

Tade Tramm / Holger Reinisch

Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? – Eine Zwischenbilanz

Zielsetzung des Symposiums

Im Mittelpunkt der berufsbildungspolitischen Diskussion und des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses steht seit Jahren die Frage der „Modernisierung der beruflichen Bildung“ im Kontext des tiefgreifenden gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und technologischen Wandels. Zur Untersuchung der mit der Veränderung der Arbeits- und Lebenswelt verbundenen Auswirkungen auf die berufliche Bildung hat sich seit Mitte der 1960er Jahre die Berufsbildungsforschung als zunehmend selbsttragender Komplex sozialwissenschaftlicher Forschung etabliert, wobei die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen, im Mittelpunkt des Interesses stehen (vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 1). Dabei erweist sich die thematische und institutionelle Landschaft der Berufsbildungsforschung ebenso wie die entsprechende Landschaft der Forschungsförderung als extrem zersplittert (vgl. VAN BUER / KELL 1999). Soweit im Rahmen der Berufsbildungsforschung jedoch pädagogische Fragestellungen verfolgt werden, geschieht dies ganz überwiegend im disziplinären und institutionellen Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer universitärer Lehr- und Forschungseinrichtungen. Da den universitären Einrichtungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in aller Regel über die Hochschuletats nur geringe personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, handelt es sich bei den einschlägigen Forschungsvorhaben zumeist um aus Mitteln Dritter geförderte Projekte. Dabei hat in der Vergangenheit das Instrument der „Modellversuche“ eine herausragende Bedeutung erlangt, und zwar sowohl in der Form der durch die Bundesregierung geförderten „Wirtschaftsmodellversuche“ für den betrieblichen Teil der beruflichen Bildung als auch in Form der durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gestützten „Schulmodellversuche“ für den schulischen Teil der beruflichen Bildung.

Modellversuche können dabei als bildungspolitische Instrumentarien eingeschätzt werden, „die zur Veränderung der Bildungspraxis eingesetzt werden und gegebenenfalls als mehr oder weniger pragmatisches Erkenntnisinstrument fungieren, um praktikable Problemlösungen

anzubahnen und auszutesten“ (NICKOLAUS / SCHNURPEL 2001, S. 25). Modellversuche dienen somit sowohl der Vorbereitung und Legitimation als auch der didaktischen und gegebenenfalls institutionellen sowie rechtlichen Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen. Durch die vorgesehene „wissenschaftliche Begleitung“ von Modellversuchen, die durch unabhängige externe Wissenschaftler, durch mit dem Modellversuchsträger institutionell verbundene wissenschaftliche Kompetenz oder modellversuchintern durchgeführt werden kann, eröffnet sich für die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein bedeutsames und häufig genutztes Forschungsfeld. Die Eingebundenheit der wissenschaftlichen Begleitung in eine bildungspolitische Programmatik führt jedoch zu einem spezifischen Spannungsfeld zwischen der bildungspolitischen Vorgabe, dass die wissenschaftliche Begleitung vorrangig Innovationsunterstützung zu leisten habe (vgl. z. B. PLOGHAUS 1995), einerseits und der für die Evaluation notwendig distanzierten Haltung der involvierten Wissenschaftler andererseits. Positiv ausgedrückt fordert die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen somit einen spezifischen Typ pädagogischer, insbesondere didaktischer Forschung, für den sich inzwischen die Bezeichnungen „Modellversuchsforschung“ oder „Begleitforschung“ etabliert haben und der auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits mehrfach Gegenstand systematischer Analysen gewesen ist (vgl. z. B. SLOANE 1992, 1998; DEHNBOSTEL 1998). Aus kritischer Sicht stellt sich hingegen die Frage nach dem Ertrag dieser Art von Forschung für die weitere Entwicklung der Theoriebildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsbildungsforschung. Schließlich werden durch die Modellversuchs- bzw. Begleitforschung die ohnehin ausgesprochen knappen Forschungsressourcen unserer Disziplin (vgl. VAN BUER / KELL 1999, S. 78ff.) in erheblichem Maße gebunden. Dies gilt gegenwärtig verstärkt, weil eine große Zahl von Mitgliedern der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik aktiv an den drei aktuellen, durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderten Programmen im Bereich des schulischen Teils der Berufsausbildung beteiligt ist.

- Das Symposium zielte daher darauf, den Diskurs um Forschungsstrategien im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu intensivieren. Dies erfolgte am Beispiel der im Rahmen der drei Modellversuchsprogramme entwickelten Forschungskonzeptionen, die am Beispiel des Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ (siehe z. B. BECK (Hg.) 2000) mit einem konkurrierenden Forschungsverständnis und mit europäischen Ansätzen

der Berufsbildungsforschung konfrontiert werden sollten. Im Mittelpunkt standen die folgenden drei Fragen:

- Welchen Beitrag kann die Modellversuchsforschung zur Innovation der Berufsbildung leisten?
- Welche Anregungen kann die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung in methodologischer und strategischer Hinsicht liefern?
- Welche Beiträge sind von den in Modellversuchen erzielten Ergebnissen und Befunden für die berufs- und wirtschaftspädagogische Theoriebildung zu erwarten?

Struktur des Symposiums

Die Annäherung an die Zielsetzung des Symposiums erfolgte in drei Schritten:

- Den Ausgangspunkt bildeten berufsbildungstheoretische Reflexionen zum Stand und zu den Desideraten der Theoriebildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unter dem Titel „Zum Verhältnis von Wissen und Bildung im Medium des Berufes aus berufsbildungstheoretischer Sicht“ trugen *Manfred Eckert* und *Richard Huisinga* hierzu Thesen vor, in denen sie sich kritisch mit Deutungen kultureller, sozio-ökonomischer und technischer Wandlungsprozesse im Kontext ausgewählter Konzepte zur Modernisierung der Berufsbildung auseinandersetzen.
- Im zweiten Schritt erfolgte aus der Sicht der Programmträger beziehungsweise der Gutachter eine knappe Darstellung der in dem jeweiligen BLK - Modellversuchsprogramm verfolgten Forschungskonzeption. Die Referate wurden von *Waldemar Bauer* und *Ludger Deitmer* als Vertreter des Trägers des Programms „Neue Lernkonzepte in der beruflichen Bildung“, *Dieter Euler* als Träger des Programms „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)“ sowie *Hermann G. Ebner* und *Günter Pätzold* als Gutachter für das Programm „Innovative Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen (innovelle-bs)“ gehalten.

