten gewidmet ist, die auch in einem weiteren Schritt als Bewertungsgrundlage herangezogen werden können und hierfür öffentlich zugänglich sein müssten.

5.6.3 Bewertung des Ausbildungsportfolios hinsichtlich der Qualität der Ausbildung

Aus den Gesprächen mit den Portfolioentwicklern und –anwendern im Studienseminar Gießen geht hervor, dass das Portfolio bei vielen LiV zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsweg führt. Dies wird u.a. in den Gesprächen mit den Ausbildern deutlich, in welchen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Werdegang als in vergleichbaren Ausbildungsjahrgängen stattfand: *„(...) gerade diese subjektive Ebene der Gespräche ist sehr viel intensiver als in den Jahren vorher“*. Die Art und Weise, wie die Portfolios bei den unterschiedlichen Zielgruppen, d.h. bei Theorie- und bei Fachpraxislehrern, eingesetzt werden, werden gleichermaßen eingeschätzt. *„Also ob dann tatsächlich hinterher*

andere Fortschritte festzustellen sind und bessere Lehrer rauskommen, weiß ich nicht. Aber was wir festhalten können, denke ich ist, dass die Auseinandersetzung mit sich selber, mit den Zielen, mit den Rollenvorstellungen, zunächst mal intensiver passiert“.

Hinsichtlich der Arbeit mit den persönlichen Arbeitstheorien der LiV müssten Überlegungen stattfinden, wie man den LiV den Zugang zu dieser reflexiven Arbeit erleichtert, resp. welche Kompetenzen auf Seiten der Ausbilder für einen kompetenten Einsatz dieser Arbeitsweise notwendig sind.

5.6.4 Bewertung des Ausbildungsportfolios hinsichtlich des Transferpotenzials

Die Portfolioarbeit wurde aus Sicht der LiV bisher nicht systematisch evaluiert. Es wurden durch die Ausbilder zwar einige Hinweise bzgl. der Akzeptanz, Probleme etc. gesammelt, es kann jedoch aber auch vermutet werden, dass es Meinungen und Hinweise gibt, welche nicht in Gesprächen verbalisiert werden. *„Und offen gesagt, bis auf so einige Rückmeldungen, dass das sehr komplex ist und dass sie auch vieles nicht geschafft haben, aus welchen Gründen auch immer, haben wir dann nie Rückmeldungen gekriegt, dass das jetzt irgendwie Probleme bereitet hat mit diesem Instrumentarium umzugehen. Das haben die einfach so gemacht, oder auch nicht gemacht, das (...)“.* Da das Portfolio auch über den Modellversuch hinaus als ein sehr viel versprechendes Instrument in unterschiedlichen Bildungsbereichen gehandelt wird (vgl. Hertle 2004), kann eine systematische Evaluation sowohl auf LiV als auch auf Ausbilderseite zur Weiterentwicklung des Instrumentariums durchaus als sinnvoll betrachtet werden.

Weil die Portfolioarbeit im Seminarkonzept verankert werden soll, wurden in Gießen auch bereits zwei Portfoliobeauftragte institutionalisiert. Während eine dieser beiden Personen aktiv im Modellversuch mitarbeitet, ist die zweite bisher nur am Rande in den FiT-Prozess involviert gewesen. Es wird jedoch fast ernüchternd festgestellt, dass das Rahmenkonzept insgesamt zwar zur Weiterführung angedacht ist, bisher von den Übernehmenden jedoch keine Hinweise zu den bisherigen Implementationserfahrungen eingefordert wurden. Dies kann möglicherweise auf eine mangelnde Identifizierung mit diesem speziellen Konzept verbunden werden.

Auf die Ausbildungsorganisation bezogen erfolgt die Portfolioarbeit insbesondere in der Einführungsphase, d.h. in den ersten drei Monaten der Seminausbildung. Dass eine Weiterführung über die Einführungsphase hinaus stattfindet, wird implizit unterstellt, jedoch nicht systematisch verfolgt, daher kann bzgl. eines Transfers derzeit aus Sicht der Probanden noch keine Bewertung erfolgen.

Weiterführend wird hessenweit schulartübergreifend in einer entsprechenden Kooperationsgruppe im Amt für Lehrerbildung (AfL) das Portfoliokonzept diskutiert sowie Kooperationsverträge von Studienseminaren unterschiedlichster Schularten mit dem AfL abgeschlossen, durch welche eine probeweise Einführung der Portfolioarbeit verbindlich geregelt wird.

Das im Studienseminar Giessen entwickelte Portfoliokonzept erscheint hierfür in vielerlei Hinsicht zukunftsweisend. Zunächst erscheint bereits die Intention, die in diesem Konzept steckt, für Bildungsprozesse gerade in der Lehrerbildung sehr sinnvoll (vgl. Literatur zur Thematik „Reflexive Lehrerbildung“). Die Beschäftigung mit der eigenen Berufsbiographie kann einerseits Hilfestellungen bzgl. des weiteren Werdegangs geben und zum anderen erscheint es bei richtiger Anwendung ein probates Mittel für die Auseinandersetzung mit subjektiven Arbeitstheorien zu sein. Beide Zwecke können über Beratungstätigkeiten im Studienseminar unterstützt werden. Aus dem Gespräch wurde weiterhin deutlich, dass einerseits seminarintern Transferbestrebungen vorliegen und andererseits Portfolioarbeit auch als verbindlicher Bestandteil der seminarbasierten Lehrerbildung im HLBG verankert

werden soll. Daher kann dieser im Seminar Gießen initiierte Entwicklungsprozess als sehr positiv und v.a. richtungsweisend eingeschätzt werden.

Die Zielsetzungen, die mit dem Portfolioeinsatz im derzeitigen Entwurf zum neuen HLBG verbunden sind (Bewertungs- resp. Leistungsportfolio), weisen jedoch grundsätzlich in eine andere Richtung als diejenigen aus dem FiT-Prozess (Portfolio als individuelles Reflexionsinstrument). Dies wird aus dem Gießener Seminar heraus auch sehr deutlich mit Unmut zur Kenntnis genommen. *„Also eigentlich hat der Portfoliobegriff, der im HLBG ist, nichts mit unserem Portfolio zu tun. Weil es eben die Verkürzung, die drastische Verkürzung auf ein Leistungsportfolio ist. Und dann auch noch fremdbestimmt, da weil eben die Inhalte und Bewertungen immer nur von anderen kommen. Da ist überhaupt nicht angefragt, eine Eigenbewertung mal vorzunehmen (...) Und was da im HLBG verankert ist, ist ja – um es mal verständlich auf Neudeutsch zu sagen – ein Controllinginstrument“*. Es könnte versucht werden, aus dem Modellversuch heraus noch Einfluss auf die aktuellen Konzeptentwicklungen bzgl. des HLBG zu nehmen.

