

## *Der Modellversuch CULIK*

### *Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte*

---

## **1 Einführung**

Diese Fachtagung stellt den Versuch dar, den Modellversuch CULIK weiter zu vernetzen, d. h.

- eigene Überlegungen und Erfahrungen weiterzugeben und zu diskutieren,
- Feedback darauf zu erhalten und
- von den Erfahrungen anderer, insbesondere auch anderer Modellversuche, zu profitieren.

Der zentrale Ort dafür sollen die Workshops sein, mit denen unterschiedliche thematische Akzente gesetzt werden.

Mit diesem Beitrag wird der Gesamtzusammenhang des Modellversuchs CULIK vorgestellt und damit auch der Rahmen umrissen, in den die einzelnen Workshops und Beiträge gestellt werden. Er ist zugleich so etwas wie eine Halbzeitbilanz unseres Modellversuchs und steht damit unter dem Anspruch, dessen Konzeption vorzustellen, den bisherigen Ablauf zu reflektieren und vorliegende Zwischenergebnisse zu umreißen um schließlich auf dieser Grundlage Überlegungen zu den Schwerpunkten der weiteren Arbeit vorzustellen.

Das Akronym CULIK steht für

**Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für IndustrieKaufleute**

Es handelt sich hierbei um einen Modellversuchsverbund der Länder Hamburg und Niedersachsen im Rahmen des BLK Modellversuchsprogramms „innovelle-bs“ (Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen), das unter der Programmträgerschaft des IPTS Schleswig-Holstein Modellversuche zur Reform der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in der 2. und 3. Phase bündelt (vgl. König et al. 2002 und [www.innovelle-bs.de](http://www.innovelle-bs.de)). Die Laufzeit des Modellversuchs ist von November 2001 bis Oktober 2004.

Modellversuchsträger für Niedersachsen ist das Landesinstitut für Lehrplan- und Materialentwicklung (NLI) in Hildesheim. Modellversuchsbeteiligte sind die Studienseminare sowie die kaufmännisch-berufsbildenden Schulen in Oldenburg, Göttingen und Stade sowie die BBS 11 in Hannover.

Der Hamburger Modellversuchspartner ist die Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Schlankreye (H 3). Die Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchsverbundes liegt beim Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW).

## 2 Zur Konzeption des Modellversuchs

### 2.1 Lernfeldthematik als Ausgangspunkt des Modellversuchs

Die Ausgangsidee unseres Modellversuchs fokussierte zunächst stark auf den Curriculumentwicklungsaspekt. Die Einführung eines lernfeldorientierten Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf des Industriekaufmanns stand 2001 vor der Tür, in Hamburg hatte sich an der Handelsschule Schlankreye eine schulinterne Arbeitsgruppe gebildet, die dies konzeptionell vorbereiten sollte und dazu die Zusammenarbeit mit dem IBW gesucht hatte. Aus dieser Gruppe heraus entstand die Idee, die anstehende Entwicklungsarbeit mit den parallel stattfindenden Prozessen in Niedersachsen und Schleswig-Holstein zu vernetzen, um so Synergien zu entfalten. Dies sollte, so die Ausgangsidee, unter Nutzung einer geeigneten Kooperationsplattform im Internet erfolgen, wobei von Anfang an klar war, dass das technische Medium Mittel zum Zweck sein sollte und dass es wesentlich darum gehen würde, eine Balance zwischen unmittelbarer und mediengestützter Kooperation zu entwickeln.

Im Zuge der vorbereitenden Diskussionen, nach genauerem Studium der Erfahrungen in vergleichbaren Modellversuchen (vgl. für die Modellversuche NELE und SELUBA Bader/Sloane 2000; für den Modellversuch SOL Wagner/Beek 2000; und für QUABS Schelten/Tenberg 2001) und schließlich sicher auch unter dem Eindruck der Programmcharakteristika von innovelle-bs wurde uns zunehmend deutlicher, dass es in unserem Projekt nicht allein um Probleme der Curriculumentwicklung gehen konnte, sondern dass ein solcher kooperativ angelegter Entwicklungsprozess ganz wesentlich auch Momente der Selbstqualifizierung der Beteiligten aus dem Entwicklungsprozess heraus würde aufweisen müssen. Und schließlich zeigten insbesondere auch die Erfahrungen aus den BLK-Modellversuchen NELE und SELUBA, dass von integrierten Prozessen der Personalentwicklung im Kontext curricularer Entwicklungsarbeit in aller Regel auch Impulse für die Veränderung organisatorischer Rahmenbedingungen ausgehen (vgl. Bader/ Sloane 2002).

Hiermit waren die beiden zentralen Eckpunkte der Konzeption von CULIK fixiert. **Gegenstand** dieses Modellversuchs ist die Verzahnung curricularer Entwicklungsprozesse im Rahmen der Umsetzung des Lernfeldkonzepts im Bereich der Ausbildung von Industriekaufleuten mit Prozessen des individuellen und organisationalen Lernens und der Veränderung organisatorischer

Rahmenbedingungen für Unterricht und Lehrerarbeit (vgl. dazu auch Steinemann/Gramlinger 2003).

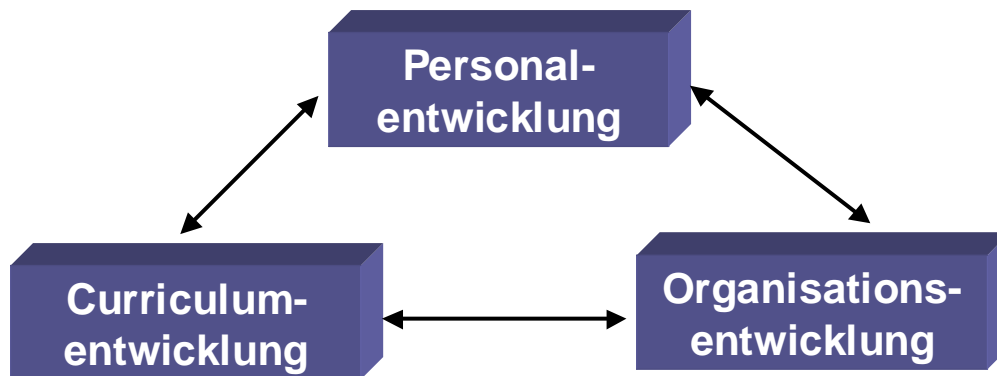


Abb. 1: Die Wechselwirkung von CE, OE und PE

Zentrales **strategisches Element** sollte dabei die Installation von Lehrerteams an den beteiligten Institutionen und der Aufbau nachhaltiger Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in und zwischen den Projektteams mit Hilfe einer schul- und länderübergreifenden Kommunikations- und Kooperationsplattform sein.

Angestrebt wurde somit nicht lediglich die arbeitsteilige Bearbeitung einer komplexen (Curriculumentwicklungs-)Aufgabe, sondern, weit anspruchsvoller, die abgestimmte und permanent rückgekoppelte Erarbeitung von Prinzipien, Verfahren und letztlich auch curricularen Produkten auf der Grundlage eines gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozesses. Damit ging es nicht mehr allein um gegenseitige Information und Kommunikation, sondern noch über den traditionellen Ansatz (arbeitsteiliger) Kooperation hinausweisend darum, das zu entwickeln, was im angelsächsischen Sprachraum mit dem Begriff der „collaboration“ belegt wird (vgl. Gramlinger 2003 und Lehtinen et al. 1998). Nicht Arbeitszerlegung, Aufgabenzuweisung, Kontrolle und Zusammenfügung der Teilergebnisse sind hier idealtypisch die Prozessmerkmale, sondern Transparenz gemeinsamer Ziele und Arbeitsprinzipien, die Bereitschaft zur Offenlegung eigener Arbeitsprozesse und Ergebnisse auch in statu nascendi, die Bereitschaft sich intensiv mit den Arbeitsergebnissen anderer Teams oder Teammitglieder auseinander zu setzen und hierauf klare und begründete Rückmeldungen zu geben, letztlich das selbstbewusste Vertrauen in die eigene Kompetenz (und auch deren Grenzen) und in die Fairness und Konstruktivität aller Beteiligten.

Nachdem Schleswig-Holstein sich aus pragmatischen Gründen nicht am Modellversuchsverbund beteiligte, wurde CULIK im Spätsommer 2001 als

Modellversuch der beiden Länder Niedersachsen und Hamburg beantragt und bewilligt.

Abbildung 2 verdeutlicht die Kooperationsstruktur im Modellversuch und dient zugleich als Rahmen, um nachfolgend die spezifischen Beiträge und Akzente der Modellversuchspartner genauer zu bestimmen.