- Vor diesem Hintergrund erfolgte im dritten Schritt eine reflexive und kontrastive Bearbeitung der angeführten Fragestellungen. Der Zugang hierzu erfolgte aus drei Perspektiven, wobei *Reinhold Nickolaus* zunächst Befunde aus einem Forschungsprojekt zu Innovations- und Transfereffekten von Modellversuchen in der beruflichen Bildung vorstellte. Anschließend formulierte *Klaus Beck* unter dem Titel „Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung“ eine deutliche Kritik an der Idee, dass Forschung, wenn man diese als Generierung von Aussagen, die unter einem Wahrheitsbegriff empirisch prüfbar sind, versteht, durch Modellversuche befördert werden könne. Den Abschluss bildete ein Beitrag von *Wim Nijhof* zum Stand und zu den Entwicklungstendenzen der Berufsbildungsforschung im europäischen Raum.

Die Veröffentlichung der genannten Beiträge wird im Jahre 2003 in einem vom Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verantworteten Themenheft der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erfolgen.

Zentrale Aspekte der Vorträge¹

Manfred Eckert und *Richard Huisinga* eröffneten das Symposium mit zwei aufeinander abgestimmten Thesenfolgen, mit denen die Modellversuchspraxis im Bereich der beruflichen Bildung *aus einer bildungstheoretischen und damit konsequent subjektorientierten Sicht reflektiert* und damit zugleich diese Perspektive als zentraler Referenzrahmen einschlägiger Innovationen und darauf bezogener Forschung in Erinnerung gebracht werden sollte.

Eckert stellte die heutige Praxis der Modellversuche im berufsbildenden Bereich in Beziehung zur Tradition pädagogischer Reformkonzepte, die ihren Niederschlag häufig in „neuen Schulmodellen“ fanden. Als „letzte große pädagogische Konzeption dieser Art“ führt er den vor allem von *Herwig Blankertz* theoretisch konzipierten Kollegsulversuch in Nordrhein-Westfalen an. Während dieser noch explizit vom Bildungsbegriff ausging, sei dieser Bezugspunkt in den aktuellen Modellversuchen wie auch in der aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion deutlich in den

¹ Für den nachfolgenden Bericht über die Beiträge des Symposiums konnte z. T. auf die Vortragsmanuskripte der Referenten zurückgegriffen werden, die auch Grundlage der geplanten Veröffentlichung sein werden. Anführungszeichen im Referat verweisen auf wörtlich aus den Manuskripten bzw. Ausarbeitungen entnommene Passagen.

Hintergrund gerückt und durch das „Kompetenzmodell“ verdrängt worden. *Eckert* sieht hierin die Gefahr einer Psychologisierung des Innovationsdiskurses, die, als eine Form der Verdinglichung des Menschen, der Entwicklungsoffenheit des Subjekts nicht gerecht zu werden vermöge.

Er entfaltete seine Überlegungen zur bildungstheoretischen Einordnung aktueller Modellversuchspraxis in zwei miteinander verknüpften Strängen. Der erste Strang thematisierte das Spannungsfeld von Wissenschafts- und Situationsorientierung beruflicher Curricula und rekonstruierte dieses unter Bezugnahme auf die strikte Ablehnung des an der Alltagserfahrung ansetzenden didaktischen „Kunde-Prinzips“ durch Herwig Blankertz und des von ihm dagegen gestellten Konzepts wissenschaftsorientierten Lernens. Beide Sichtweisen führten in je spezifischer Weise zu einer Segregierung von (individueller) Erfahrung und wissenschaftlichem Wissen. Die neuere Diskussion zur Didaktik beruflichen Lernens habe diesen Dualismus erstmals deutlich aufgeweicht und insbesondere den didaktischen Objektivismus des Blankertzschen Konzepts der Wissenschaftsorientierung überwunden. Wissen werde in seiner individuellen Genese und subjektiven Bezogenheit in den Blick genommen. Indem sich berufliches Lernen auf „Arbeit“ und „Handlung“, auf „Lernwelten“ und „Lernumgebungen“ beziehe, werde der Lernende in seiner vertrauten Welt erreicht, mit spezifischen Explorationsaufgaben konfrontiert und zur permanenten Horizonterweiterung aufgefordert. Dabei gehe es bei einem solchen „Anfang in den konkreten Erfahrungswelten“ nicht um eine „Kunde“, die den Menschen aufs Bornierte, Enge festlegen wolle, sondern um die Frage existenzieller Verankerung des je einzelnen Menschen in seinen Lebenswelten, die aber zugleich auf Transzendierung des jeweiligen Zustandes angelegt sei. Hiermit verbinde sich die didaktische Frage, „wie Handlungen so gesteuert werden können, dass daraus ein begründetes Wissen entsteht“.