Im Studienseminar Wiesbaden wurden die Gießener Entwicklungen im Bezug auf die Portfolioarbeit lange Zeit lediglich distanziert beobachtet. In der näheren Vergangenheit ist ein verstärktes Interesse am Gießener Portfoliokonzept zu verzeichnen, was sich in Äußerungen von konkretem Informationsbedarf bemerkbar macht. Auch hier sind also Transfereffekte zu verzeichnen, was möglicherweise auch mit den Entwicklungen in der hessischen Lehrerbildungspolitik in Zusammenhang gebracht werden kann.

5.6.5 Beratungskonzept

Eine Säule des Ausbildungskonzepts, das im Rahmen von FiT von beiden Seminaren entwickelt wird, ist ein Beratungskonzept. Während als methodische Grundlage für die Beratung in Gießen bereits frühzeitig auf den Portfolioansatz zurückgegriffen wurde, sollte im Wiesbadener Seminar zunächst auf den TZI-Ansatz²¹ gebaut werden. Im Laufe der letzten Monate hat sich jedoch, möglicherweise auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Entwicklungen in Hessen gezeigt, dass zunehmend auch der Portfolioansatz für das Wiesbadener Seminar interessant wurde und derzeit Anleihen im Gießener Seminar für die Entwicklung eines portfoliobasierten Beratungskonzeptes gesucht werden.

Ziel des Beratungskonzeptes ist es, unabhängig davon, durch welches methodisches Konzept es unterstützt wird, eine kontinuierliche Beratung der LiV durch einen Ausbilder / eine Ausbilderin während der Ausbildung zu erreichen. Im Rahmen der Beratung sollte dann v.a. auf die spezifischen Voraussetzungen der LiV eingegangen und ein Ausbildungsplan entwickelt werden.

5.7 Differenzierte Betrachtung der Evaluationsebenen

5.7.1 Anmerkungen zu den Modellversuchsvorgaben

Als ein erstes Zwischenfazit für den Modellversuch kann festgehalten werden, dass grundsätzlich alle Leitlinien, Prinzipien und Vorgaben zumindest ansatzweise Berücksichtigung fanden, auch wenn insgesamt eine Verunsicherung der Modellversuchsakteure bzgl. der Zielsetzungen im Modellversuchsantrag und wie mit diesen umgegangen werden soll, sofern man diese noch nicht in ihrer Vollständigkeit eingelöst hat, festgestellt werden kann: *"Wir haben gesagt, wir dürfen uns nicht so weit vom Modellversuchsantrag wegbewegen, wir müssen unbedingt den Modellversuchsantrag berücksichtigen. Dann kamen wieder so*

²¹ TZI = Themenzentrierte Interaktion in Anlehnung an Ruth Cohn.

Begriffe da rein, die ja drin stehen wie Ergänzungs- und Kompensationsangebote" (Proband aus Wiesbaden). Diese Verunsicherungen sollten in der Folge ernsthaft aufgenommen und v.a. kritisch diskutiert werden. Möglicherweise werden durch die bisherigen Entwicklungen aber auch bereits mehr Anforderungen erfüllt als die Akteure sich bewusst sind. Ebenso gut könnte festgestellt werden, dass bestimmte Zielsetzungen einer Revision bedürfen und von daher keine Verunsicherung auslösen müssten, zumal Evaluationen von Modellversuchen zeigen, dass sich Zielsetzungen im Modellversuchsverlauf durchaus verändern können. Gerade auch ein responsives Evaluationsdesign sollte sich den Anspruch vorbehalten, Zielveränderungen vorzunehmen, wenn dies notwendig und v.a. für den Erfolg des Modellversuchs wichtig erscheint.

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung sind die Entwicklungslinien in den beiden Seminaren auf ihre je spezifische Art und Weise als fruchtbar einzuschätzen. In diesem Bericht aus der Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitung werden einige wenige Punkte angedeutet, die aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung einer Diskussion bedürften. Für die weiteren Entwicklungen in den Folgemonaten könnten gerade diese Punkte nochmals aufgegriffen und der Versuch unternommen werden, diese konstruktiv zu wenden.

5.7.2 Hinweise für den Arbeitsprozess in den Seminaren

5.7.2.1 Der Gießener Projekt-Ansatz

Die Auseinandersetzung mit den Entwicklungs- und Implementationsaktivitäten in Gießen können als Projekt-Ansatz bezeichnet werden. Die Entwicklungen werden offiziell in Form eines Projektes von einer fest definierten Projektgruppe, nämlich der FiT-Arbeitsgruppe, vorangetrieben, während er die übrigen Ausbilder ihre Arbeit wie gewohnt fortsetzen können. Trotz dieses projektorientierten und auf einen ersten Blick scheinbar isolierten Vorgehens kann festgestellt werden, dass Transferprozesse über die Projektgruppe hinaus zu verzeichnen sind. Darüber, wie die Transferprozesse erfolgen, hinterlässt aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ein eher uneinheitliches Bild. Während bspw. aus Sicht der Modellversuchsmitarbeitenden Einigkeit darin besteht, dass der Modellversuch durchaus einen Teil des ‚normalen Seminaralltags‘ darstellt, wurde aus Sicht eines Ausbilders, der offiziell nicht in die Modellversuchsprozesse eingebunden ist, explizit zum Ausdruck gebracht, dass der Modellversuch in einem in sich geschlossenen Rahmen durchgeführt wird. Als Grund für dieses eher uneinheitliche Bild kann vermutet werden, dass interne Prozesse erst dann transparent und offiziell bekannt gegeben werden, wenn dies im Seminar klar definiert ist. Daher kann es sein, dass insbesondere Personen, die der Wissenschaftlichen Begleitung distanzierter gegenüber stehen, eher kritisch und weniger verbindlich und offen argumentieren.