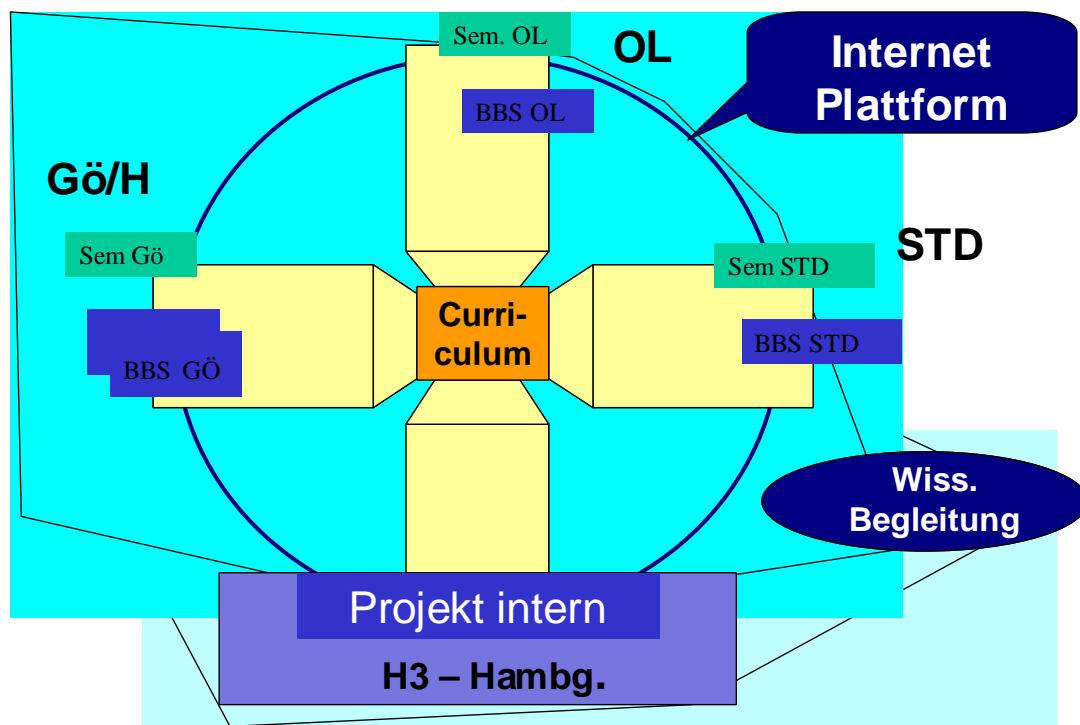


Abb. 2: Die Kooperationsstruktur in CULIK unter Nutzung einer Internetplattform

## 2.2 Der Niedersächsische Modellversuchsbeitrag

Im Zentrum des Niedersächsischen Modellversuches stand im Rahmen der CULIK-Gesamtkonzeption die Entwicklung und Erprobung eines **interinstitutionellen Kooperationsnetzes** unter Beteiligung von Studienseminaren und Berufsbildenden Schulen an verschiedenen Standorten unter folgenden spezifischen Gestaltungs- und Erkenntnisinteressen:

- Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Vernetzung von Entwicklungs- und Qualifizierungsprozessen an Schulen mit der Ausbildung in Studienseminaren;
- Konzept zur gemeinsamen Qualifizierung von Lehrkräften und Referendarinnen/ Referendaren in Teams; Entwicklung von Curriculumbausteinen für ausgewählte Lernfelder des KMK-

Rahmenlehrplans Industrie in Zusammenarbeit mit dem Hamburger Kooperationspartner;

- Konkretisierung des Lernfeldansatzes für den kaufmännischen Bereich und Entwicklung von Kriterien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements im Rahmen eines lernfeldorientierten Curriculums;
- Öffnung der Kooperationsplattform für andere Schulen und Studienseminare, Transfer der materiellen und strategischen Arbeitsergebnisse.

### **2.3 Der Hamburger Modellversuchsbeitrag**

Die Handelsschule Schlankreye als Hamburger Modellversuchspartner die Berufsschule für Industriekaufleute in der Hansestadt, setzt den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf den Aufbau und die Organisation einer schulinternen (**intrainstitutionellen**) Kooperationsplattform. Dabei galt das systematische Interesse insbesondere den Aspekten

- Entwicklung und Erprobung neuer Organisationsformen in der Lehrerarbeit, insbesondere Teamstrukturen;
- kollegiale Selbstqualifizierung von Lehrkräften in Teams;
- Aufbau nachhaltiger Kommunikations- u. Kooperationsstrukturen innerhalb schulischer Arbeitsteams;
- Entwicklung von Qualitätsstandards für die schulische Curriculumentwicklung;
- Transfer der materiellen und strategischen Arbeitsergebnisse auf andere Teams innerhalb der Schule.

### **2.4 Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung**

Die wissenschaftliche Begleitung dieses Verbundprojekts steht in der doppelten Verantwortung, einerseits im Sinne eines formativen Evaluationskonzepts einen Innovationsprozess aktiv mitzutragen, d. h. anzuregen, theoretisch und konzeptuell zu unterstützen sowie kritisch-konstruktiv zu reflektieren, von dessen Relevanz und konzeptioneller Plausibilität sie aufgrund ihrer theoretischen Studien und praktischen Erfahrungen bei aller wissenschaftlich gebotenen Zurückhaltung überzeugt ist (vgl. hierzu Tramm 1992). Zugleich jedoch sieht sie sich andererseits in der Pflicht, Erfahrungen und Ergebnisse dieses Verbundprojektes unter Wahrung wissenschaftlicher Intersubjektivitätsstandards zu erheben, zu dokumentieren und zu bewerten, um den bildungspolitischen Entscheidungsträgern, den betroffenen Praktikern im Berufsbildungssystem sowie der Scientific Community ein zutreffendes und differenziertes Bild vom

Erfolg dieses Projekts zu vermitteln (s. hierzu Kordes 1993; Sloane 1998; Tramm/Reinisch 2003)

Auf dieser Grundlage lassen sich für die wissenschaftliche Begleitung fünf zentrale Aufgabenbereiche unterscheiden:

- Unterstützung bei der Entwicklung von Arbeitsstrategien und gemeinsamen Arbeitsgrundlagen für die arbeitsteilige Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements zur Umsetzung ausgewählter Lernfelder an den einzelnen Standorten;
- Mitwirkung beim Aufbau und Betrieb der Kooperationsplattform;
- Mitwirkung bei der Moderation des Kooperationsprozesses über die Internetplattform;
- formative Evaluation der Entwicklungs- und Kooperationsprozesse sowie Dokumentation und Analyse der Ergebnisse im Sinne einer summativen Evaluation;
- Mitwirkung bei der Vernetzung der Modellversuchsarbeit mit anderen Projekten, Mitwirkung bei der Verstetigung und dem Transfer von Modellversuchsergebnissen.

### **3 Bisherige Arbeitsschritte im Modellversuch CULIK**

#### **3.1 Überblick**

CULIK lebt wesentlich aus und von den Aktivitäten an den einzelnen Standorten. Dabei gelang es an einem Standort, nämlich Göttingen, gemischte Teams von Lehrern und Referendaren zu organisieren, und damit die institutionelle Trennung von Schule und Studienseminar auf sehr fruchtbare Weise partiell zu überwinden. An den beiden anderen Seminarstandorten scheiterte dies an den organisatorischen Rahmenbedingungen, insbesondere an den Fachseminargrößen.

Wenn wir im Folgenden versuchen aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung einen Halbzeitüberblick über die Arbeit in CULIK zu geben, so kann dieser die zentrale Handlungsebene des Modellversuchsverbundes naturgemäß nur sehr unvollständig abbilden. Um dennoch einen Eindruck vom gemeinsamen Arbeitsprozess zu vermitteln, wollen wir zunächst wesentliche Arbeitsschritte kursorisch skizzieren und im Anschluss zwei zentrale Elemente unserer Arbeit etwas genauer in den Blick nehmen.