Die im didaktischen Kontext aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Erfahrung reflektierte *Eckert* in seiner Thesenfolge auch auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene und bezog sie damit auf die Praxis der Modellversuchsarbeit. Es sei ein Kennzeichen moderner Modellversuchsforschung, dass sie in hohem Maße pädagogisch-praktisch orientiert sei und sich in diesem Kontext eher einem geisteswissenschaftlich fundierten Verständnis der reflexiven, theoriegeleiteten Aufklärung vorfindlicher Praxis zuordnen lasse, als einem empirisch-analytischen Theorie-Praxis-Verständnis des Anwendens technologischer Theorie auf vordefinierte Situationen. Wichtig sei dabei freilich, dass mit dieser Orientierung an der pädagogischen Praxis kein beharrendes oder affirmatives Moment in den Vordergrund treten dürfe, sondern dass es umgekehrt darum gehe, fruchtbare innovative Perspektiven zu entfalten und damit neue Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen. Hierfür sei Theorie und insbesondere

auch eine theoretische Reflexion mit Bezug auf bildungstheoretische Kategorien konstitutiv, komme es doch darauf an, die Entwicklung des Subjekts ins Zentrum zu stellen und dabei das „Politische“ nicht in das „Soziale“ und das „Individuelle“ (als gesellschaftlich begriffene Kategorie) nicht in das „Personale“ aufzulösen.

Die Forderung nach konsequenter Subjektorientierung aller Innovationen und damit verbunden nach einer klaren Orientierung an einem freilich modernisierungsbedürftigen Bildungsverständnis, prägten auch die ergänzende Thesenfolge von *Richard Huisinga*, die explizit aus der Perspektive der von Lisop und Huisinga entwickelten Arbeitsorientierten Exemplarik heraus formuliert war. Den Aspekt der erforderlichen Innovationen und damit der Zukunftsperspektiven des dualen Systems fokussierte *Huisinga* auf die Frage nach einer Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Aus dieser Sicht postulierte er zunächst, dass in curricularer Hinsicht die Fixierung auf scheinbar fraglos vorgegebene Lehrstoffe aufzuheben sei. Fragen der Curriculumrevision komme mithin zentrale Bedeutung zu. Genauer: Statt „handwerklich gestrickter Lehrpläne“ sei eine auf das Gesamtsystem bezogene Curriculumrevision“ aus einer bildungstheoretisch fundierten, subjektorientierten Position heraus gefordert.

Hierbei seien, so die Folgethese, die realen Entwicklungen in der Berufsstruktur wie in modernen Gesellschaften insgesamt so zu interpretieren, „dass der objektive Modernisierungsbedarf nicht zu einem Erstausbildungssystem eigener Art“ tendiere. Insofern sei „das psychosoziale Moratorium neu zu denken, und zwar im Hinblick auf eine Bildung in der Jugendphase, die im Spannungsgefüge von Allgemeinbildung und Spezialbildung“ stattfinde. „Kompetenz statt Beruf und Subjektbildungstheorie statt Berufsbildungstheorie“ dies seien die Postulate einer konsequenten Subjektorientierung in der „neuen und eigenständigen Jugendbildungsphase“. Hierauf auch wären dann Modellversuche neuer Art zu beziehen und ihr erster Gegenstand sollte sein, eine „Praxis der Fondregulierung“ des Jugendbildungssystems vorzubereiten und regional zu erproben.

Im *zweiten Block von Vorträgen* wurden aus der Sicht der jeweiligen Programmträger die drei *aktuellen BLK-Modellversuchsprogramme zur Beruflichen Bildung* vorgestellt und im Hinblick auf die drei leitenden Fragestellungen des Symposiums reflektiert.

1998 wurde das erste BLK-Modellversuchsprogramm im berufsbildenden Bereich mit dem Titel „*Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung*“ gestartet, dessen Programmträger das Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen unter Mitwirkung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung des Landes Bayern war. Das Programm enthält 21 Modellversuche in 14 Bundesländern, sowie 2

Forschungsprojekte und vier vom Programmträger vergebene Forschungsaufträge.

Ein Großteil der in diesem Programm zusammengefassten Projekte beschäftigt sich mit der Ausgestaltung, Einführung und Erprobung von Lernfeldern als einem neuen Strukturierungsprinzip für den berufsbildenden Unterricht. Es sei bemerkenswert, so die Referenten *Bauer* und *Deitmer*, dass Modellversuche hier nicht prinzipiell – wie sonst oft üblich – eine Vorreiterfunktion für curriculare Regelungen der Bundesländer oder der Kultusministerkonferenz (KMK) einnehmen, sondern sich im Nachgang zu der von der KMK (1996) verabschiedeten Lernfeldstruktur um die Ausgestaltung dieser Reform bemühen. Der genannte Sachverhalt zeige allerdings zugleich, dass in hohem Maße Interpretations-, Ausgestaltungs- und Erprobungsbedarf in Bezug auf diesen Reformimpuls der Kultusverwaltungen bestehe.

Der *Innovationsbeitrag* dieses Modellversuchsprogramms für die Berufsbildungspraxis wurde ausgehend von vier zentralen Innovationszielen in Bezug auf drei Systemebenen diskutiert. Die zentralen Zielbereiche waren „*Arbeitsprozessorientierung*“, „*selbständiges und selbstorganisiertes Lernen*“, „*berufliche Handlungsfähigkeit und Gestaltungskompetenz*“ sowie „*ganzheitliches Lernen*“.

Auf der *Mikroebene* stand bei allen beteiligten Modellversuchen die Entwicklung didaktisch-methodischer Lernkonzepte zur Umsetzung dieser pädagogischen Leitprinzipien, überwiegend wiederum im Kontext der Umsetzung des Lernfeldkonzepts durch die Gestaltung offener, komplexer und aktivitätsfördernder Lernsituationen im Vordergrund. Relativ wenige Modellversuche befassten sich auf der *Mesoebene* mit den schul- und unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen entsprechender Innovationen, während fast die Hälfte der Modellvorhaben Fragestellungen zur Curriculumentwicklung auf der *Makroebene* verfolgte. Im Vordergrund standen dabei unter dem Kriterium „*Arbeitsprozessorientierung*“ Analysen betrieblicher Arbeitsprozesse und Arbeitsaufgaben als Ausgangspunkt für curriculare Entwicklungsarbeiten. Daneben wurden Strategien zur curricularen Umsetzung des Lernfeldkonzepts im Praxisfeld entwickelt und erprobt. Nach Einschätzung der Referenten sei somit in diesem Programm erstmals der doppelte Praxisbezug beruflicher Bildung systematisch bearbeitet worden: Der Bezug zur Praxis der Erwerbsarbeit einerseits und zur Praxis beruflicher Bildung andererseits.