Es kann weiterhin geschlossen werden, dass der Modellversuch in Gießen zwar formal keine Verbindlichkeit für das gesamte Seminar darstellt und nur mit einem Jahrgang von Referendaren im Rahmen von FiT gearbeitet wird, dass aber dennoch Transfereffekte aus der Modellversuchsarbeit in den Seminaralltag zu vermuten sind. Es existiert jedoch eine formale Haltung, die Ausdruck der spezifischen Seminarkultur in Gießen ist. *„Es wird aus FiT nichts festgelegt was verbindlich ist, ohne dass (vom Seminarrat, die Verf.) zugestimmt wird“* (Proband aus Gießen). Von einer Außenperspektive kann die FiT-Arbeitsgruppe als eine Keimzelle bezeichnet werden, der der Rest des Seminars häufig auch sehr kritisch gegenübersteht. Es zeigt sich aber, dass positive Entwicklungslinien durchaus aufgenommen werden und dass die kritischen Stimmen, so kann vermutet werden, sich zunehmend zu Gunsten von Anerkennung der Entwicklungen im FiT-Arbeitsprozess wandeln.

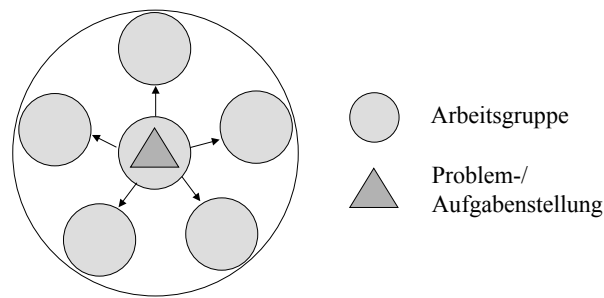


Abbildung 19: Der Gießener Projekt-Ansatz

Diese Vorgehensweise im Gießener Seminar kann durchaus als positiv bewertet werden. Wäre FiT von Beginn an für alle Ausbilder als verbindlich gesetzt worden, so hätte mit einer stark ablehnenden Haltung eines Großteils des Kollegiums gerechnet werden müssen. Die Vorgehensweise, die FiT-Arbeitsgruppe als Projektgruppe und nicht als maßgebend für das gesamte Seminar zu betrachten, hat aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung zumindest zwei wichtige Funktionen im Seminar erfüllt: Die FiT-Arbeitsgruppe, so kann vermutet werden, stand in ihrem bisherigen Prozess oftmals kritischen Stimmen aus dem Restseminar gegenüber, das es von der Arbeit und den Entwicklungen in FiT zu überzeugen galt. Dies kann als ein förderlicher Erwartungsdruck angesehen werden. Des Weiteren wurden kritische Ausbilder nicht durch Entscheidungen, denen sie nicht zustimmen wollten, übergangen, sondern konnten sich durch die Entwicklungen in FiT zunächst selbst überzeugen. Gerade durch die derzeitigen Entwicklungen hinsichtlich des neuen Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLBG) wird nun auf breiter Basis deutlich, welche Brisanz den Entwicklungen in FiT bildungspolitisch zukommt, was die Akzeptanz der Arbeitsgruppe sowie deren Ergebnisse durchaus positiv beeinflusst. Als sehr positiv für die Gießener Arbeitsgruppe kann hierbei bewertet werden, dass hier insbesondere Ausbilder beteiligt sind, für die die Arbeit in FiT eine positive Herausforderung darstellt, deren Grundlage bereits im Rahmen des Vorgängermodellversuchs NELE gelegt wurden.

Die Aussagen eines Ausbilders, der offiziell nicht am Modellversuch mitarbeitet, verwiesen darauf, dass im Seminar zunächst Ängste dahingehend bestanden, dass die bisherige Seminarkultur durch die FiT-Entwicklungen leiden wird. Mit Blick auf die bisherigen Entwicklungen bestätigten sich die Befürchtungen s. E. jedoch nicht. Es wurde bspw. befürchtet, dass Individualisierung und Flexibilisierung zu einer Fragmentierung der Ausbildungsarbeit führen könnte. Es wurde jedoch deutlich, dass diese Gefahr nicht besteht, solange Individualisierung und Flexibilisierung v.a. über Binnendifferenzierung innerhalb der Ausbildungsfelder erreicht werden. So verstanden kommt Binnendifferenzierung über das Zulassen individueller Lernwege zustande. Vor dem Hintergrund der verschiedenen Modularisierungsmodelle könnte dies lediglich über ein Integrativmodell eingehalten werden, d.h. dass Module zwar thematisch in sich geschlossene curriculare Einheiten darstellen, dass die im Rahmen eines Ausbildungsprogramms angebotenen Module in einem gegenseitigen Bezug zueinander stehen, was bspw. in einer bestimmten Sequenzierung der Module zum Ausdruck kommt. Ein singularisiertes Konzept in welchem Module eines Ausbildungsgangs in keinem Zusammenhang mehr stehen und von den LiV frei wählbar, z. T. auch seminarübergreifend, wären, stößt auf breite Ablehnung.

Analog zur Diskussion unterschiedlicher Modularisierungskonzepte bedarf es auf Ebene der Lehrerausbildung einer Auseinandersetzung, welches Konzept tragfähig erscheint. Gerade aus dem Gießener Seminar wird vehement darauf verwiesen, dass lediglich ein Integrativmodell, in welchem der innere Zusammenhang über eine institutionelle Bindung in der Lehreraus-

bildung bestehen bleibt, sinnvoll ist. Nur so kann eine Basis geschaffen werden, auf der eine erfolgreiche Ausbildungsberatung geleistet werden kann.

5.7.2.2 Der Wiesbadener Gesamtimplementationsansatz

In Wiesbaden wurde FiT, im Gegensatz zum Gießener Seminar, trotz kritischer Stimmen auf breiter Ebene als verbindlich beschlossen. Bereits an dieser Vorgehensweise wird deutlich, dass die Seminarleitung durchaus andere Prinzipien verfolgt. Im Hinblick auf die derzeitigen bildungspolitischen Entwicklungen in Hessen kann dieser Beschluss durchaus als ein Schritt in die richtige Richtung bewertet werden. Mit der Ausrichtung des gesamten Seminars auf Module und der Berücksichtigung lernfeldorientierter Prinzipien kann es als der Vorreiter in Hessen bezeichnet werden.

