

Evaluation

1. Evaluationsdesign

1.1 Selbstverständnis und Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Begleitung

Zentrales Anliegen in CULIK war es, ein internetgestütztes personelles Netzwerk zur Curriculumentwicklung und Qualifizierung mit und zwischen allen Beteiligten aufzubauen. Die Netzwerkbildung sollte sich dabei auf drei Kommunikations- und Kooperationsebenen vollziehen:

- Ebene 1: Die schulinterne Zusammenarbeit im Team der beteiligten Lehrer (insbesondere Hamburg)
- Ebene 2: Die institutionenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Schule und Studienseminar (Niedersachsen)
- Ebene 3: und die standortübergreifende Zusammenarbeit, d. h. die projektweite Vernetzung der Ebenen 1 und 2.

Voraussetzungen hierfür waren ...

- die Einrichtung von Projektteams mit hoher Autonomie an den Schulen,
- die zielbezogene Ausrichtung und Koordination der Projektaktivitäten an den beteiligten Schulen bzw. Studienseminaren,
- die Einbindung der jeweiligen schulischen Modellversuchsarbeit in das schulübergreifende und standortübergreifende Kooperations- und Kommunikationsnetzwerk zum Zwecke der Anregung, Rückkopplung und Synergiegewinnung.

Anlass zur Kooperation boten auf allen Ebenen die lernfeldbezogene Curriculumentwicklung am Beispiel des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Industriekauffrau und damit einhergehende Qualifizierungsprobleme der beteiligten Kollegien. Die wissenschaftliche Begleitung stand in der doppelten Verantwortung, einerseits im Sinne eines formativen Evaluationskonzepts den Innovationsprozess aktiv mitzutragen, d. h. anzuregen, theoretisch und konzeptuell zu unterstützen sowie kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Im Sinne einer Prozessbegleitung sollten den Modellversuchsbeteiligten Informationen über die Qualität der Arbeits- und insbesondere Kooperationsprozesse bereitgestellt und im theoretischen Kontext erläutert werden. Zum einen sollten darüber reflexive Prozesse der Beteiligten angeregt und unterstützt werden, zum anderen ging es aus Sicht der Projektleitung aber auch darum, Schwachstellen in Infrastruktur und Prozessgestaltung zu identifizieren, entsprechende Strategien der Problembekämpfung zu entwickeln und umzusetzen.

Zugleich jedoch sah sich die wissenschaftliche Begleitung in der Pflicht, Erfahrungen und Ergebnisse dieses Verbundprojektes summativ 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).

Die wissenschaftliche Begleitung orientierte sich an einem methodologisch-wissenschaftstheoretischen Grundverständnis, das als „evaluativ-konstruktiver Curriculumansatz“ (Tramm 1992) zu kennzeichnen ist und dabei in der Tradition der pädagogischen Handlungsforschung Klafkis bzw. der Programmatik einer „gestaltenden Theorie“ von Rütter steht. Konzeptuell grundlegend hierfür ist die Abkehr von einem starren Entwickler-Anwender-Dualismus im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, indem in den Aufgabenbereich von Wissenschaft ein praktisches Gestaltungsinteresse einbezogen und praktische Verantwortung übernommen wird. Strategisch kennzeichnend ist einerseits der praktische Diskurs zwischen Praktikern und Wissenschaftlern unter der regulativen Leitidee einer diskursiv-reflexiven Aufklärung über die Bedingungen, Ziele und Möglichkeiten verantwortlichen praktischen Handelns sowie gleichermaßen über die tatsächlichen Verlaufsformen, Effekte und Folgewirkungen vorfindlicher oder neugestalteter Praxis. Das zweite zentrale strategische Merkmal dieser Konzeption besteht im permanenten Wechselspiel von Evaluation und Konstruktion. Dieses kontinuierliche Wechselspiel bestimmte gleichermaßen den evolutionär angelegten Prozess von Curriculum- und Organisationsentwicklung wie auch den Qualifizierungsprozess von Kollegien oder einzelnen Lehrern und setzte voraus, dass die Evaluationsergebnisse zeitnah rückgekoppelt wurden, damit sie auf die laufenden Prozesse Einfluss nehmen konnten.