Einen Beitrag zur *methodologischen Entwicklung der Berufsbildungsforschung* sahen die Referenten schwerpunktmäßig in zwei Feldern: Einerseits in der Entwicklung und Erprobung von Strategien und Methoden zur berufswissenschaftlicher Analyse betrieblicher Qualifikationsanforderungen, wobei ein breites Spektrum von Ansätzen sehr unterschiedlicher Elaboriertheit vorzufinden sei. Insgesamt jedoch sei es

gegenüber industriesoziologischen Arbeiten gelungen, den Inhaltsaspekt beruflicher Arbeit deutlich ins Zentrum zu rücken und damit möglicherweise einen Initialimpuls zur Etablierung einer berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung zu setzen.

Als zweites methodologisches Innovationsfeld betrachteten sie die Erarbeitung und Erprobung von Transformations- und Konstruktionsprinzipien von Lernfeldern, wobei hier kritisch bleibt, ob es sich nicht doch eher um Entwicklungsstrategien im Praxisfeld als um originäre Beiträge zur wissenschaftlichen Methodologie handelt.

Einen wesentlichen Beitrag des Modellversuchsprogramms NLK zur Theorieentwicklung sahen *Bauer* und *Deitmer* primär im Bereich der Innovationsforschung in der beruflichen Bildung, wie sie vorwiegend vom Programmträger selbst durchgeführt wurde. Als einen zentralen Befund referierten sie, „dass im Rahmen der neuen Programmträgerstruktur Informationen über berufsbildungsrelevante Innovationen einen höheren Verbreitungsgrad finden, es jedoch sehr in Frage steht, ob und wie diese Informationen aufgegriffen und nachhaltig in innovative Praxis umgesetzt werden.“ (vgl. FISCHER / PRZYGODDA im Erscheinen). Im Hinblick auf die Verbreitung, die Verstetigung und die Adaptation von Modellversuchsergebnissen gebe es sehr uneinheitliche Ergebnisse, die insgesamt jedoch erkennen ließen, dass diesen Aspekten zukünftig mehr systematische Beachtung zu widmen sei. Insbesondere sei, in Abkehr von einem „mechanistischen Verständnis von Innovationsprozessen“ zu erwägen, ob es nicht einer „nachfrageorientierten Förderpraxis als Komplementärstrategie“ zur Modellversuchspraxis bedürfe.

Dieter Euler fokussierte in seinem Beitrag aus der Sicht der Programmträgerschaft des BLK-Modellversuchs KOLIBRI („Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“) auf Fragen der Evaluationskonzeption im Zusammenwirken von Modellversuchsträgern, jeweiliger wissenschaftlicher Begleitung und Programmträger.

Generell sah er die Chance und Funktion von Modellversuchen darin, innovative Praxisvorhaben zu stützen, wobei sich dies in der Regel auf die Phasen der Entwicklung, der Erprobung und der Evaluation solcher Vorhaben beziehen könne. Aus Sicht der Berufsbildungsforschung verbänden sich hiermit zwei wesentliche Potenziale. Einerseits die generelle Chance zur systematischen Erforschung des Objektbereiches, wobei in der Regel Felder eröffnet würden, die auch bildungspolitisch von besonderer Brisanz seien. Andererseits die Gelegenheit zur systematischen Innovationsforschung, die sich für jedes Einzelprojekt und dessen wissenschaftliche Begleitung, aber naturgemäß in besonderem Maße auch für die in die Programmträgerschaft involvierten Wissenschaftler ergäbe.

Euler strukturierte seinen Beitrag entlang der fünf Hauptkomponenten der Programm-Evaluation, die im Akronym KRIPO zusammenfasst sind:

Kontext/Ziele, Rahmenorganisation, Inputs, Prozesse und Outputs der Evaluation.

- *Kontext/Ziele:* Zentraler Bezugspunkt für das Modellversuchsprogramm KOLIBRI seien die von der BLK beschlossenen Programmziele und daraus abgeleiteten Maßnahmenbereiche:
 - MB 1: Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen
 - MB 2: Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung
 - MB 3: Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen
 - MB 4: Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen
 - MB 5: Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation.
- *Rahmenorganisation:* In das KOLIBRI-Programm seien im Zeitraum zwischen 1999 und 2003 insgesamt 26 Modellversuche einbezogen. Verbund- und Einzelprojekte bearbeiten zumeist Fragen aus mehreren Maßnahmenbereichen. Jeder Modellversuch werde von einer wissenschaftlichen Begleitung betreut, die auch für die Evaluation des betreffenden Verbund- oder Einzelprojekts zuständig sei. Hiervon zu unterscheiden sei die Evaluation durch den Programmträger, der insbesondere für die formative Evaluation der Programmkonzeption, aber auch für die Beratung, Betreuung und in gewisser Hinsicht Kontrolle der einzelnen Modellversuche und ihrer wissenschaftlichen Begleitungen verantwortlich sei. Zentrale Beratungs- und Prüfkomponente seien dabei Zielvereinbarungen zwischen dem Programmträger und den einzelnen Modellversuchen.
- *Inputs (Informationen und Ressourcen):* Unter *Informationen* würden in diesem Zusammenhang insbesondere die von der BLK beschlossenen Programmziele und deren sukzessive Konkretisierungen bis hin zu den einzelnen Zielvereinbarungen sowie den vom Programmträger erstellten Dossiers zu den einzelnen Maßnahmebereichen verstanden. Im Verlauf des Modellversuchsprogramms seien in wachsendem Maße auch Berichte und Rückmeldungen aus den einzelnen Modellversuchen auszuwerten und ggf. weiter zu kommunizieren. Mit diesen Aufgaben verbinde sich in allen Phasen ein erheblicher Ressourcenbedarf, zugleich

bildete sich im Mitarbeiterstab eine beachtliche Expertise aus, die u. a. wiederum für weitere Beratungsprozesse genutzt werden könne.