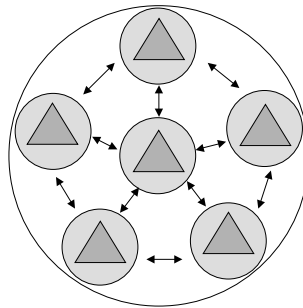


Abbildung 20: Der Wiesbadener Gesamtimplementationsansatz

Ein weiterer Vorteil dieser seminarweiten Implementation von FiT besteht darin, dass die für die Entwicklungsarbeiten notwendigen Organisationsstrukturen von Beginn an geschaffen werden konnten, ohne dass es hierfür ein gesondertes Modellversuchssystem aufzubauen galt. Dies lässt sich im Wiesbadener Seminar bereits daran fest machen, dass die Diskussionen bzgl. einer adäquaten Organisationsstruktur mit einer höheren Priorität behandelt wurden, als dies bisher in Gießen der Fall war. Dort konzentrierte man sich dagegen mehr auf inhaltliche Fragestellungen.

Hinsichtlich der Entwicklungen im Seminar können jedoch auch kritische Aspekte gesehen werden. Mit der Entscheidung, dass die Entwicklungen in FiT für das komplette Seminar verbindlich sind, so muss vermutet werden, wurden einerseits Meinungen von Ausbildern, die dem Modellversuch kritisch gegenüberstanden, vernachlässigt. Andererseits wurden Ausbilder mit Aufgabenstellungen konfrontiert, mit denen sie sich zum einen möglicherweise nicht identifizieren konnten und zum anderen möglicherweise überfordert waren, da ihnen die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen fehlten. Nicht alle Ausbilder in den beiden Seminaren waren in den Modellversuch NELE involviert, in dessen Rahmen bereits viele für FiT relevante Fragestellungen und theoretisch konzeptionelle Grundlagen entwickelt wurden. Ein Teil der Ausbilder kann daher auf diese Erfahrungen bauen, aber ein Großteil der Ausbilder gerade nicht. Diese Erfahrungsdifferenz zwischen den Ausbildern musste und muss noch immer überwunden werden, so dass alle Ausbilder gleichermaßen an den Fragestellungen in FiT arbeiten können.

Die unterschiedlichen Seminarkulturen kommen im Rahmen der Modellversuchsarbeit darüber hinaus auch dann zum Ausdruck, wenn konzeptionelle Angebote der Wissenschaftlichen Begleitung in den Entwicklungsprozess eingespeist werden. Während die Ausbilder aus dem Gießener Seminar solchen Entwicklungsprodukten tendenziell kritisch gegenüberstehen und zunächst überprüfen, ob diese für ihre weitere Arbeit sinnvoll erscheinen, versucht man

die im Wiesbadener Seminar direkt als Arbeitsbasis konstruktiv zu wenden, verbunden mit der Gefahr, dass damit möglicherweise kritische Stimmen übergangen werden.

Für die Arbeit in den Seminaren wäre es aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung daher wünschenswert, wenn alle Konzepte sehr viel früher kritisch überprüft würden, so dass eine zeitnahe Weiterentwicklung möglich ist.

Im Rahmen der Erhebungsarbeiten für die Zwischenevaluation wurde es aus Sicht eines Probanden versäumt, unterschiedliche Strategien der Entwicklungsarbeiten zu erproben im Sinne von: *"Die einen gehen den Weg, die anderen jenen und das kann man dann nebeneinanderstellen. Und das, das hatten wir eben nicht. Da würde ich schon im Nachhinein sagen, dass das nicht so gut war, das hätte besser sein sollen"* (Proband aus Wiesbaden). Diese Sicht kann aus der Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitung nicht nachvollzogen werden. Vielmehr, und gerade durch die Evaluationsgespräche zeigt sich dies in aller Deutlichkeit, haben sich in den beiden Seminaren sehr unterschiedliche Implementationskulturen entwickelt. Was jedoch an dieser Stelle vermutet werden kann ist der Aspekt, dass sich im Zuge der unterschiedlichen Implementationsstrategien, die zeitweise auch zu einer deutlichen gegenseitigen Abgrenzung der Seminare geführt hat, auch eine verengte Sichtweise auf die eigenen Prozesse zur Folge hatte. Die doch sehr unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen bei einem projektorientiertem Ansatz einerseits und einem Gesamtimplementationsansatz andererseits wurden bspw. als Begründung herangezogen, warum die Entwicklungslinien des anderen Seminars kaum Aussicht auf Erfolg gäben.

5.7.3 Gruppenbezogene Arbeitsprozesse

5.7.3.1 Allgemeine Hinweise zum Implementationsprozess in den beiden Seminaren

Während zu Beginn der Modellversuchslaufzeit zumeist von den beiden Seminaren gemeinsam an Fragestellungen gearbeitet wurde, konnte auch eine zeitliche Periode verzeichnet werden, in der die gemeinsamen Entwicklungsarbeiten von Wiesbaden und Gießen ruhten. Begründet wird diese zeitweise Abgrenzung insbesondere damit, dass es in den beiden Seminaren unterschiedliche Ansichten bzgl. zu implementierender Konzepte sowie hinsichtlich der Implementation der Modellversuchsentwicklungen gab. Während man in Gießen den Entwicklungen von FiT lediglich einen Versuchsraum im Seminar einräumen wollte und eine heftige Ablehnung eines modularen Konzepts vorhanden war, wurde in Wiesbaden der Modellversuch FiT komplettes Seminarprogramm und man nahm das Modulkonzept zwar durchaus skeptisch, aber dennoch konstruktiv auf. Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen können aus den je spezifischen Arbeitskulturen erklärt werden. Während in Wiesbaden die Seminarleitung durchaus Entwicklungen mit Nachdruck einfordert, was z.T. nicht vom gesamten Seminar als positiv bewertet wurde, laufen die Prozesse in Gießen eher basisdemokratisch ab, was oftmals aber auch zur Verlangsamung von Entwicklungen führen kann. Es haben sich somit zwei durchaus unterschiedliche Implementationstypen herausgebildet:

	Führung / Regime	Implementationsansatz
Gießen	basisdemokratisch / partizipativ	Projektansatz
Wiesbaden	führend-fordernd	Gesamtimplementationsansatz

Abbildung 21: Implementationstypologie

Auch wenn die Abgrenzung der beiden Seminare im Laufe des Arbeitsprozesses z.T. sehr stark bewertet werden kann, so hat sich auch gezeigt, dass vor dem Hintergrund sehr bedeutsamer Problem- und Fragestellungen die beiden Seminare durchaus wieder Bezug aufeinander nehmen und versuchen, diese gemeinsam zu beantworten, wie dies derzeit im Rahmen der Moduldiskussion in der hessischen Bildungspolitik der Fall ist.