Auf dieser Grundlage lassen sich für die wissenschaftliche Begleitung fünf zentrale Aufgabenbereiche unterscheiden, die mit Projektbeteiligten, Projektleitung und Programmkoordinator unter Berücksichtigung der konkreten Rahmenbedingungen und des Projektverlaufs festgelegt wurden:

- 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.

In diesem Beitrag soll nicht umfassend über die einzelnen Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung berichtet werden, weil insbesondere formative Beiträge unmittelbar in die

jeweiligen Teilprozesse und deren Produkte mit eingeflossen sind die nicht noch einmal gesondert unter besonderer Betonung des Beitrages der wissenschaftlichen Begleitung wiederholt werden müssen. Statt dessen sollen im Folgenden Befunde und Daten vorgestellt werden, die sich auf die Erreichung der im Modellversuch gesetzten Ziele beziehen und dabei insbesondere Prozessdaten sowie Wahrnehmungen und Bewertungen seitens der Modellversuchsbeteiligten aufgreifen und interpretieren.

1.2 Evaluationsebenen und Fragestellungen

Entsprechend der Zielsetzungen der Programmpartner wurden für Hamburg und Niedersachsen unterschiedliche Akzente in der Evaluation gesetzt. Die Analysen konzentrierten sich auf drei Ebenen, die von den oben genannten Kommunikations- und Kooperationsebenen dahingehend abweichen, als dass hier die Ebenen der schulübergreifenden und standortübergreifenden Kooperation (Ebene 2 und 3) zur interinstitutionellen Kooperation zusammengefasst wurden und die Internetplattform als Kooperationsinstrument eigenständig betrachtet wurde:

- Die **Nutzung der Kooperationsplattform** durch Modellversuchsbeteiligte und externe Interessenten wurde für Niedersachsen durch differenzierte Analysen der Zugriffe auf die BSCW-Plattform rekonstruiert (vgl. Dammers 2004). Unabhängig hiervon erfolgten schriftliche Befragungen aller Projektmitarbeiter in Niedersachsen und Hamburg im Hinblick auf ihre Nutzung und Bewertung der BSCW-Plattform im Projektverlauf (vgl. Voss 2003 und 2005). Die Untersuchungen in diesem Bereich zielten auf die Beantwortung folgender Fragestellungen:
 - Wie beeinflusst die Plattform (BSCW) die Kommunikation und Kooperation der Akteure in bezug auf Curriculumentwicklung und Qualifizierung im Projekt CULIK?
 - Welche Rahmenbedingungen stellen wesentliche Voraussetzungen für die Akzeptanz einer Kooperationsplattform dar?
 - Ist die Schaffung einer neuen oder zumindest die Veränderung der bisherigen Arbeitskultur zwischen den Lehrern durch die Kooperationsplattform realisierbar?
- Art und Umfang der **intrainstitutionellen Kooperation** an der Handelsschule Schlankreye (H 3) wurden aus einer systemisch-organisationstheoretischen Perspektive über den gesamten Modellversuchszeitraum hinweg untersucht. Darüber hinaus wurde versucht, weitere Einblicke in die Art der Teamarbeit an den einzelnen Standorten auch über Hamburg hinaus zu gewinnen (vgl. Gerhardt 2004 und Steinemann 2004). Unter diesem Interesse wurde eine schriftliche Befragung aller Modellversuchsbeteiligten durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in Rahmen eines Workshops an die Teams zurückgespiegelt und gemeinsam reflektiert. Die Untersuchungen in diesem Bereich zielten auf die Beantwortung folgender Fragestellungen:

- Inwieweit ist es den Akteuren in CULIK gelungen, eine schulinterne Zusammenarbeit am Lernfeldcurriculum zu etablieren?
- Welche Strukturen und Prozesse erweisen sich hierbei als vorteilhaft?
- Hat es eine Verständigung über Art, notwendigen Inhalte und den Umfang der Qualifizierung der Lehrkräfte durch gemeinsames Feststellen des Aus- und Weiterbildungsbedarfs gegeben?
- Welche Probleme behindern die Arbeit schulintern und lassen damit Potenziale ungenutzt?
- Darüber hinaus wurde auf der Ebene der Modellversuchsbeteiligten untersucht, wie diese die Kooperation auf den verschiedenen Ebenen wahrnehmen und bewerten. Ein Schwerpunkt sollte dabei auf der **interinstitutionellen Kooperation**, insbesondere zwischen Studienseminaren und Schulen sowie deren projektweite Vernetzung liegen. Hierzu wurden durch die wissenschaftliche Begleitung Standortstudien durchgeführt. (vgl. Rauh 2005). Die Untersuchungen in diesem Bereich zielten auf die Beantwortung folgender Fragestellungen:
 - Inwieweit ist es den Akteuren in CULIK gelungen ein schulübergreifendes und standortübergreifendes Netzwerk zu etablieren?
 - Hat sich eine Grundstrategie zur Erarbeitung lernfeldbezogener Lernarrangements herausgebildet?
 - Welche Netzwerkpotenziale können unter welchen Bedingungen in CULIK genutzt werden?
 - Welche Probleme behindern eventuell die Arbeit im CULIK-Netzwerk und lassen damit Potenziale ungenutzt?
 - Welche Bedeutung kommt den Studienseminaren im kooperativen Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsprozess zu?

Die Untersuchungen sind durchgeführt und weitestgehend ausgewertet. Die nachstehend vorgestellten Befunde stützen sich in erster Linie auf die Abschlussbefragung im Juni 2004 (vgl. Voss 2005), sie werden ergänzt durch die Auswertungsergebnisse der Interviews, der schriftlichen Befragung zur Teamarbeit und der BSCW-Protokolle.

1.3 Datenerhebungsmethoden

1.3.1 Fragebogen zum Projektverlauf

10 Monate nach Projektbeginn haben im Dezember 2002 die in CULIK beteiligten Lehrkräfte und Referendare aus Hamburg und Niedersachsen (Hannover, Göttingen, Oldenburg und Stade) im Rahmen einer schriftlichen Befragung Angaben zu den Zielen von CULIK, ihrer Beurteilung des Lernfeldkonzepts aus bildungspolitischer und curricular-didaktischer Sicht sowie zur Arbeit und Zusammenarbeit im Projekt gemacht. Ferner wurden sie nach ihren Nutzungsgewohnheiten im Hinblick auf die Kommunikationsplattform, nach ihrer Beurteilung der Qualifizierung durch CULIK, nach dem Entwicklungspotenzial ihrer Schule

und zur Transfereignung der CULIK-Ergebnisse befragt. Im Juni 2004 wurde dieselbe Befragung als Abschlussbefragung aller Beteiligten wiederholt.

An der ersten Befragung haben 33 Personen und an der zweiten Befragung 30 Personen teilgenommen. Die Abfrage erfolgte anonym, allerdings wurden die Fragebögen von den Teilnehmern codiert. Von den 30 Teilnehmern der Abschlussuntersuchung gaben 24 Personen an, zum Zeitpunkt der ersten Befragung bereits im CULIK-Team mitgearbeitet zu haben, allerdings stimmen nur 18 Codes in beiden Befragungen überein. Daraus ist zu folgern, dass 18 der 30 Teilnehmer, die im Juni 2004 befragt wurden nachvollziehbar bereits an der Untersuchung vom Dezember 2002 teilgenommen haben.

Frage 1.: "Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Ziele?"

	Nummer der Befragung					
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004		
	MW	N	SA	MW	N	SA
1.c Wie wichtig ist Ihnen die Erarbeitung von Lehr-Lern-Arrangements für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts?	1,27	33	,517	1,34	29	,614
1.f Wie wichtig ist Ihnen dass die Ergebnisse der Arbeit in CULIK über das Projekt hinaus Wirkung haben werden?	1,55	33	,564	1,57	30	,626
1.a Wie wichtig sind Ihnen die Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen für: Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse an Ihrem Schulstandort?	1,61	33	,609	1,60	30	,621
1.e Wie wichtig ist Ihnen die kooperative Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte im Kontext der curricularen Entwicklungsprozesse?	1,88	33	,650	1,77	30	,568
1.d Wie wichtig sind Ihnen der Aufbau und die Weiterentwicklung einer dauerhaften internetbasierten Kommunikations- und Kooperationsplattform?	1,91	33	,579	1,93	30	,785
1.b Wie wichtig sind Ihnen die Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen für: Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse zwischen verschiedenen Standorten?	2,15	33	,508	2,23	30	,679