- *Prozesse: Euler* nannte in Bezug auf die Aktivitäten des Programmträgers die folgenden Tätigkeitskomplexe:
 - Klärung der Ziele der einzelnen Modellversuche und Abstimmung dieser *Zielvereinbarungen* mit den Zielen des Gesamtprogramms.
 - Bedarfsorientierte *Beratung* der Modellversuche im Fortgang des Programms, Unterstützung der beteiligten Modellversuche beim *Austausch* von Informationen und Erfahrungen sowie Mitwirkung bei der Initiierung, Organisation, Moderation und Auswertung von *Tagungen*.
 - Kontinuierliche *Dokumentation* programmrelevanter Informationen, Aufbereitung der Programmerfahrungen für die *Berichterstattung* an politische Entscheidungsgremien sowie Förderung von *Publikationen* in Form von Beiträgen in Fachzeitschriften, Monographien, Tagungsberichten und anderem mehr.
 - Forcierung einer systematischen *Transferförderung* durch Auswertung der einschlägigen Literatur und von Modellversuchserfahrungen, Erstellung eines Dossiers zur Transferproblematik in Modellversuchen und Einspeisung programmbezogener Anregungen hierzu in entsprechende Workshops oder Publikationen.
 - Förderung von *Forschung/Theoriebildung* durch die Verfolgung und Aufbereitung der Literatur sowie durch vertiefende Bearbeitung spezifischer Problemstellungen.
- *Outputs: In Bezug auf die Ergebnisse* unterschied *Euler* wiederum verschiedene Ebenen, wobei sein Fokus nach wie vor auf das Programm insgesamt und damit auch auf die Programmevaluation gerichtet blieb:
 - Instrumente der formativen und summativen Programmevaluation (Programm-Matrix, Checklisten zu Zielvereinbarungen und Planungstableaus u. a. m.).
 - Materialien aus der Modellversuchsarbeit (Publikationen, Handreichungen, Best-Practice-Sammlungen etc.).
 - Ergebnisse im Hinblick auf die Programmziele bzw. Maßnahmebereiche, die sich im Überblick über die Einzelergebnisse formulieren lassen.
 - Wirkungen im Praxisfeld, die über die Effekte von Einzelmaßnahmen hinweg zu einer verbesserten Lernortkooperation in der beruflichen Bildung führen.

Abschließend warf *Euler* zwei für ihn zentrale Fragen bzw.

Forschungsdesiderate auf, ohne noch in deren Diskussion einzutreten:

- Gibt es durch die Organisation von Modellversuchsprogrammen auf der Ebene der KMK einen Fortschritt in der Anlage, Durchführung und im Ertrag dieser Forschung, und gibt es speziell in der Abfolge der verschiedenen Programme erkennbare strukturelle und strategische Fortschritte?
- Gibt es einen Anstieg des „Politikgehaltes“ derartiger Modellversuchsprogramme und inwieweit wäre dieser gegebenenfalls als problematisch zu bewerten?

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Beratung des Modellversuchsträgers stellten *Ebner* und *Pätzold* in ihrem Beitrag das BLK-Modellversuchsprogramm „*innovelle-bs*“ („Innovative Konzepte der Lehrerbildung [2. und 3. Phase] für berufsbildende Schulen“) vor, das in Programmrägerschaft des Instituts für Praxis und Theorie der Schule Schleswig-Holstein (IPTS) seit 2001 mit inzwischen 28 genehmigten Modellversuchen läuft. Ziel dieses BLK-Programms ist die Verbesserung der Qualifizierung der Berufsschullehrer in ihrer 2. und 3. Phase. Erprobte Innovationen aus BLK-Modellversuchen sollen in die Lehrerfortbildung und in den Vorbereitungsdienst transferiert werden.

Das Modellversuchsprogramm ist durch die folgenden Arbeitsfelder gekennzeichnet:

- Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase.
- Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner.
- Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern.
- Implementation der Berufseingangsphase in neuen Kooperationsbezügen.
- Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte; netzbasierte interaktive Lehr-/Lernkonzepte.
- Netz- und multimedigestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung; internetbasierte Kooperations-, Kommunikations-, Informationsplattformen.
- Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich verändernden beruflichen Schulen.
- Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen; Vernetzung nach innen und nach außen.

Im Anschluss an diese kurze Skizze des Modellversuchsprogramms thematisierten *Ebner* und *Pätzold* vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Startphase dieses Programms unter drei Aspekten *Verbesserungspotentiale des Modellversuchskonzepts*.