5.7.3.2 *Übergreifende Arbeitsgruppen*

Bezogen auf seminarübergreifende Arbeitsgruppen kann festgestellt werden, dass diese gerade im letzten Modellversuchsjahr nicht mehr mit der Priorität beachtet wurden, die möglicherweise notwendig gewesen wäre. Die folgenden Aussagen von Ausbildern verweisen auf diesen Aspekt:

"Die Arbeitsgruppe war irgendwie weg. Als ich nach Hause gefahren bin, habe ich mich eigentlich gefragt, wo wir sind. Es gab definitiv kein Endergebnis von dieser Arbeitsgruppe. Auch die Arbeitsgruppen, die sich dann neu gebildet haben, hatten dann nicht speziell diese Grundlage" (Proband aus Wiesbaden). *"Aber es gab keine Arbeitsgruppen mehr, in die die alten Themen aufgenommen wurden ..."* (Proband aus Wiesbaden). *"Die alten Arbeitsgruppen wurden nicht abgeschlossen. Es wurde nicht gesagt, was genau der Stand der Dinge der Arbeitsgruppe gewesen ist, wir hatten auch kein Vorbereitungstreffen mehr, dass wir gesagt haben, was wir den anderen mehr oder weniger mitteilen wollen, was ist jetzt so abgelaufen"* (Proband aus Wiesbaden). *"Vielleicht nervte es auch zum Teil, dass wir endlich etwas machen wollten oder so"* (Proband aus Wiesbaden).

Aus diesen Zitaten wird deutlich, dass Arbeitsgruppen im Modellversuch nicht konsequent zu Ende geführt wurden und es dabei u.a. vermisst wurde, die Ergebnisse in die weiteren Modellversuchsaktivitäten einzuspeisen. Diese Problematik stellt sich in Wiesbaden insofern gravierender dar, als dass dort alle Ausbilder an den Entwicklungen beteiligt sind, während es in Gießen eine relativ begrenzte Gruppe ist, welche in FiT eingebunden ist. Eine Dissemination und Weiterführung von Ergebnissen ist für Gießen deshalb als einfacher einzuschätzen.

Für die weitere Arbeit kann daher formuliert werden, dass eine stärkere Verbindlichkeit innerhalb der Arbeitsgruppen festgelegt werden sollte. Gerade die Modellversuchskoordination könnte hierbei eine steuernde Funktion übernehmen, die darin zum Ausdruck kommen sollte, dass Arbeitsgruppen konsequent zu Ende geführt und deren Ergebnisse in die weiteren Entwicklungen eingespeist werden.

5.7.4 *Verhältnis Feldagenten und Wissenschaftlicher Begleitung*

Im bisherigen Modellversuchsprozess konnte immer wieder festgestellt werden, dass der Wissenschaftlichen Begleitung oftmals die Verantwortung hinsichtlich der Arbeitsprozesse und Ergebnisse im Modellversuch, häufig auch implizit, übertragen wurde. Gerade an Stellen, an denen Probleme im Arbeitsprozess deutlich wurden, erfolgte aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung, nicht immer ganz berechtigt, eine Verantwortungszuschreibung an die Personen der Wissenschaftlichen Begleitung.²² Im Bezug auf die Feststellung, dass eine Überarbeitung der definierten Ausbildungsfelder notwendig ist, wurden bspw. Aussagen wie diese geäußert: *"Aber es ist keine Verabredung (zwischen den Modellversuchs-*

²² Weishaupt stellt in einer Untersuchung von Modellversuchen aus den siebziger Jahren bereits fest, dass sich „Begleitforscher darüber beklagen, daß die von den Versuchsbeteiligten erwartete Unterstützung bei aktuellen Handlungsproblemen sie zeitlich viel zu stark beschäftige, und die Praktiker die Ferne der Begleitforschung von den aktuellen Problemen kritisieren“ (Weishaupt 1980, S. 1327). Vgl. auch die Ausführungen Weishaupt 1980, S. 1330f.

agenten und der Wissenschaftlichen Begleitung, die Ver.) getroffen worden, dass man gesagt hat, dass wir uns das (die Überarbeitung, die Verf.) vornehmen. Es hätte ja auch die Frage kommen können, wie das hier aussieht und ob wir Wiesbadener bzw. Gießener das machen würden und ob dem etwas entgegenstehe usw. Das ist offen geblieben" (Proband aus Wiesbaden). Dass bestimmte Erwartungen, die an die Wissenschaftliche Begleitung gebunden waren, sich nicht erfüllten und diese nicht konkret an die Wissenschaftliche Begleitung herangetragen wurden, führte dazu, dass sich Enttäuschung bei Feldagenten einstellte, die in Äußerungen wie dieser ihren Ausdruck finden: „Die Frage für uns war: Wie nahe ist uns die Wissenschaftliche Begleitung noch?“ (Proband aus Wiesbaden). An diesen Stellen wird deutlich, dass im bisherigen Arbeitsprozess eine klare Definition der verschiedenen Rollen der Akteure im Modellversuch notwendig gewesen wäre. Für die weitere Modellversuchsarbeit sollte eine eindeutige Rollenverteilung, welche insbesondere mit einer Verantwortungszuschreibung verbunden ist, angestrebt sowie geregelte Kommunikationsprozesse installiert werden. Hierbei gilt es insbesondere auch die Rolle des Modellversuchsträgers zu berücksichtigen.²³

Wie in den konzeptionellen Grundlagen dieses Evaluationsberichts dargestellt wurde, geht die Wissenschaftlichen Begleitung im Bezug auf ihr Verhältnis zum Modellversuchsfeld von einem „epistemologischen Subjektmodell“ aus, welches sich darüber auszeichnet, dass Wissenschaftliche Begleitung und Feldagenten gleichberechtigte Partner sind, die Prozesse im Modellversuchsfeld lediglich vor dem Hintergrund ihres eigenen Paradigmas wahrnehmen, interpretieren und ggf. Handeln. Wenn aus dem Modellversuchsfeld also zu einem Arbeitsergebnis geäußert wird: „Dies ist eine Arbeitsgrundlage, das ist etwas, was nicht ausgereift ist, sondern es ist etwas (...), das der Anregung bedarf. Also wenn Ihnen etwas auffällt und Sie es für dumm gedacht halten, sind wir froh, wenn wir es erfahren, bevor es uns jemand aus dem Kultusministerium sagt. Das ist nämlich auch genau der Bildungsprozess, den wir mit unseren LiV machen“ (Proband aus Gießen), so sollte dasselbe auch für die Wissenschaftliche Begleitung Berechtigung besitzen. So wie die Wissenschaftliche Begleitung eine kritisch-reflektierende Instanz für die Praxis darstellt, so stellt die Praxis eine kritisch-reflektierende Instanz für die von der Wissenschaft angebotenen Konzepte dar.