Die standortübergreifende Arbeit in CULIK wurde in starkem Maße durch Präsenztreffen aller Mitwirkenden geprägt, die als Ein- oder Zweitagesveranstaltungen etwa zwei bis drei Mal jährlich, meist in Hannover,

stattfanden. Auf diesen Veranstaltungen wurden Verabredungen über die arbeitsteilige Auseinandersetzung mit den Lernfeldern getroffen, es wurden Gestaltungsprinzipien und Formate verabredet und Arbeitsergebnisse vorgestellt und diskutiert. Die Kommunikation über das Netz unterstützte diese Arbeit im Sinne von Vor- und Nachbereitung und von Dokumentation, sie blieb aber deutlich instrumental im Dienste der Präsenztreffen. Dabei wurde die Plattform am intensivsten auf der Ebene der jeweiligen Standorte genutzt; die standortübergreifende Nutzung wurde jeweils unmittelbar vor und vor allem nach den Präsenztreffen deutlich intensiviert. Inhaltlich können die folgenden wichtigen Etappen und damit auch Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit markiert werden:

- Inventur und Dokumentation existierender Modellunternehmen verbunden mit dem Versuch, Affinitäten solcher virtueller Unternehmen zu spezifischen Lernfeldern zu identifizieren. Dieser Arbeitsschritt wurde notwendig, weil schnell deutlich wurde, dass eine Verständigung auf ein gemeinsames Modellunternehmen der verschiedenen Standorte nicht möglich war.
- Eine Synopse der organisatorischen, curricularen und technischen Rahmenbedingungen der einzelnen Standorte war ein wichtiger Arbeitsschritt, weil die Heterogenität in diesen Bereichen deutlich größer als erwartet war. Dies betraf bei den Schulen etwa Fragen der Blockorganisation, der Stundentafel (Lernfelder parallel oder nacheinander), des Lehrereinsatzes, der eingeführten Lehrbücher, der Modalitäten der Lernortkooperation, der räumlichen und technischen Arbeitsbedingungen. Auch seitens der beteiligten Studienseminare wichen die organisatorischen Rahmenbedingungen z. T. dramatisch voneinander ab. So etwa im Hinblick auf die Zahl der involvierten Referendare, ihren unterrichtlichen Einsatz im Industriebereich und die Möglichkeit ihrer Einbindung in die CULIK-Lehrerteams.
- Die inhaltliche Arbeit begann mit der gemeinsamen parallelen Bearbeitung des Lernfeldes 2 „Marktorientierte Geschäftsprozesse eines Industriebetriebes erfassen“ (zur Einordnung in den Rahmenlehrplan siehe <http://www.culik.de/Materialien/Industriekauffrau.pdf>) an allen Standorten, um über diesen exemplarischen Prozess Prinzipien der arbeitsteiligen Entwicklung weiterer Lernfelder generieren zu können.
- Diese Konstruktionskriterien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts in Lehr-Lern-Arrangements waren ein erstes materielles Ergebnis des Modellversuchs und wurden als Orientierungsrahmen der Lernfeldarbeit an den Standorten einvernehmlich akzeptiert. Wir werden unter 3.3 darauf inhaltlich noch genauer eingehen

- Im April 2002 wurde am IBW ein BSCW-Server als Kommunikations- und Kooperationsplattform des Modellversuchs eingerichtet, auf den alle Mitwirkenden im Projekt auf unterschiedlichen Ebenen zugreifen können. Auf die Struktur dieser Plattform gehen wir unter Punkt 3.2 näher ein.
- Ausgehend vom Hamburger Modellversuchsteam wurden Vorschläge für einheitliche Dateiformate vorgestellt, um so die Weitergabe und Nutzung von curricularen Entwürfen zu erleichtern.
- In 2002 wurde die Arbeit an den Standorten wesentlich durch die arbeitsteilige Erarbeitung von Makrosequenzen zu ausgewählten Lernfeldern geprägt.
- Auf weiteren Präsenztreffen erfolgte die Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse zu den Lernfeldern 1, 2, 4, 6, 7 (nachzuvollziehen unter <http://www.culik.de/Ablauf/Ablauf.html>). Hierbei wurden deutlich drei Akzente gesetzt:
  - Offenlegung und Reflexion der Herangehensweise und der damit gemachten Erfahrungen;
  - Reflexion und Weiterentwicklung der Konstruktionskriterien
  - Optimierung bzw. Modifikation der Arbeitsergebnisse
- Im Bearbeitungsprozess wurde die BSCW-Plattform jeweils zunächst als interne Kooperationsbasis genutzt, bevor die Ergebnisse sukzessive einem weiteren Benutzerkreis innerhalb und schließlich auch außerhalb von CULIK zugänglich gemacht wurden.

### 3.2 Die Informations-, Kommunikations- und Kooperationsplattform

Technische Basis für die angestrebte Kooperation der CULIK-Beteiligten in Curriculumentwicklung und Selbstqualifizierung ist eine Internetplattform auf Grundlage des Groupware-Systems BSCW – Basic Support for Cooperative Work –, die für Bildungseinrichtungen konzipiert und diesen durch die Firma OrbiTeam GmbH unter bestimmten Voraussetzungen für Unterrichtszwecke kostenlos zur Verfügung gestellt wird (Jecht/Sausel/Strahler 2000).

Über diese Plattform kann auf den unterschiedlichen Arbeitsebenen (das gesamte CULIK-Team, Schule und Studienseminar am gleichen Ort, jedes einzelne Standort-Team) zusammengearbeitet werden: Hier ist der Ort, um Dokumente abzulegen und zu bearbeiten, Informationen auszutauschen sowie Diskussionen darüber zu führen (vgl. dazu CULIK 2002, weiterführend zum Aspekt der IT-Infrastruktur auch Wilbers 2003).

Der vereinbarten Arbeitsstrategie angepasst wurden vier große Arbeitsbereiche auf der CULIK-Plattform eingerichtet: Der **Kooperationsbereich** – ausschließlich für die Mitglieder des CULIK-Teams –, zu dem auch die



geschlossenen Bereiche für Standortkooperationen gehören; der *erweiterte* Benutzerkreis, der auch als **Kommunikationsbereich** bezeichnet wird; schließlich ein *öffentlicher* Bereich, in Abbildung 3 als **Schaufenster** gekennzeichnet. Eine wichtige Funktion erfüllt schließlich die CULIK-Homepage, die unter [www.culik.de](http://www.culik.de) als Portalseite konzipiert ist und direkt zu den verschiedenen Bereichen im BSCW führt.

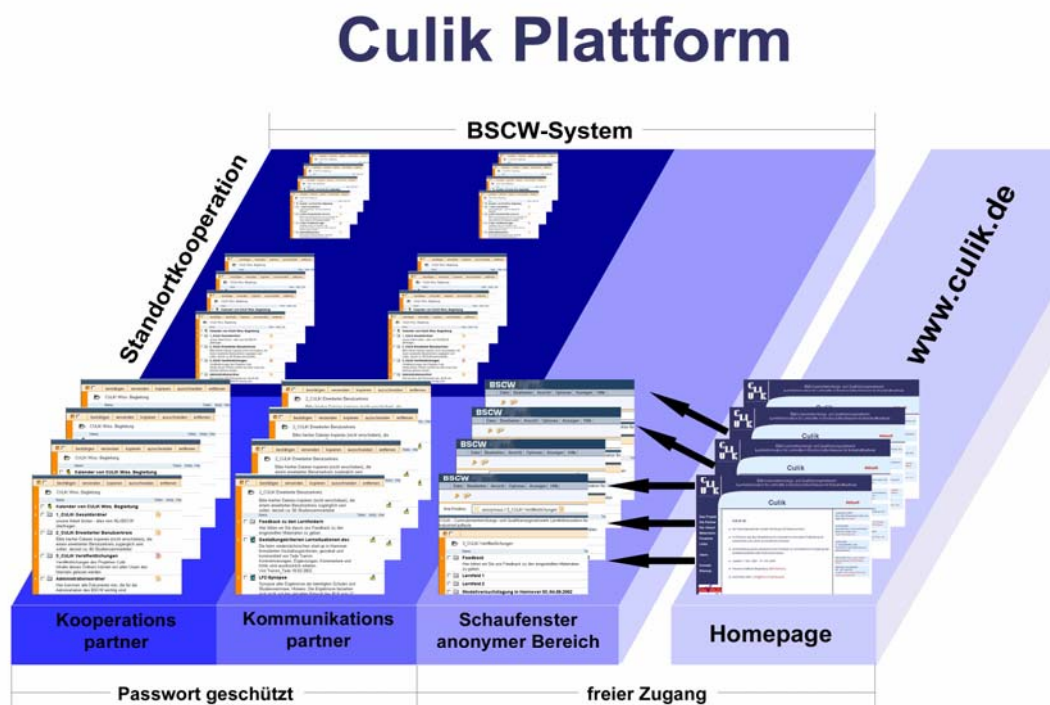


Abb. 3: Die verschiedenen (Arbeits-)Bereiche der virtuellen CULIK-Plattform

In Tabelle 1 sind die unterschiedlichen Bereiche des

Tabelle 1: **Arbeitsbereiche und Berechtigungen auf der CULIK-Plattform**

### STANDORTKOOPERATION

Jedes Mitglied des CULIK-Teams ist in mindestens einer Standortkooperation vertreten. Dies sind Bereiche, zu denen nur die Mitglieder dieser Gruppe Zugang haben. In diesem Arbeitsbereich können die Standorte ihre intrainstitutionelle Zusammenarbeit koordinieren. So werden dort z. B. Entwürfe diskutiert, die dann im nächsten Schritt dem gesamten CULIK-Team vorgestellt werden.