1. Die Praxis der Modellversuchsforschung sei dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Programme mit ihren Ausschreibungen und mehr noch mit ihrer Vergabepaxis ein breites Spektrum an Modellversuchsvorhaben bündelten, was programmintern zu einer oft nur losen Verbindung der einzelnen Versuche führe und zugleich zum Teil starke quantitative Unausgewogenheit im Hinblick auf die Bearbeitung der einzelnen thematische Akzente verursache. Sofern im Kontrast hierzu Modellversuchsprogramme als ein Bedingungsrahmen für eine thematisch fokussierte, vorab definierte Facetten abdeckende kontinuierliche Entwicklungsarbeit angelegt sein sollten, wäre es erforderlich, diese Programme thematisch enger zu begrenzen, die Facetten des Themas schärfer zu konturieren und die Genehmigung der Projekte konsequenter auf diesen Rahmen zu beziehen.
2. In Bezug auf die Antragstexte und damit auch auf die Vorbereitung der Anträge müsste stärker als bisher darauf geachtet werden, dass diese Modellvorhaben den aktuellen Stand der einschlägigen Literatur aufgearbeitet sowie den Kontext thematisch einschlägiger Projekte und Modellversuche berücksichtigen haben.
3. Die Beteiligungsformen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen seien systematisch zu reflektieren, wobei es nicht darum ginge, bestimmte Beteiligungsformen systematisch auszuschließen, sondern vielmehr rational zu prüfen, ob das jeweils gewählte Beteiligungskonzept eine taugliche Basis für effektive Entwicklungsarbeit sein könne. Im Hinblick auf diese Beteiligungsformen konstatierten die Referenten ein Spektrum, das von der Funktion der eigentlichen inhaltlichen Konzeptualisierung des Modellversuches über fallweise Beratungs- und Unterstützungsfunktion, bis zur summativen Evaluation oder gar zur Überprüfung theoretisch-empirischer Forschungsfragen im Kontext von Modellversuchen reiche. Auf der Grundlage eigener empirischer Untersuchungen zu „Innovations- und Transfereffekten von Modellversuchen in der beruflichen Bildung“ trug *Reinhold Nickolaus* zentrale Befunde, Schlussfolgerungen und Empfehlungen vor, die er, den Leitfragen des Symposiums folgend, in drei Themenkomplexe gliederte:
 - Hinsichtlich des Beitrages der Modellversuchsbegleitforschung zur *Innovation beruflicher Bildung* kommt er aufgrund einer Vollerhebung bei den universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogen sowie aus der detaillierten Untersuchung ausgewählter Fallstudien zu dem Ergebnis, dass die wissenschaftliche Begleitung „in der Regel nennenswertes zur Innovation in der beruflichen Bildung beiträgt“; durchgängig sei ein

relevanter Beitrag bei der Konzeptentwicklung und der Erprobung festzustellen. Eben diese Unterstützungsfunktion der wissenschaftlichen Begleitung werde auch seitens der Bildungsadministration präferiert.

- Die von *Nickolaus* referierten empirischen Befragungen von Wissenschaftlern deuten eindeutig darauf hin, dass diese überwiegend durchaus ein Verhältnis positiv wechselseitiger Befruchtung zwischen Modellversuchsbegleitforschung und sonstigen Forschungsvorhaben sehen. 76% der Kolleginnen und Kollegen stimmten der Aussage zu, dass die berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung ohne die Modellversuchsbegleitforschung deutlich ertragsärmer wäre (NICKOLAUS / SCHNURPEL 2001, S. 91); 70% begreifen die Modellversuchsbegleitforschung als Möglichkeit, Forschung unter konsequenter Berücksichtigung der Praktikerperspektive voranzutreiben und gar 90% sehen in der Modellversuchsbegleitforschung einen wichtigen Zugang zum Praxisfeld. Eine primär auf die Hypothesenprüfung gerichtete Ausrichtung ihrer Begleitforschung machen allerdings nur 20% geltend. An dieser Stelle setzte die Kritik von *Nickolaus* an, der die Wissenschaft in der Gefahr sieht, über diese Orientierung an der Praxisberatung und Innovationsstützung ihre primäre Aufgabe, nämlich die systematische Theoriegenerierung, aus dem Auge zu verlieren. Die in der Modellversuchsbegleitforschung meist präferierten, auf Intervention angelegten Aktivitäten der Forscher seien sicherlich ertragreich, aber die Berufs- und Wirtschaftspädagogik leide darunter, dass die theorieentwickelnde und hypothesenprüfende Forschung darüber vernachlässigt werde. Sie stünde damit in der Gefahr, „permanent neue Konzepte zu generieren, ohne deren Tragfähigkeit befriedigend abschätzen zu können“.
- Im Hinblick auf den Beitrag der Modellversuchsforschung zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung konstatiert *Nickolaus* ein eher uneinheitliches Bild. Zwar schienen Expertenbefragungen allzu skeptischen Einschätzungen eher zu widersprechen, zugleich jedoch sei die Rezeption von Modellversuchsergebnissen sehr unterschiedlich und insgesamt betrachtet eher schwach. Selbst dort jedoch, wo Modellversuche im Hinblick auf ihre Innovationswirkung deutlich positiv beurteilt würden, sei ihr Beitrag zum Theoriefortschritt wesentlich zurückhaltender beurteilt worden. Erfahrungen aus Modellversuchen blieben häufig auf die Akteure selbst beschränkt und dieses „Reichweitenproblem“ korrespondiere den vorab kritisierten Forschungspräferenzen. Insgesamt betrachtet sah der Referent die Modellversuchsforschung

durchaus als wichtige Brücke zwischen Berufsbildungspraxis und Wissenschaft. Ihre gegenwärtige Ausrichtung und ihr dominierender Stellenwert in der Berufsbildungsforschung begünstigten jedoch strukturelle Defizite der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Deshalb sei sowohl innerhalb der Modellversuche als auch begleitend hierzu eine Intensivierung hypotesenprüfender Forschung dringend geboten.

In die gleiche Richtung argumentierte auch *Klaus Beck* in seinem Beitrag auf der Grundlage einer dezidiert empirisch-analytischen Wissenschaftsauffassung. *Becks* Referat war in zwei große Komplexe gegliedert. Im ersten Teil stellte er, betont kontrastiv zur BLK-Modellversuchsforschung, Strategien und Erträge des *DFG-Schwerpunktprogramms* „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ vor, in dem zwischen 1994 und 2000 in insgesamt 18 Forschungsprojekten überwiegend längsschnittartige, empirisch akzentuierte Untersuchungen zum Prozessgeschehen und zu Effekten beruflichen Lernens durchgeführt wurden. Der zweite Teil galt einer pointierten systematischen Auseinandersetzung mit der Modellversuchsforschung und den sie theoretisch fundierenden methodologischen Ansätzen insbesondere von Sloane und Euler.