Für die Weiterarbeit würde sich zudem, um genau dieser Problematik entgegenzuwirken, eine stärkere Arbeit in Form von konkreten Vereinbarungen anbieten. D.h. implizite Vorstellungen, die bei den einzelnen Akteuren über Rollen vorliegen, sind auch ganz deutlich zu verbalisieren und zu eruieren, ob diese auch so sind. Dies könnte bspw. über den Austausch in einem Forum stattfinden. Wichtig ist hierfür, dass die Koordination hier ihre Funktion als Koordination zwischen den verschiedenen Modellversuchakteuren ernst nimmt, die unterschiedlichen Bedürfnisse aus dem Modellversuchsfeld bündelt und diese sowohl in Richtung Modellversuchsträger als auch in die der Wissenschaftlichen Begleitung transportiert, so dass alle Modellversuchsakteure eine gezielte Handlungsgrundlage in Bezug auf den Modellversuch haben.

Es konnte jedoch festgestellt werden, dass eine Auseinandersetzung mit konzeptionellen Grundlagen und Fragestellungen, die den Modellversuch FiT betreffen, nur sehr punktuell, d.h. durch einzelne Feldagenten und nicht auf breiter Ebene, erfolgten. So wurde die Klärung und Diskussion von Konzepten und Begrifflichkeiten als Aufgabe implizit der Wissenschaftlichen Begleitung zugeschrieben. Weiterhin wurden an die Wissenschaftliche Begleitung

²³ Dass eine fehlende Konkretisierung von Aufgabenbereichen resp. Zuständigkeitsbereichen der unterschiedlichen Akteure in Modellversuchsfeldern problematisch sein kann, ist dabei keine neue Erkenntnis (vgl. Sloane 1992, S. 212).

Erwartungen gebunden, die sich in den Bereich der Organisationsentwicklung²⁴ einordnen lassen.

Für Organisationsentwicklungsprozesse lassen sich drei Merkmale bestimmen: (1) der Problembezug, (2) die externe Beratung und (3) der Interventionsprozess (vgl. Sloane 1992, S. 97). Folgendes Zitat unterstreicht diese Einordnung: *"Also ich hätte mir von der Wissenschaftlichen Begleitung (...) eigentlich das Einfordern von konkreten Geschichten und Arbeitsabsprachen gewünscht. Das hätte es mir öfters erleichtert, wenn wir das mal konkret hätten machen sollen. (...) Es hätte auch ein Stück mehr Biss da sein können, wie weit das weitere Vorgehen zu verabreden ist oder nicht"* (Proband aus Wiesbaden). An den Stellen, an denen der Arbeitsprozess stockt, wird im Feld das Bedürfnis nach externer Hilfestellung bemerkbar. In vielen Organisationsentwicklungsansätzen ist es jedoch schließlich weniger ein externer Berater, der die Intervention implementiert, sondern man geht vielmehr davon aus, dass dies durch die so genannten Change-Agents geleistet wird (vgl. Sloane 1992, S. 98). Versucht man dies auf die Modellversuchsarbeit zu übertragen, dann sind die Change-Agents die Feldagenten und die externe Beratung könnte die Wissenschaftliche Begleitung darstellen.

Im Bezug auf die Feststellung, dass die Wissenschaftliche Begleitung als nicht präsent bzgl. der Steuerung der Prozesse in FiT wahrgenommen wurde, äußerte ein Proband aus Gießen: *"Ich habe mich gefragt, was da passiert ist, warum ich da nicht eingegriffen habe oder etwas eingefordert habe, was man an dieser Stelle hätte einfordern müssen"*.

Betrachtet man diese Aussage aus der Perspektive der Organisationsentwicklung, so zeigt sich, dass die Rollen der Change-Agents und externen Berater resp. den Feldagenten und der Wissenschaftlichen Begleitung nicht eindeutig ist und Klärungsbedarf besteht.

5.7.5 Verhältnis Feldagenten und Modellversuchsträger

Die Entwicklungsarbeiten waren u.a. dadurch gekennzeichnet, dass zwischen dem Modellversuchsträger, resp. den für den Modellversuch FiT Verantwortlichen der entsprechenden Institution, und den Feldagenten gegenseitige Vorbehalte existierten. Diese Situation kann u.E. v.a. auf der Kommunikationsebene verortet werden und stellt kein inhaltliches Problem dar. Auch hier kommt u.E. zum Tragen, dass es in Modellversuchsprozessen eine Sensibilität zwischen den beteiligten Institutionen zu entwickeln gilt, die sich einerseits auf Aspekte wie institutionelle Gepflogenheiten als auch der konkreten Rolle und den damit verbundenen Verantwortungsbereichen im Modellversuch, bezieht.

5.7.6 Ansatzpunkte zur Verbesserung zukünftiger Prozesse im Modellversuch

Die dargestellten Ergebnisse sowie die Erfahrungen, die im Rahmen der Entwicklungsarbeiten im Modellversuch sowie konzentriert auch in den Evaluationsgesprächen gesammelt werden konnten, verweisen darauf, dass an einigen Stellen eine systematischere Verfolgung von Aufgaben und Entwicklungslinien möglich wäre. Die Ursache ist nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung vielmehr eine organisatorische als eine inhaltlich-konzeptionelle. Im weiteren Modellversuchsverlauf soll daher verstärkt mit Vereinbarungen gearbeitet werden. Dies sollte in Bezug auf alle Modellversuchsakteure, d.h. sowohl in Bezug auf die

²⁴ Die Organisationsentwicklung widmet sich u.a. dem Ziel, „die sozialen Regeln, die die Beziehungen zwischen den einzelnen Organisationsmitgliedern, Teams, Organisationsbereichen bestimmen, aufzuklären und unter Mitwirkung aller Betroffenen zu gestalten“ (Geißler 1999, S. 318f).