An der Berufsschule für Industriekaufleute in Hamburg arbeiten zwei Lehrerteams gezielt am Aufbau und der Gestaltung einer schulinternen Plattform für die Curriculumentwicklung und Lehrerqualifizierung. Dabei wurden verbindliche Standards für die Kommunikation und Dokumentation als unerlässliche Basis für eine

plattformgestützte Teamarbeit entwickelt.

#### **KOOPERATION CULIK- GESAMTTEAM**

In diesem Bereich, der den Mitgliedern des CULIK-Gesamtteams vorbehalten ist, werden die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen und Standorte vorgestellt und im CULIK-Kreis diskutiert. Dieser Arbeitsbereich ist eine Art geschützter Raum, in dem Neues ausprobiert werden kann ohne die entstehenden Ergebnisse gleich einer öffentlichen Bewertung Preis zu geben. Dieses Vorgehen wird als wichtig erachtet, um sich zunächst an die interinstitutionelle Zusammenarbeit zu gewöhnen und innovativen Ideen Raum zu geben. Es dient auch dem Aufbau einer für die Zusammenarbeit wichtigen Vertrauensbasis.

#### **KOMMUNIKATIONSPARTNER**

Der Bereich für Kommunikationspartner ist ein durch Passwort geschützter Bereich, zu dem interessierte externe Personen Zugang erhalten. Gegen Angabe von E-Mail-Adresse und Namen bekommen diese Personen eine Nutzerkennung mit Passwort zugesandt. Über eine Mailingliste hat das CULIK-Team die Möglichkeit, mit diesen Personen in Kontakt zu treten. In diesem Teil der Plattform werden erste Ergebnisse und Entwürfe des CULIK-Teams einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt. Anregungen und Diskussionen sind hier ausdrücklich erwünscht und gefragt.

#### **SCHAUFENSTER**

Dieser Bereich des BSCW-Servers ist ohne Passwort zu erreichen. Jeder Internet-User hat Zugang zu allen hier befindlichen Informationen. Das Schaufenster ist eng mit der Homepage [www.culik.de](http://www.culik.de) verknüpft. Man erhält von der CULIK-Homepage aus direkten Zugriff auf das Schaufenster. Beide zusammen genommen dienen der Außendarstellung des Modellversuchs und gemeinsam mit dem Teil für Kommunikationspartner haben sie auch eine wichtige Bedeutung für den angestrebten Transfer der Ergebnisse aus CULIK.

Ein für CULIK wichtiges Prinzip für die Zusammenarbeit mit und über diese internetbasierte Plattform besteht darin, dass jeweils die Autoren selbst entscheiden, welchem Kreis sie ihre Inhalte zugänglich machen – ob in einer ersten Phase nur dem CULIK-Standort- oder Gesamt-Team, dem erweiterten, besonders interessierten Benutzerkreis oder der Allgemeinheit.

Eine letzte Gruppe, die ebenfalls einen vollen Zugang zu allen Bereichen der Plattform hat, sei hier noch kurz erwähnt – die „**Experten**“. Dabei handelt es sich um eine Gruppe von Personen, die aufgrund besonderer Expertise, Sachkenntnis, Verbindung zum und Interesse am Projekt, diesen Expertenstatus zuerkannt bekommen hat. Diese Gruppe soll ihr Expertentum in CULIK über qualifizierte Rückmeldungen und Beiträge einbringen. Dahinter steht nicht nur das Bemühen, durch Kommunikation und Kooperation einen Entwicklungs- und Gestaltungsprozess zu fördern und voran zu bringen; Ziel ist es auch, von und

mit diesen Experten zu lernen, indem CULIK nicht nur vom Wissen anderer profitiert, sondern diese Experten auch für einen Austausch gewinnen kann.

### **3.3 Gestaltungskriterien für Lehr-Lern-Situationen**

Vom Lernfeld zur Lernsituation – ein erster, grundlegender Schritt, den das CULIK-Team auf der ersten gemeinsamen Präsenzveranstaltung gegangen ist. Das Ergebnis dieser Arbeit waren **22 Gestaltungsprinzipien**, die in der ausführlichen und kommentierten Version auf der Homepage unter „Materialien“ nachzulesen sind ([http://culik.de/Materialien/22\\_Gestaltungskriterien.pdf](http://culik.de/Materialien/22_Gestaltungskriterien.pdf)). Diese Kriterien markieren den verbindlichen Rahmen für die Entwicklungsarbeit an den einzelnen Standorten und stellen einen selbstauferlegten und bei der Erarbeitung von Lernsituationen anzustrebenden Qualitätsstandard dar. Hier eine komprimierte Auswahl:

#### **A. Zum Lernkonzept**

- **Problemlernen**

Mit dem Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts verbindet sich grundsätzlich die Anforderung, den Unterricht als einen aktiven Konstruktions- bzw. Rekonstruktionsprozess der Lernenden anzulegen. In diesem Verständnis sind Begriffe, Theorien, Modelle, Strategien oder Techniken als Lösungen spezifischer Handlungs- oder Orientierungsprobleme einzuführen. Das Verständnis dieser Lerninhalte kann nur erreicht werden, wenn sie aus dem Verständnis der jeweils korrespondierenden Probleme oder Aufgabenstellungen heraus erarbeitet werden. In diesem Sinne sollten praxisrelevante Handlungs- oder Orientierungsprobleme den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.

- **Situiertes Lernen**

Die zentrale didaktisch-curriculare Herausforderung besteht darin, Lerngegenstände nicht isoliert oder in ihrer fachsystematischen Ordnung und damit losgelöst aus ihrem jeweiligen pragmatischen Kontext zu präsentieren, sondern sie umgekehrt so in sinnvolle situative Kontexte zu (re)integrieren, dass sie den Lernenden Anlässe zum problemlösenden Lernen bieten, dass sie im Zuge dieses problemlösenden Handelns orientierungs- und handlungsrelevant werden und so von den Lernenden angeeignet werden können.

#### **B. Modellierung und Modellunternehmen**

- **Zielgeleitete Modellierung mit Hilfe von Modellunternehmen (MU)**

Die Lehr-Lern-Arrangements sollen sich an Modellunternehmen orientieren – das sind nicht naturalistische Abbilder von Unternehmen, sondern didaktische Konstruktionen zum Zwecke des Lernens. Diese dürfen in ihren grundlegenden Leistungs- und Strukturmerkmalen nicht im Widerspruch zur betrieblichen Erfahrungswelt der Auszubildenden und zu deren Alltagserfahrungen stehen; und sie müssen es erlauben, solche Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme abzubilden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen.

Für einen **kooperativen Modellierungsprozess** ist frühzeitig zu klären, welche Konzepte, d. h. Begriffe, Modelle, Verfahren und Einstellungen die Lernenden erwerben sollen und über welche Probleme oder Aufgabenstellungen diese situativ repräsentiert werden können. Klarheit über die Bildungs- und Lernziele ist damit der erste Schritt im Modellierungsprozess.

- **Wissenspool Modellunternehmen**

Es ist beabsichtigt, nicht durchgängig in allen Lernfeldern mit demselben Modellunternehmen zu arbeiten. Anzustreben ist vielmehr eine begrenzte Anzahl von Modellunternehmen, die sich nach Branche, Betriebsgröße, Rechtsform und anderen Merkmalen unterscheiden und den besonderen Anforderungen der einzelnen Lernfelder angepasst werden können. Angestrebt wird in diesem Zusammenhang der Aufbau eines Wissenspools in CULIK-, der einen Überblick über vorhandene Modellunternehmen und ihre spezifischen Modellierungsmerkmale bietet.

- **Geschäftsprozesse im Zentrum der Modellierung**

Als grundlegender konzeptueller Rahmen für die Modellierung von (arbeitsanalog) Lernsituationen sollen Geschäftsprozesse dienen. Es wird erforderlich sein, eine stimmige Systematik von Geschäftsprozessen heranzuziehen bzw. zu entwickeln und diese auch in einen systemischen Zusammenhang zu stellen. Bezogen auf diese Geschäftsprozesse sind charakteristische und empirisch relevante Konzepte und Probleme zu identifizieren. Und es ist in umgekehrter Blickrichtung zu fragen, in welchen Geschäftsprozessen zentrale Konzepte am besten abzubilden sind.