In seiner Darstellung des DFG-Forschungsschwerpunktes beschränkte sich *Beck* darauf, exemplarisch für drei Schwerpunktbereiche innerhalb dieses Programms jeweils ein Forschungsprojekt in seinen zentralen Theoriebezügen, seiner methodischen Anlage, seinen markantesten Ergebnissen zu skizzieren und auf dieser Grundlage auch einen „Praxistip“ als Beleg seiner pragmatischen Relevanz zu formulieren (als umfassenden Überblick vergleiche z.B. BECK / HEID 1996; BECK / DUBS 1998). Es waren dies

- für Forschungen mit Fokus auf die *Voraussetzungen* kaufmännischer Lehr-Lern-Prozesse ein Projekt von Kleinbeck und anderen zu „Motivierungspotentialen und Motivierungsmaßnahmen für berufliche Lernprozesse“,
- für Forschungen mit Fokus auf den *Lernprozessverlauf* ein Projekt von Breuer und anderen zur „Entwicklung Mentaler Modelle von Unternehmungen mit Hilfe computer-gestützter Simulation“,
- für Forschungen mit Fokus auf das *Lernprozessergebnis* ein Projekt von Kaiser und Brettschneider zu „Entscheidungsprozessen in Schülergruppen im Rahmen der Fallstudienarbeit“

Werte man diese und auch die fünfzehn anderen Projekte aus, so erhalte man „eine Fülle von Hinweisen, Tips und Hintergrundinformationen“, die jedem Praktiker ein Wissen bieten, „das zugleich kompetenzsteigernd und flexibilitäts erhöhend“ wirken könne. Im Zentrum aller Projekte habe die Erzeugung nomologischer Wissens gestanden und eben dies sei die zentrale

Aufgabe einer empirischen Erziehungswissenschaft. Es gelte, „für das pädagogische Handlungsfeld solches Wissen zu erforschen, bereitzustellen und natürlich zugleich seine Geltungsrestriktionen zu eruieren und zu kommunizieren“. In diesem Sinne seien die Beiträge des DFG – Schwerpunktprogramms zugleich innovative Impulse und Beiträge zur Theorieentwicklung.

Genau dies stellte *Beck* im zweiten, dem systematischen Teil seines Vortrages im Hinblick auf die BLK-Modellversuchsforschung vehement in Frage. Er sieht in den BLK-Modellversuchen primär „ein Instrument der bildungspolitisch und bildungspraktisch motivierten Umgestaltung von pädagogischen Settings ... Die wissenschaftsbezogene Konnotation, die (in Verbindung mit dem Modell-) durch den Versuchsbegriff nahegelegt wird, suggeriert zu Unrecht, dass hier unter striktem Theoriebezug Konstellationen zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung hergestellt werden, wie dies etwa im Rahmen experimenteller Laborforschung und im Feldexperiment der Fall ist“. In dieser Vereinnahmung von Wissenschaft für praktische Gestaltungszwecke sah *Beck* einerseits die Gefahr, dass sich Wissenschaft zum „Erfüllungsgehilfen“ der Politik machen lasse, andererseits treibe ihn die Sorge um, „dass sich unter dem aktuellen Zwang der Drittmittelproduktion unsere 'Zunft' in Erfüllung (bildungs-) politischer Aufträge erneut von der Zentrierung auf Erkenntnisproduktion entfernt“.

Beck argumentierte strikt aus einem empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis heraus und reklamierte als Kern wissenschaftlichen Handelns die Generierung nomologischer Wissenschaft im Zuge hypothesenprüfender Forschung. Auf diesen Maßstab bezogen sei die Begleitforschung zu Modellversuchen überwiegend nicht als Wissenschaft zu verstehen, sondern bestenfalls als Anwendung wissenschaftlichen Wissens. Die Versuche, so insbesondere von SLOANE (1998) und EULER/SLOANE (1998), eine wissenschaftstheoretisch fundierte Rationale der Begleitforschung zu entwickeln, scheiterten vor diesem Anspruch der Produktion nomologischer Wissenschaft. Praxis werde „nicht dadurch zu Wissenschaft, dass als Wissenschaftler bezeichnete Personen sie betreiben. Praxisberatung sei unabhängig von dieser Bewertung ein durchaus legitimes und fruchtbares Arbeitsfeld von Wissenschaftlern; es dürfe nur nicht mit der wissenschaftlichen Tätigkeit im eigentlichen Sinne, der Erzeugung nomologischer Wissenschaft gleichgesetzt werden. In diesem Sinne regte *Beck* die Etablierung einer praxisberatenden „Verwertungsexpertise“ im Umfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an, die, mit berufspädagogischer und sozialtechnologischer Kompetenz ausgestattet und vergleichbar den Ingenieuren, Architekten oder Unternehmensberatern, Innovationsvorhaben im Praxisfeld anregen und professionell beraten könnte, ohne dass dadurch die berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungskapazitäten an den Universitäten belastet würden.

Auf den abschließenden Beitrag, mit dem *Wim Nijhof* über die aktuellen Forschungsprogramme zur Berufsbildung auf europäischer Ebene informierte, soll wegen dessen pragmatisch-aktueller Akzentuierung an dieser Stelle verzichtet werden. Eine aktualisierte Fassung wird voraussichtlich in dem angekündigten Themenheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik enthalten sein.

Diskussionsergebnisse

In der sehr lebhaften und, wie das Spektrum der Beiträge schon erwarten ließ, auch kontrovers geführten Diskussion bestand zunächst zumindest insofern weitgehende Einigkeit, als alle Teilnehmer es begrüßten, dass es mit der Themensetzung und der Referentenauswahl für dieses Symposium gelungen sei, zwei Forschungsstränge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ins Gespräch miteinander zu bringen, die sich über längere Zeiträume gegenseitig kaum zur Kenntnis genommen haben (vgl. dazu auch REINISCH 1999).