Feldagenten, die Modellversuchskoordination als auch die Wissenschaftliche Begleitung gelten.²⁵

6 Abschließende Bemerkungen und Handlungsempfehlungen

In den vorliegenden Ausführungen wurde ein Bild der Arbeitsprozesse sowie der Ergebnisse im Modellversuch FiT angefertigt, wie es sich nach etwa der Hälfte des Modellversuchszeitraums aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung darstellte. Da die Wissenschaftliche Begleitung z. T. lediglich aus einer Außenperspektive auf die Prozesse in den Seminaren blicken kann, ist es nicht ausgeschlossen, dass nicht alle Prozesse und Ergebnisse, die zu dem bisherigen Entwicklungsstand beitragen, erfasst wurden. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Entwicklungen und Ergebnisse nicht dokumentiert werden resp. nicht differenziert genug dokumentiert werden können.

Für die weiteren Arbeiten, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Prozesse in FiT über den Modellversuch hinaus Relevanz haben, müsste künftig der Dokumentation stärkere Bedeutung beigemessen werden. Zum einen, damit Entwicklungen innerhalb des Modellversuchs transparent werden und zum anderen, um diese auch externen Stellen gegenüber zugänglich zu machen.

Es handelt sich bei diesem Dokument ferner um eine Zwischenbilanzierung, welche eine Grundlage für die weiteren Prozesse der noch ausstehenden Modellversuchslaufzeit darstellen soll. Daher wurde in den Ausführungen, welche ja nicht nur als Informationsgrundlage für Dritte gedacht sind, sondern auch als interne Rechenschaftsablage, nicht versucht, die bisherigen Prozesse und Ergebnisse zu beschönigen. Vielmehr sollte über eine den Tatsachen nahe kommende Zwischenbilanzierung, welche auf noch zu bearbeitende Probleme hinweist, eine möglichst gute Basis für eine konstruktive Weiterarbeit geschaffen werden.

Es kann bereits vor Fertigstellung dieses Dokumentes festgestellt werden, dass die Entwicklungen im Modellversuch voranschreiten. Der Bericht war noch gar nicht unmittelbar vor Fertigstellung, da vollzogen sich Entwicklungen im Modellversuchsfeld, die den hier festgehaltenen Arbeitsstand als überholt erscheinen lassen. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund der Modularisierungsentwicklungen deutlich (vgl. Gliederungspunkt 5.2.6). Während in diesem Bericht noch darauf verwiesen wird, dass es im Rahmen der weiteren Entwicklungsarbeiten noch das Verhältnis von Ausbildungsfeldern und Ausbildungsfeldern einerseits und Modulen andererseits zu klären gilt, zeigt sich in den neuesten Entwicklungen im Modellversuchsfeld, dass diese Problematik bereits größtenteils von den Seminaren gelöst wurde. In Anbetracht der Tatsache, dass im Modellversuchsfeld fortlaufend neue Entwicklungen aufgenommen werden, würde eine immer weitere Berücksichtigung dieser zu einem unendlichen Dokumentationsprozess führen. Daher soll mit dem Verweis auf diese aktuellen Entwicklungen an dieser Stelle eine Berichtszeitraumlinie gezogen werden. Eine differenziertere Betrachtung dieser und folgender Entwicklungen werden sodann Kernpunkte des folgenden Berichts der Wissenschaftlichen Begleitung darstellen.

Als abschließende Bemerkung soll an dieser Stelle nochmals auf den Aspekt verwiesen werden, dass die Ausführungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung erfolgten. Dieser Blickwinkel ist dabei ein involvierter und distanzierter zugleich. Involviert daher, da die Wissenschaftliche Begleitung punktuell eine gestaltende Funktion und dadurch auch Verantwortung zu übernehmen hat. Distanziert ist diese Rolle jedoch auch, da sie zwar an den Prozessen beteiligt, nicht jedoch von den Entwicklungen betroffen ist. Darüber hinaus

²⁵ Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Aufgabenverteilung sowie Aufgabenverlagerung in Modellversuchen vgl. auch Sloane 1992, S. 212.

begrenzt sich ihre Aktivität im Modellversuch auf zeitlich definierte Räume, während für die Feldagenten das Modellversuchsgeschehen vielmehr den Alltag darstellt.

Gleichwohl der Entwicklungsprozess im Modellversuch für die meisten Akteure eine zusätzliche Belastung zum regulären Seminaralltag darstellt, ist man gerade vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Bewegungen in Hessen sehr positiv gestimmt, da die Entwicklungen in FiT durchaus zukunftsweisend, wenn nicht gar richtungsweisend für die Ausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen bezeichnet werden können. Zudem werden durch FiT Prozesse weitergeführt, welche in den Seminaren bereits vor dem Modellversuch angedacht und vollzogen wurden. *„Es ist jetzt nicht so, dass wir durch FiT angeregt worden sind, über unsere Arbeit nachzudenken, sondern wir haben bewusst gesagt, dass wir mit Wiesbaden in diesen Modellversuch reingehen, um bestimmte Sachen, die wir schon mal haben, einfach auch mal auf den Prüfstand zu nehmen“* (Proband aus Gießen).

Auch wenn das Verhältnis zwischen den Seminaren nicht immer sehr intensiv war und durchaus individuelle Entwicklungslinien verfolgt wurden, muss diese zweigleisige Arbeit gerade als ein positiver Aspekt bewertet werden: *"Das ist ja auch die Stärke des Modellversuchs, die Kooperation der beiden Seminare. Bestimmte Dinge sehen wir gleich, obwohl in der Ausführung dann doch deutlich andere Wege gegangen werden"* (Proband aus Wiesbaden). *"Ich habe jetzt gemerkt, dass es immer gut war (...), dass wir von zwei Seiten berichten konnten"* (Proband aus Wiesbaden).