## C. Lernprozessgestaltung

- **Raum für systematisierende Lernphasen**

Im handlungsorientierten Unterricht kommt der begrifflichen Reflexion und Systematisierung der Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung zu, um ein Lernen am Modell zu ermöglichen und damit das erworbene

Wissen und Können zu dekontextualisieren und für andere Zusammenhänge nutzbar zu machen. Neben der begrifflichen Reflexion und Systematisierung konkreter, situativer Lernerfahrungen zum Zwecke der Verallgemeinerung, Generalisierung oder Abstraktion wird es auch weitere Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens geben, die der systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten dienen. Wesentlich ist, dass sich solche Lernphasen an handlungs- und problemorientiert aufgebaute Strukturen anschließen können, d. h. die systematischen Ergänzungen und Vertiefungen sollen den Zusammenhang der problemorientierten Erarbeitung grundlegender Strukturen nicht zerreißen, sondern im Anschluss daran erfolgen.

#### **D. Didaktisches Komplexitätsmanagement**

- **Komplexe Ausgangssituation**

Den Ausgangspunkt situierten, problemlösenden Lernens sollen komplexe Lehr-Lern-Situationen bilden. Das Attribut der Komplexität verweist dabei auf die Anforderung, den lebensweltlichen Sinngehalt und die wesentlichen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes in der Lernsituation zu repräsentieren. Hierbei wird es sich in der Regel um berufliche Orientierungs- oder Handlungszusammenhänge handeln; denkbar sind aber auch gesamtwirtschaftliche Probleme oder – bei fortgeschrittenen Lernern – wissenschaftlich-erkenntnisorientierte Fragestellungen.

- **Ansteigende Komplexität**

Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten gilt ein Schwierigkeitsgrad der Lernhandlungen als erstrebenswert, der knapp oberhalb des aktuellen Leistungsstandes der Lernenden liegt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch das Komplexitätsniveau der Lernsituationen so an die Lernenden anzupassen, dass einerseits die Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes erkennbar bleibt und andererseits die Lernenden nicht überfordert werden. Notwendig sind einerseits eine Reduktion der Komplexität des Lerngegenstandes (vor allem im Hinblick auf Kompliziertheit, d. h. Differenziertheit und Varietät der Situationen) sowie andererseits Lehrstrategien und Lernhilfen, die es den Lernenden selbst ermöglichen, die Komplexität der Situation zu reduzieren. Die anzustrebende schrittweise Erhöhung der Komplexität kann dadurch erfolgen, dass zusätzliche Entscheidungsvariablen und Parameter einbezogen werden oder dadurch, dass die Lernenden bei der Bearbeitung

von Problemstellungen und Lernaufgaben zunehmend mehr Aspekte beachten und miteinander verknüpfen müssen.

- **Störungen auftreten lassen**

Im kaufmännischen Bereich bietet es sich an, von relativ störungsfreien Prozessverläufen auszugehen, dann taktische Anpassungsleistungen einzubeziehen (geringfügige Störungen im Ablauf) und Anpassungen im Bereich des operativen Managements (Variation der Umweltbedingungen) vorzunehmen. Es folgen strategische Entscheidungen in Abstimmung mit anderen Unternehmensbereichen bis hin zu normativen Entscheidungen, die nur aus der Perspektive des Gesamtunternehmens zu treffen sind.

## **E. Thematische Komplexität**

- **Wertströme einbeziehen**

Alle betrieblichen Geschäftsprozesse betreffen immer auch den Wertschöpfungsprozess einer Unternehmung und können nicht optimiert werden, ohne dabei den Bezug zur Wertschöpfungsebene herzustellen. Vor diesem Hintergrund sollte die Wertschöpfungsebene bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und modelliert werden. Dies schließt auch die Frage der buchhalterischen Erfassung und Auswirkungen der jeweiligen Transaktionen mit ein, erschöpft sich jedoch nicht mit diesen Aspekten.

- **Aufbau von Methodenkompetenz integrieren**

Methodische Kompetenzen unterschiedlicher Art (soziale Kompetenzen, Lern-, Arbeits- und Kreativitätstechniken, sprachliche Kompetenzen und DV-Fähigkeiten) sollen in die Lernfelder integriert werden. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt jedoch nicht beiläufig, sondern er muss gezielt angebahnt, unterstützt und abgefordert werden. Auch ist zu klären, zu welchem Zeitpunkt welche Fähigkeiten in welcher Weise gefördert werden sollen. Sinnvoll erscheint es, einzelnen Lernfeldern explizit diese Aufgabe zuzuordnen. In diesem Zusammenhang ist die Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten als eine besondere methodische Kompetenz zu betrachten. In geeignete Lernfelder sind projektartige Arbeitsformen und Projekte mit zunehmender Komplexität und Selbstständigkeit zu integrieren.

- **Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen**

In allen Lernfeldern sollen auch volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt werden. Dies sollte überwiegend aus einer betrieblichen Perspektive im Sinne einer Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen

erfolgen. Darüber hinaus wird es jedoch erforderlich sein, aus einer dezidiert gesamtwirtschaftlichen Fragestellung in die Perspektive, die Fragestellung und Methodologie der VWL einzuführen und in einem abschließenden Schritt die unterschiedlichen volkswirtschaftlichen Bezüge zu einer einheitlichen Systematik zusammenzuführen.

Die Umsetzung dieser umfangreichen Kriterienliste stellt einen äußerst hohen Anspruch an die Curriculararbeit vor Ort und damit an alle am Modellversuch Beteiligten. Sie steht für eine gemeinsam erarbeitete Vision, die die Curriculararbeit in CULIK wesentlich bestimmt. Diese Vision ist aber keine „endgültig festgeschriebene“, sondern soll immer wieder geprüft, hinterfragt und wo erforderlich verändert werden. Diese Überprüfung der Kriterien ist ebenso wie die Umsetzung in konkrete Lernsituationen ein Qualifizierungsprozess für die Teilnehmer am CULIK-Projekt. Dieser erfordert Austausch, Rückmeldungen, Diskussion in der Gruppe und schließlich die Bereitschaft zur Veränderung eigener Entwürfe.

Wichtig sind aber auch Rückmeldungen und konstruktive Kritik von außen! Darum laden wir ein, unter [www.culik.de/Produkte/Produkte.htm](http://www.culik.de/Produkte/Produkte.htm) Arbeitsergebnisse unseres Projektes abzurufen, sie zu überprüfen und uns eine Rückmeldung darauf zu geben.

## 4 Ebenen und Ergebnisse der Evaluation

### 4.1 Evaluationsebenen

Die systematische Evaluation seitens der wissenschaftlichen Begleitung ist in CULIK im Sinne einer formativen Evaluation prozessbegleitend angelegt und zielt primär darauf ab, allen Modellversuchsbeteiligten Informationen über die Qualität der Arbeits- und insbesondere Kooperationsprozesse bereitzustellen und diese im theoretischen Kontext zu erläutern. Damit sollen primär reflexive Prozesse der Beteiligten angeregt und unterstützt werden. Darüber hinaus geht es aber auch aus Sicht der Projektleitung darum, Schwachstellen in Infrastruktur und Prozessgestaltung zu identifizieren, entsprechende Strategien der Problembehebung zu entwickeln und umzusetzen und letztendlich generalisierungsfähige Aussagen zu Regelmäßigkeiten im Kooperationsprozess zu formulieren.

Unsere Prozessanalysen konzentrierten sich dabei auf drei Ebenen:

- Die **Nutzung der Kooperationsplattform** durch die Modellversuchsbeteiligten und durch externe Interessenten? Dies erfolgt einerseits durch differenzierte Analysen der Zugriffe auf der Grundlage der täglich

erstellten, differenzierten BSCW-Protokolle. Hierbei sind alle Aktivitäten personenbezogen rekonstruierbar, die auf der BSCW-Plattform erfolgen, also Zugriffe auf bestimmte Seiten, Downloads und Uploads, das Einstellen von Kommentaren, die Sequenz von Zugriffen und anderes mehr. Unabhängig hiervon erfolgten schriftliche Befragungen der Projektmitarbeiter im Hinblick auf ihre Nutzung und Bewertung der BSCW-Plattform zu verschiedenen Zeitpunkten im Projektverlauf.