Auch wenn in Bezug auf die BLK-Modellversuchsprogramme derzeit sicher noch kein abschließendes Urteil möglich ist, bestand überwiegend doch dahingehend Einigkeit, dass diese Modellversuche und insbesondere auch die Einbeziehung wissenschaftlicher Expertise in diese Projekte wichtige Innovationsimpulse im Berufsbildungssystem bewirkt bzw. unterstützt hätten. Auch umgekehrt scheint es deutliche Indizien dafür zu geben, dass diese Modellversuchspraxis die universitäre Lehre und Forschung durchaus befruchtet, zumindest aber auch stärker an die aktuellen Probleme des Praxisfeldes herangeführt hat.

Ausgesprochen uneinheitlich fallen hingegen die Beurteilungen des Ertrages der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen für die methodologische und strategische Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung aus, und hierbei spielen insbesondere die unterschiedlichen paradigmatische Orientierungen eine wesentliche Rolle, die die Beiträge dieses Symposiums wie auch die Diskussion durchzogen. Es ging hierbei im Kern um die Frage nach der Funktion und dem Selbstverständnis von Wissenschaft, und die Antworten liegen im hinlänglich bekannten Spannungsfeld von streng empirisch-analytischer und auf die Generierung nomologischer Wissenschaft ausgerichteter Wissenschaft einerseits sowie einer an theoriegeleiteter Aufklärung und Entwicklung praktischer Handlungs- und Gestaltungsfelder orientierten Forschung in der Tradition hermeneutischer und ideologiekritischer Wissenschaft andererseits.

In Bezug auf die BLK-Modellversuche verbindet sich hiermit zugleich die Frage, inwieweit derartige Forschungsprogramme aus einer am

Theoriefortschritt orientierten, systematischen Perspektive heraus konzipiert werden sollen, wie es insbesondere die Empfehlungen von *Ebner* und *Pätzold* nahe legen, oder ob nicht auch der wissenschaftlicher Reiz dieser Programme darin bestehen könnte, dass hier Administration, Schulpraxis und beteiligte Wissenschaftler in einem zugestandenermaßen nicht sonderlich transparenten diskursiven Prozess Akzente setzen, die offenbar sowohl im Praxisfeld wie auch in der wissenschaftlichen Arbeit wirksam werden.

Relativ breite Zustimmung fand in den Beiträgen und in der Diskussion die Forderung, dass im Rahmen von BLK-Modellversuchen (oder diesen in irgendeiner Weise attachiert) hypothesenprüfender, auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zielender Forschung deutlich mehr Gewicht zu verschaffen wäre. Hintergrund dieser Forderung war der relativ einhellige Befund, dass der Beitrag der Modellversuche bzw. der Begleitforschung zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt jenseits curriculumstrategischer Fragestellungen als relativ bescheiden eingeschätzt wird. Hintergrund war aber auch die Feststellung, dass die Nachhaltigkeit und Breitenwirkung von Modellversuchen nach wie vor als unbefriedigend bewertet wird.

Ob aus diesen Einschätzungen heraus freilich den Empfehlungen von *Klaus Beck* zu folgen und zukünftige Forschung verstärkt am Modell des DFG-Schwerpunktprogramms ausgerichtet werden sollte, blieb zumindest umstritten. Zweifel wurden hier sowohl hinsichtlich des Gewichts der theoretischen Erträge, vor allem aber in Bezug auf die Umsetzbarkeit bzw. die grundsätzliche Wirksamkeit des damit verbundenen Entwickler-Anwender-Modells geäußert.

Als eine interessante Perspektive wurde schließlich angesehen, in weiteren Symposien mit stärker inhaltlicher Akzentuierung auf einzelne Projekte, Erträge der BLK- und DFG-Modellversuchsforschung quasi synoptisch gegenüberzustellen und dabei den Fokus einerseits auf die theoretischen und systematischen Erkenntnisse von BLK-Begleitforschungen sowie andererseits auf den Prozess der technologischen Umsetzung und praktischen Nutzung der Ergebnisse von DFG-Forschungsprojekten zu richten. Die Chance zu gegenseitiger Befruchtung dieser beiden Forschungsrichtungen wurde im Symposium gesehen und sie sollte in nachfolgenden Veranstaltungen der beschriebenen Art genutzt werden.

Literatur

BECK, K. (Hrsg.) (2000): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Kurzberichte und Bibliographie. Landau.

- BECK, K./ DUBS, R. (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14. Stuttgart.
- BECK, K./ HEID, H. (Hrsg.) (1996): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13. Stuttgart.
- DEHNBOSTEL, P. (1998): Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Jg., S. 185-203.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift der Senatskommission Berufsbildungsforschung. Weinheim.
- EULER, D./ SLOANE, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 26, S. 312-326.
- FISCHER, M. / PRZYGODDA, K. (2003): Transfer von Modellversuchsergebnissen aus Sicht des Programmträgers im BLK-Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ In: REINISCH, H./ BECK, K./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen. – Opladen, S. 167-184.
- NICKOLAUS, R./ SCHNURPEL, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, Bd. 1. Bonn.
- PÄTZOLD, G. (2002): Verstetigung und Transfer von Modellversuchsergebnissen. In: REINISCH, H./ BECK, K./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen. Opladen, S. 151-166.
- PLOGHAUS, G. (1995): Bedeutung der Modellversuchs-Evaluation und Erwartungen aus der Sicht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. In: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln, S. 101-112.
- REINISCH, H. (1999): Zum Verhältnis von Lehr-Lern-Forschung und Didaktik – Bemerkungen zu Entwicklungen und Stand der Wirtschaftspädagogik. Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften, Heft 8. Jena.
- SLOANE, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.
- SLOANE, P. F. E. (1998): Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen – Überblick, Differenzierung, Kritik. In: EULER, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, S. 551-593.
- VAN BUER, J. / KELL, A. (1999): Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. - Berlin.