In den Gesprächen wurde deutlich, dass für die Lehrer, welche sehr viel Zeit und Energie für die Entwicklungsarbeiten investieren, durchaus auch so etwas wie Anerkennung von außen wichtig ist. Diese Anerkennung kommt zurückblickend im Modellversuchsgeschehen ganz sicher zu kurz. Der letzte Abschnitt ist daher dieser Anerkennung gewidmet. Im Modellversuch wurde bisher sehr viel an Entwicklungsarbeit geleistet, die zum Großteil auf intrinsischen Motiven basierte, denn die Stunden, die für die Entwicklungsarbeiten von Seiten der Bildungsadministration für den Modellversuch zur Verfügung gestellt werden, sind letztlich sehr knapp bemessen. Dies ist jedoch eher ein prinzipielles Problem als ein FiT-spezifisches. Die Arbeit, welche viele Feldagenten für die Entwicklungsarbeit investieren, wird nur zu einem Bruchteil über Verfügungsstunden honoriert.

Literatur:

- AfL (2001): Standards der Lehrerbildung in Hessen, Amt für Lehrerbildung (AfL). 2001.
- Bader, R. (2001): Gebremster Aufschwung. In: Die berufsbildende Schule 53 (2001), S. 151 – 156.
- Beek, H. / Binstadt, P. / Hertle, E. M. / Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. / Zöllner, A. (2003): BLK-Modellversuch "Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern" (NELE). Abschlussbericht. München und Wiesbaden 2003.
- Beywl, W. (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt a. M. et al. 1988.
- Beywl, W. (1991): Entwicklung und Perspektiven praxiszentrierter Evaluation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, hrsg. durch den Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen, Band 14, Heft 3, 1991, S. 265 – 279.
- Bonz, B. (2002): Ausbildungsstand der Lehrenden an beruflichen Schulen und Lehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 54 (2002) 7, S. 110 – 114.
- DeGEval (2002): Standards für Evaluation, hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, u.a. als Online-Dokument: <http://www.degeval.de/standards/Broschuere.pdf>, Stand: 24.11.03.
- Ertl, H. / Dilger, B. / Hertle, E. M. / Sloane, P. F. E. (2003): Teamentwicklung an berufsbildenden Schulen – konzeptionelle Überlegungen zu einem Workshopkonzept. In: Die berufsbildende Schulen (BbSch) 55 (2003) 10, S. 281 – 286.
- FiT (2003): FIT für Seminar und Schule...?!, Modellversuchsinformation Nr. 1, hrsg. durch das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP). Wiesbaden 2003.
- Geißler, H. (1999): Organisationsentwicklung. In: Kaiser, F.-J. / Pätzold, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn und Hamburg. 1999, S. 318 – 319.
- GEWI (2003): Entwurf zum neuen hessischen Lehrerbildungsgesetz. GEWI 2003.
- Gröben, N. / Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977.
- Gröben, N. / Wahl, D. / Schlee, J. / Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.
- Guba, E. G. / Lincoln, Y. S. (1982): Effective Evaluation. San Francisco et al. 1982.
- Hameyer, U. (1983): Systematisierung von Curriculumtheorien. In: Handbuch der Curriculumforschung: Übersicht zur Forschung. Weinheim und Basel 1983, S. 53 – 100.
- Hertle, E. M. (2003): Hinweise zu leitenden Prinzipien lernfeldstrukturierter Curricula, Arbeitspapier Modellversuch FIT. Paderborn 2003.
- Hertle, E. M. / Sloane, P. F. E. (2003a): Lehrerhandlungsfelder als Ausgangspunkt für ein ausbildungsfeldorientiertes Lehrerbildungscurriculum. Arbeitspapier Modellversuch FiT. Paderborn 2003.
- Hertle, E. M. / Sloane, P. F. E. (2003b): Entwicklung einer Matrix zur Erfassung des Tätigkeitsfeldes von Lehrern an beruflichen Schulen. Arbeitspapier Modellversuch FiT. Paderborn 2003.

- Hertle, E. M. / Sloane, P. F. E. (2003c): Eine erste Annäherung an Ausbildungsfelder. Arbeitspapier Modellversuch FiT. Paderborn 2003.
- HUISINGA, R. (1999): Das Lernfeldkonzept der KMK - ein bildungspolitischer Reformvorschlag? In: Huisinga, R./ Lisop, I./ Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Verl. zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1999, S. 49-83.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2000): Handbuch der Evaluationsstandards, 2. durchgesehene Auflage. Opladen 2000.
- KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2000.
- Kremer, H.-H. (2002): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Paderborn 2002.
- Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (2000a): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 71 – 84.
- Kremer, H.-H. / Sloane P. F. E (2001a): Lernfelder implementieren. Paderborn 2001.
- Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (2001b): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H. / Bader, R. / Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2001, S. 97 – 106.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*, 2. revidierte Auflage. Frankfurt am Main 1976.
- Popham, J. W. (1975): Educational evaluation. Englewood Cliffs 1975.
- Reinisch, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in bwp@ Ausgabe 4. In: bwp@ Nr. 3, 2003. Online-Dokument: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (Stand: 18.08.04).
- Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Nr. 3, 2003. Online-Dokument: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html (Stand: 18.08.04).
- Sanders, J. R. (2000): Handbuch der Evaluationsstandards, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 2. durchgesehene Auflage, Opladen 2000.
- Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992.
- Sloane, P. F. E. (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: Franke, N. / Braun, C.-F. (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. Berlin 1998, S. 89 – 104.
- Sloane, P. F. E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule, 52 (2000), S. 79 – 85.

- Sloane, P. F. E. (2001): Modularisierte Aus- und Weiterbildung für Lehrer an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule 53 (2001), S. 259 – 265.
- Sloane, P. F. E. (2002): Zur Beschreibung von Lernfeldern. Arbeitspapier Modellversuch FIT. 1. Fassung Gießen 2002.
- Soeffner, H.-G. (1979): Interaktion und Interpretation – Überlegungen zu Prämissen des Interpretierens in Sozial- und Literaturwissenschaft. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 328 - 351.
- Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung, Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Frankfurt am Main 1989.
- Stake, R. (1975): Evaluating the Arts in Education, a responsive approach. Ohio 1975.
- Weishaupt, H. (1980): Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.). Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen. Stuttgart 1980, S. 1287 – 1342.
- Widmer, T. / Landert, C. / Bachmann, N. (2000): Evaluations-Standards der schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards), 5. Dezember 2000, Online-Dokument: http://www.seval.ch/de/documents/seval_Standards_2001_dt.pdf (Stand, 25.11.03).