- Art und Umfang der **intrainstitutionellen Kooperation** an der Handelsschule Schlankreye (H 3) wurden und werden aus einer systemisch-organisationstheoretischen Perspektive über den gesamten Modellversuchszeitraum hinweg untersucht. Im Mittelpunkt steht hierbei die intensive teilnehmende Beobachtung der Arbeitsprozesse durch eine Projektmitarbeiterin, die ergänzt wird durch Dokumentenanalysen (Protokolle, Arbeitsprodukte), Analysen der Aktivitäten auf der Kooperationsplattform und schließlich durch teilstrukturierte Interviews mit den Modellversuchsteilnehmern zu verschiedenen Zeitpunkten.
- Darüber hinaus wird auf der Ebene der Modellversuchsbeteiligten untersucht, wie diese die **Kooperation auf den verschiedenen Ebenen** wahrnehmen und bewerten. Ein Schwerpunkt soll dabei auf der interinstitutionellen Kooperation, insbesondere zwischen Studienseminaren und Schulen liegen; darüber hinaus soll auch versucht werden, weitere Einblicke in die Art der Teamarbeit an den einzelnen Standorten (über Hamburg hinaus) zu gewinnen. Unter diesem Interesse wurde eine schriftlich Befragung aller Modellversuchsbeteiligten durchgeführt, die zum Abschluss der Modellversuchsarbeit nochmals wiederholt werden soll. Ergänzend hierzu werden durch die wissenschaftliche Begleitung intensive Standortstudien in Form teilstrukturierter Gruppeninterviews durchgeführt.

Diese Untersuchungen sind zum Zeitpunkt unserer Fachtagung erst zum Teil durchgeführt und ausgewertet. Die nachfolgend vorgestellten ersten Befunde, die überwiegend aus der Auswertung der im Dezember 2002 durchgeführten Fragebogenerhebung stammen, haben somit durchaus noch vorläufigen Charakter, scheinen uns unter diesem Vorbehalt aber doch eindeutig genug, um sie hier vorzustellen (vgl. Voss 2003).

## 4.2 Ausgewählte Befunde

### 4.2.1 Bereich Curriculumentwicklung - Lernfeldansatz

Eine Reihe von Items bezog sich auf Bewertungen zur Einführung und Umsetzung des Lernfeldansatzes an den beteiligten Schulen. Hieraus lassen sich



die folgenden Aussagetendenzen erkennen, die von der Gruppe der teilnehmenden Lehrer so vorgenommen wurden, damit aber natürlich nicht über diesen Kreis hinaus repräsentativ sein können.

- Das „CULIK-Team“, also die Gruppe der in CULIK involvierten Lehrer, befürwortet den Lernfeld-Ansatz. Die Lehrer sehen einmütig die Notwendigkeit einer Reform der Berufsschule (Mittelwert 1,31 auf einer vierstufigen Skala mit dem theoretischen Erwartungswert 2,5); sie sehen im Lernfeldkonzept ein geeignetes Mittel (90%; Mw. 1,94); erwarten von diesem eine Verbesserung des Unterrichts (94%; Mw. 1,81) und halten dieses für realisierbar (94%; Mw. 1,82). Zugleich schätzen sie die Veränderungsbereitschaft ihrer Kollegen eher skeptisch ein: nur 11 von 32 Befragten glaubten an eine allgemein hohe Veränderungsbereitschaft; 16 stimmten eher nicht zu, fünf Befragte stimmten dieser Aussage gar nicht zu (Mw. 2,69).
- Insgesamt zeigten sich 32 der 33 Befragten sehr (14) oder doch eher zufrieden „mit dem pädagogischen Auftrag, fachliche Inhalte in beruflichen Anwendungszusammenhängen zu vermitteln“ (Mw. 1,61). Und auch mit dem Auftrag, Lernfelder durch Lehrerteams schulspezifisch aufzubereiten“ erklärten sich 29 von 33 Lehrern (Mw. 1,79) zufrieden bzw. eher zufrieden.
- Unter der Fragestellung, welche Auswirkungen die Umsetzung des Lernfeldkonzepts auf die eigene Schule haben werde, wurden folgende Aspekte benannt (jeweils wird sicher – teilweise – nicht eintreten):
  - verstärkte Kommunikation (12 - 20 - 1)
  - Arbeitserleichterung der Kollegen (3 – 10 –19; 4 erwarten explizit das Gegenteil)
  - Mehr Eigenverantwortung der Lehrer (12 - 13 - 8)
  - Höherer Arbeitsaufwand (16 – 15- 2)
  - Intensivierte Teamarbeit der Lehrer (12 – 18 – 3)
  - Steigende Zufriedenheit der Lehrer (2 –21 - 10)
  - Steigende Zufriedenheit der Schüler (4 – 21 - 8)
  - Erhöhung der Schüler Selbstständigkeit (14 – 18 –0)
  - Reduzierung trägen Wissens (10 –21 - 2)
- Mit dem Zuschnitt der Lernfelder und der Orientierung der Lernfelder an der beruflichen Praxis zeigten sich die CULIK-Mitarbeiter mehrheitlich eher zufrieden (Mittelwerte: 2,44 und 2,29) Deutlich kritischer wurden die Zielangaben (2,61) und vor allem die inhaltlichen Angaben (3,06) bewertet.

- Die Identifikation und Zufriedenheit mit den in CULIK entwickelten Gestaltungskriterien hat sich als ausgesprochen hoch erwiesen. Sie werden überwiegend als vollständig (Mw. 1,94) und insgesamt hilfreich (1,66) bewertet. Bei der Erarbeitung von Lernsituationen werden nach Aussagen der beteiligten Lehrer „die meisten“ Gestaltungskriterien berücksichtigt (87%; Mw. 2,13); Ebenso finden sich die meisten Kriterien auch in den Ergebnissen wieder (93%; Mw. 2,07)

Im Hinblick auf die Relevanz der Gestaltungskriterien für die Erarbeitung von Lernsituationen ergab die Auswertung der Befragung die folgende Rangfolge:

- Begriffliche Reflexion und Systematisierung (Dekontextualisierung) (Mw. 1,09)
- Einbindung der Lerngegenstände in einen sinnvollen situativen Kontext (1,22)
- Herstellen von Bezügen zum Ausbildungsunternehmen (1,25)
- Problemsituationen als Ausgangspunkt des Lernens (1,28)
- Transfer auf unterschiedliche situative Kontexte (Rekontextualisierung) (1,31)
- Die Identifikation und Analyse zentraler Geschäftsprozesse (1,38)

#### **4.2.2 Bereich: Kooperation**

- Im Hinblick auf die Kooperation im Modellversuch wird die Zusammenarbeit in den CULIK-Standort-Teams ausgesprochen positiv beurteilt. Dies bezieht sich sowohl auf ein allgemeines Zufriedenheitsmaß (eigenes Team 1,48; Schule - Studienseminar 1,30) als auch auf eine Reihe differenzierter Urteile wie Effizienz (1,39), Offenheit und Ehrlichkeit (1,30), Zuverlässigkeit (1,48) Konfliktfähigkeit (1,44)
- Demgegenüber wird die Zusammenarbeit mit den anderen Standorten deutlich zurückhaltender beurteilt; bei einem Mittelwert von 2,2 sind immerhin 7 Mitwirkende eher unzufrieden. Die Kooperation mit wissenschaftlicher Begleitung (1,68) und Projektleitung (1,74) wird insgesamt als zufriedenstellend bewertet.
- BSCW-Plattform und die Homepage von CULIK werden von den Mitwirkenden ebenfalls sehr positiv bewertet (Mw. 1,84 bzw. 1,91); das gleiche gilt für die regelmäßigen Informationen in Form von Newsletter bzw. E-Mails (1,91)

### 4.2.3 Bereich Qualifizierung

- Die Mehrheit der Teilnehmer bewertet den qualifikatorischen Nutzen von CULIK für sich selbst als positiv: Die Mitarbeit in CULIK empfanden 78% der Teilnehmer als hilfreich für „die Umsetzung der Lernfelder an der Schule“ und 63% werteten sie auch als hilfreich für die „tägliche Arbeit“.
- Gefragt danach, wann aus ihrer Sicht Qualifizierung stattfindet, wurde dem Erarbeiten von Lernsituationen im CULIK-Standort-Team die höchste Priorität eingeräumt (Mw. 1,22), gefolgt vom fachlichen Austausch mit den Kollegen im Projekt CULIK (1,42). Der Erhalt von Rückmeldungen auf die eigene Arbeit wurde von 91% der Teilnehmer als qualifizierende bewertet (Mw. 1,61), das Geben von Rückmeldungen auf die Arbeit anderer hingegen nur von 61% (Mw. 2,06).
- Mit Blick auf die thematischen Qualifizierungsbedarfe wurden als sehr hoch oder eher hoch die folgenden Themen priorisiert:
  - prozessorientierte BWL (66,7%; Mw. 2,03),
  - Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements (73 %; Mw. 2,16),
  - Curriculare Entwicklungsarbeit (70 %; Mw. 2,24),
  - Projektorganisation (61 %; Mw. 2,33)

### 4.2.4 Bereich Organisationsentwicklung

- Unter dem Aspekt Organisationsentwicklung sahen die Teilnehmer den dringendsten Handlungsbedarf an der eigenen Schule im Hinblick auf die Verbesserung der „Zusammenarbeit im Kollegium“. 46% der Befragten bezeichneten den Handlungsbedarf hier als dringend, 40% immer noch als mäßig dringend (Mw. 1,70).
- Demgegenüber wurde einer Verbesserung der Schulorganisation nur von 6% der Befragten als dringend und von weiteren 36% als mäßig dringend empfunden. 49% werteten den Handlungsbedarf hier als nicht dringend bzw. sahen Verbesserungen bereits als realisiert (Mw. 2,48).
- Gefragt nach für den Schulalltag besonders problematischen Bereichen benannten 67% die Geräteausstattung der Schule und 61 % die finanzielle Ausstattung. In Bezug auf die räumliche Situation streuten die Aussagen erheblich; so bezeichneten je 6 Befragte die Ausstattung mit Gruppenarbeitsräumen für den Unterricht als nie bzw. dauernd problematisch, während die restlichen Aussagen sich annähernd gleich auf selten bzw. häufig verteilten. 61% der Befragten beklagten zu große oder oft wechselnde Lerngruppen.

- Im Hinblick auf die Schulleitung sahen sich 73% der Befragten in ihrer innovativen Arbeit hinreichend unterstützt und 79% sahen genügend Freiräume und Mitwirkungsmöglichkeiten. Jeweils ca. 1/3 der Befragten bemängelte unstete bzw. nicht hinreichend transparente Zielvorgaben und das Fehlen eines Konzepts für die Aus- und Weiterbildung, während die deutliche Mehrheit hier zu positiven Bewertungen kam.

## 5 Zwischenbilanz

Wenn wir versuchen, diese Evaluationsbefunde, aber auch die im Laufe der bisherigen Arbeit gewonnen Eindrücke und Hinweise zu bilanzieren, so ergibt sich das folgende Bild:

### 5.1 Erfolge und Kontinuität

- Als äußerst erfolgreich hat sich der mit CULIK verbundene Impuls zur Teambildung und zur kontinuierlichen Teamarbeit an allen Standorten erwiesen;
- die curriculare Entwicklungsarbeit an den einzelnen Standorten hat zu ausgesprochen interessanten und anregenden Ergebnissen geführt, die sowohl von den CULIK-Mitgliedern als auch von externen Rezipienten durchweg auch als qualitativ sehr hochwertig eingeschätzt werden;
- dabei haben die gemeinsame Erarbeitung der Gestaltungskriterien und die auf den ersten Präsenztreffen diskutierten Entwürfe einen starken Orientierungswert gehabt.
- Insbesondere für die Optimierung der Arbeit an den Standorten aber auch darüber hinaus für die Verbesserung des Austausches von Lernmaterialien zwischen den Standorten hat sich die Formulierung formaler Standards als nützlich erwiesen.
- Im Zuge der curricularen Entwicklungsarbeiten haben sich in den Teams in unterschiedlicher Weise Qualifizierungsbedarfe herausgestellt, die aus der Gruppe heraus zu entsprechenden Qualifizierungsaktivitäten geführt haben. Deren organisatorische Umsetzung reichte von der individuellen Recherche bis hin zur Organisation von Workshops mit der wissenschaftlichen Begleitung oder auch externen Experten.
- Die Nutzung der BSCW-Plattform als Informations- und Kommunikationsmedium hat sich in der Projektarbeit sowohl in den Teams als auch über die Teams hinweg bewährt. Die Teilnehmer haben diese Plattform als sinnvolles und nützliches Hilfsmittel erfahren und zeigen eine deutliche Bereitschaft, dieses oder ähnliche Instrumente auch über den Modellversuch hinaus zu nutzen.

- Das Interesse an der Arbeitsweise und den Arbeitsergebnissen von CULIK ist bundesweit bemerkenswert hoch. Konkrete Transferaktivitäten fanden bisher in Weser-Ems unter der Idee der Einrichtung eines regionalen Tochnernetzwerkes im Industriekaufleutebereich und in Hamburg im Bereich der Ausbildung von Arzhelferinnen statt.

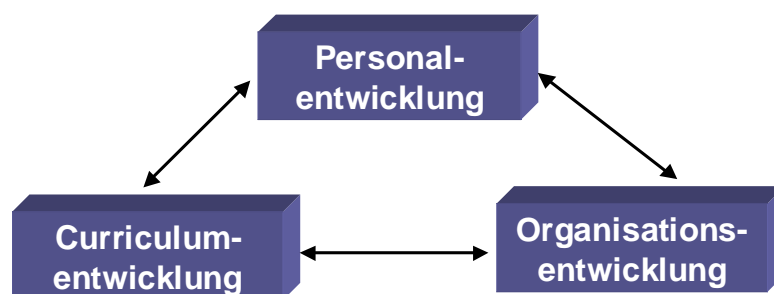
## 5.2 Problemfelder und Desiderate

Diesen Erfolgsbereichen stehen einige Problemfelder gegenüber, auf die bezogen zu klären sein wird, ob hier die Arbeitsstrategie von CULIK verbesserungsbedürftig ist oder ob strukturelle Probleme und Widerstände vorliegen.

- Unbefriedigend ist bislang die laufende Kooperation zwischen den Standorten außerhalb der Präsenztreffen und dies betrifft insbesondere
- die unbefriedigende Nutzung der Plattform als interinstitutionelle Kooperations- und Kollaborationsplattform. Die Standorte haben mit anderen Worten die Plattform innerhalb ihres Teams als ein dynamisches Instrument der Zusammenarbeit genutzt, sich nach außen jedoch weitgehend mit dem Einstellen ihrer Arbeitsergebnisse und dem kommentarlosen Sichten der Produkte anderer zufriedengegeben.
- In diesem Zusammenhang ist eine Tendenz festzustellen, sich möglichst nur mit ausgereiften Arbeitsergebnissen der Gesamtgruppe zu präsentieren und das heißt dann auch, relativ spät den Nutzer- und Kritikerkreis zu erweitern. Hiermit korrespondiert eine weithin unentwickelte Feedbackkultur. Arbeitsergebnisse der Kollegen werden zwar offenbar interessiert zur Kenntnis genommen und auch für die eigene Arbeit genutzt; dies geschieht jedoch in der Regel ohne eine differenzierte oder auch nur pauschal-anerennende Rückmeldung an die Autoren. Es ist uns bislang nicht gelungen die angestrebte Kultur eines didaktisch-konstruktiven Diskurses zu verwirklichen.

## 6 Perspektiven der weiteren Projektarbeit

Wir wollen abschließend versuchen, die Frage nach den Perspektiven für die zweite Hälfte des Modellversuches systematisch zu entfalten. Dabei folgen wir der Systematik unserer drei Projektdimensionen:



## 6.1 Curriculumentwicklung

Im Hinblick auf den Prozess der **kooperativen Curriculumentwicklung** scheint uns wichtig und vordringlich

- die Weiterentwicklung der curricularen Gestaltungskriterien in Richtung auf eine verallgemeinerungsfähige curriculare Gesamtstrategie zur intentionalen und inhaltlichen Konkretisierung von Lernfeldern und zur Umsetzung von Lernfeldern in Sequenzen von Lehr-Lern-Arrangements;
- eine möglichst präzise Definition der angestrebten Kompetenzen und der mit ihnen verbundenen systematischen Wissensbasis über die Lernfelder hinweg und damit eine intentionale und inhaltliche Konkretisierung des Gesamtcurriculums;
- eine Verabredung auf dieser Grundlage darüber, welchen Beitrag die einzelnen Lernfelder zur Entwicklung lernfeldübergreifender fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen leisten sollen;
- die Entwicklung und Einrichtung einer curricularen Koordinationsinstanz oder -gruppe, die eine solche lernfeldübergreifende Perspektive entwickelt und dauerhaft zur Geltung bringt;
- und schließlich, mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Modellversuchsergebnisse, eine Klärung darüber, in welcher Weise die Administration der Plattform, die Koordination der Curriculararbeiten und die Moderation des curricularen Diskussionsprozesses institutionell abgesichert werden kann.

## 6.2 Personalentwicklung

Mit Blick auf den Prozess der **teambasierten Personalentwicklung** sehen wir eine Arbeitsperspektive

- in der weiteren Intensivierung kollegialer Selbstqualifizierung im Zusammenhang gemeinsamer Curriculararbeit, insbesondere aber auch in einem intensiven Erfahrungsaustausch über geeignete Strukturen und Strategien;
- dazu gehört die Stärkung der Bereitschaft, einerseits eigene Überlegungen und Entwürfe der kollegialen Diskussion auch auf der Internetplattform auszusetzen und andererseits, sich auch mit den Überlegungen und Entwürfen von Kolleginnen und Kollegen kritisch und argumentativ auseinander zu setzen. Den pragmatischen Diskurs im erweiterten Kollegenkreis als Qualifizierungsmaßnahme zu entdecken und zu

entwickeln und nicht weiterhin auf beherrschende Seminarveranstaltungen zu hoffen, bleibt für den Modellversuch eine bislang ungelöste Herausforderung;

- ergänzend zu diesen entwicklungsnahe Selbstqualifizierungsprozessen sollte die in CULIK entwickelte Idee des Aufbaus von thematischen Dossiers oder **Kompetenzforen** weiter verfolgt werden. Damit verbindet sich die Idee, dass aus pragmatischen Zusammenhängen erarbeitete Informationen in theoretischer oder empirischer Hinsicht (was sind eigentlich Geschäftsprozesse; wie lassen sich dies abbilden? Welche Instrumente gibt es dafür? Wer hat schon Erfahrungen damit gemacht?) nicht nur von den Betroffenen für die jeweilige Situation genutzt werden, sondern dass derartige thematisch gebündelte Informationen auf geeigneten Internetseiten gesammelt, strukturiert, diskutiert und damit über die Situation hinaus gesichert werden.
- Für die Koordination schulnaher Curriculumentwicklungs- und Selbstqualifizierungsprozesse in Lehrerteams bietet es sich an, auf die Ressourcen und Kompetenzen von Studienseminaren zurückzugreifen und diese so über ihre traditionelle Funktion hinaus auch in die dritte Phase der Lehrerbildung einzubeziehen. An allen drei beteiligten Standorten haben sich Ansatzpunkte hierfür herausgebildet; diese sollten auf der Grundlage eines umfassenden Erfahrungsaustausches weiterentwickelt und verstetigt werden.
- In diesem Zusammenhang könnten Studienseminare zu **regionalen curricularen Innovationszentren** weiterentwickelt werden. In jedem Fall stellt sich den CULIK-Beteiligten die Aufgabe, die begonnenen Entwicklungs- und Qualifizierungsprozesse für weitere Teilnehmer zu öffnen und vergleichbare Prozesse an anderen Standorten bzw. in anderen Berufsfeldern zu initiieren und zu unterstützen. Dabei kann es weder darum gehen geschlossene curriculare Einheiten, noch fertige Entwicklungs- und Kooperationskonzepte mit den dazugehörigen Instrumenten und Techniken weiterzugeben. Transfer setzt vielmehr voraus, dass die „Transfernehmer“ aus dem Bewusstsein ihrer Problemlage heraus eine Nachfrage nach geeigneten Strategien und Instrumenten entwickeln und sich vor diesem Hintergrund mit dem in CULIK gefundenen Ansätzen kritisch und konstruktiv auseinandersetzen. Aus CULIK heraus wird zu klären sein, wie solche Problemdefinitionsphasen unterstützt, die Transferangebote aus CULIK möglichst transparent dargestellt und wie schließlich die Transfernehmer bei der Adaptation der CULIK-Lösungen auf ihre spezifischen Belange unterstützt werden können.

### 6.3 Organisationsentwicklung

Im Hinblick auf die Organisationsentwicklung wird es in der weiteren Arbeit von CULIK wichtig sein,

- zu klären und zu definieren, welche organisatorischen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um effektive Prozesse der kollegialen Selbstqualifizierung im curricularen Entwicklungszusammenhang zu ermöglichen. Dies wird sich nach den bisherigen Projekterfahrungen schwerpunktmäßig darauf beziehen, wie im schulischen Rahmen relativ selbständig und eigenverantwortlich agierende Teams installiert werden können.
- Hierzu wird es sinnvoll sein, einerseits die Teammodelle aus CULIK im Hinblick auf strukturelle und prozessuale Merkmale zu analysieren und andererseits, andererseits vorhandene Erfahrungen und Modelle aus anderen Standorten zu sichten, auszuwerten und wo möglich zu adaptieren.
- Über den Teamaspekt hinaus soll in CULIK weiterhin untersucht werden, in wie weit und in welcher Form Kooperationsnetze die Arbeit von Lehrerteams unterstützen können.

### 6.4 Ein abschließender, pragmatischer Ausblick

Es ist offensichtlich, dass es im zeitlich begrenzten Rahmen von CULIK nicht möglich sein wird, all diese Komplexe in befriedigender Weise zu bearbeiten. Auch werden sie im pragmatischen Projektzusammenhang kaum so klar von einander abgegrenzt zu bearbeiten sein, sondern sich vielmehr gegenseitig durchdringen und beeinflussen. Nach unserer Einschätzung dürfte es deshalb sinnvoll sein, die Projektaktivitäten in den verbleibenden anderthalb Jahren auf eine überschaubare Anzahl von „Baustellen“ zu begrenzen. Wir sehen in diesem Sinne vier pragmatische Schwerpunkte:

- Konsolidierung der curricularen Entwicklungsarbeiten und Formulierung allgemeiner strategischer Empfehlungen;
- Intensivierung der Kooperation und Kollaboration im Netz, Initiierung von Feedbackkampagnen, Verbesserung der Transparenz der BSCW-Ordner, Aufbau von Kompetenzforen als virtuelle Qualifizierungszirkel;
- Austausch und Verallgemeinerung der Erfahrungen zur Teamarbeit einschließlich der dafür erforderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen;
- Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer. Dazu gehört auch die Berücksichtigung und Bearbeitung der Prüfungsthematik, etwa im Rahmen eines Kompetenzforums.



## Literatur

- Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (2000); Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE und SELUBA. Markt Schwaben
- Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn.
- CULIK (2002): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute. Modellversuchs-Information Nr. 1. Online unter:  
[http://www.culik.de/materialien/publ/Flyer\\_1.pdf](http://www.culik.de/materialien/publ/Flyer_1.pdf) (20-04-04).
- CULIK (online): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute. BLK-Modellversuchsverbund. Online unter: <http://www.culik.de> (20-04-04)
- Gramlinger, F. (2003): Nutzung des Internets in der Lehre: Konzeptionelle Vorarbeiten und erste Erprobungen, um neben der Informationskomponente verstärkt Kommunikation und Kooperation im Sinne des "collaborative learning" einzusetzen. In: Reinisch, H./ Beck, K./ Eckert, M./ Tramm, T. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen. Opladen, S- 95-108.
- Jecht, H./ Sausel, S./ Strahler, B. (2000): Telekooperatives Arbeiten im Internet mit BSCW. Darmstadt.
- KMK (1996/1999): 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. Online unter:  
<http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (10-04-04).
- König, R./ Kröning, U./ Staudte, A./ Haars, P. (2002): Zwischenbericht zum Modellversuchsprogramm innovelle-bs. Konshagen. Online unter:  
<http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/z-bericht.pdf> (20-04-04).
- Kordes, H. (1993): Evaluation in Curriculumprozessen. In: Hameyer, U./ Frey, K./ Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel.
- Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.
- Lehtinen, E./ Hakkarainen, K./ Lipponen, L./ Rahikainen, M./ Muukkonen, H. (1998): Computer supported collaborative learning: A review. CL-Net-Project.
- Schelten, A./ Tenberg, R. (Hrsg.) (2001): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen

- (Quabs). München. Online unter: [http://www.ipts.de/quabs/1WISS\\_ZB.pdf](http://www.ipts.de/quabs/1WISS_ZB.pdf) (20-04-04).
- 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.
- Steinemann, S./ Gramlinger, F. (2003): Umsetzung des Lernfeldkonzepts – (k)ein Lernprozess? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 4. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann\\_gramlinger\\_bwpat4.html](http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gramlinger_bwpat4.html) (20-04-04).
- Tramm, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Tramm, T.: Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns. Bielefeld, S. 21 – 35.
- Tramm, T./ Reinisch, H. (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? In: ZBW, 99. Band, S. 161- 174.
- Voss, M. (2003): Analyse der Befragung vom Dezember 2002 der Mitglieder in CULIK. Unveröffentlichtes Projektpapier. Hamburg. Online unter: [http://www.culik.de/materialien/publ/CULIK-Befragung\\_Dez02.pdf](http://www.culik.de/materialien/publ/CULIK-Befragung_Dez02.pdf) (29-03-04).
- Wagner, H./ Beek, H. (2000): Abschlussbericht des Modellversuchs Selbstorganisierte Lernprozesse und neue Lernwelten in der beruflichen Bildung. Online unter: <http://www.bildung.hessen.de/mversuch/sol/Ergebnis/sachb.htm> (20-04-04).
- Wilbers, K. (2003): Regionale Berufsbildungsnetzwerke entwickeln. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd.1: Theoretische Fundierung. Bielefeld, S. 417-427.