Abb. 3-1: Auswertungsbeispiel

Die Auswertung erfolgte in SPSS über die Berechnung von Mittelwerten und Standardabweichungen (vgl. Voss 2003 und 2005). Bei ordinalem Skalenniveau (z.B.: "sehr wichtig" → "völlig unwichtig" oder "stimmt" → "stimmt nicht") sind die Mittelwerte so zu interpretieren, dass eine zustimmende bzw. positive Antwort durch den Wert 1 ausgedrückt wird und die weiteren Antwortalternativen nach ihrer Wertigkeit aufsteigend nummeriert werden, d. h. die "schlechteste" Beurteilung den Wert 4 erhält. Um diese Wertung durchgängig aufrechterhalten zu können, wurden die Datensätze von Fragen, die negativ formuliert waren, jeweils umcodiert. Der Text dieser Fragen wurde für die Auswertung dann so verändert, dass er einen positiven Wortlaut hat. Die auf diese Art bearbeiteten Items wurden jeweils gekennzeichnet. Ergänzend wurde die Signifikanz berechnet. Eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung besteht bei $p < 0,05$; eine Überprüfung erfolgte mittels Kolmogorow-Smirnow-Test.

1.3.2 Teilstrukturierte Interviews in Niedersachsen

Die Untersuchung rekuriert auf die niedersächsischen Standorte, da der Fokus dieser Befragung darauf gerichtet war, inwieweit sich ein interinstitutionelles Netzwerk etablieren konnte. Befragt wurden dafür im November und Dezember 2003 die CULIK-Teams an den berufsbildenden Schulen in Stade, Hannover, Oldenburg und Göttingen sowie die CULIK-Teams an den Studienseminaren Oldenburg und Stade. Die beteiligten Referendare des

Studienseminars Göttingen sahen sich voll in das CULIK-Team der Schule integriert und wurden deshalb, auf ihren expliziten Wunsch hin, zusammen mit den Akteuren des Schulteams Göttingen interviewt.

Als Untersuchungsmethode wurde ein leitfadenorientiertes Gruppeninterview gewählt. „Im Gruppeninterview wird nicht eine Person befragt, sondern mehrere gleichzeitig Anwesende“ (Friedrichs 1990, S. 215). Das Gruppeninterview zeichnet sich, im Gegensatz zum Einzelinterview, besonders dadurch aus, dass es die erhobenen Daten stärker kontextualisiert und eine alltagsähnliche Interaktionssituation schafft. So werden durch das Gruppeninterview zusätzliche Antworten stimuliert und die Erinnerung an Ereignisse durch die Gruppenmitglieder unterstützt bzw. inhaltlich ergänzt (Flick 1999, S. 131f.). Bei Gruppeninterviews fungiert dabei nicht der Einzelne, sondern die Gruppe als primäre Analyse- und Aussageeinheit. Auswertungen, die sich auf einzelne Gruppenmitglieder und deren Ansichten beziehen, sind nur bedingt möglich (Friedrichs 1990, S. 246). Da im Rahmen der Standortbesuche aber fast ausschließlich die Gruppenmeinung der jeweiligen Teams interessierte, wogen die Vorteile diesen Nachteil eindeutig auf. War dennoch ausnahmsweise der individuelle Standpunkt eines Akteurs von Bedeutung, wurde dieser explizit nachgefragt.

Die auf Tonband aufgezeichneten Gruppeninterviews wurden transkribiert und den einzelnen Standortteams auf der Internetplattform mit der Bitte um Durchsicht und Korrektur zugänglich gemacht. Für die Analyse der durchgeführten Gruppeninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2003, 58) gewählt

1.3.3 Teilstrukturierte Einzelinterviews in Hamburg

Um die intrainstitutionelle Zusammenarbeit an der Berufsschule Schlankreye in Hamburg (H3) zu beleuchten, wurden sieben Mitglieder des Hamburgs Teams und der Schulleiter der Schule im November 2002 mündlich befragt. Die Befragung fokussierte Teambildungs-, Zielbildungs- und Interaktionsprozesse des Teams. Die Interviews sollten den Befragten die Möglichkeit eröffnen, zur Mitarbeit im Projekt und zur Zusammenarbeit im Team Stellung zu beziehen und zwar in ihrer Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens (vgl. Bohnsack 1991, 20). Entsprechend den Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung sollte diese Methode dazu dienen, die Wirklichkeitsdeutung der Handelnden zu erfassen und offen zu legen (vgl. Meuser/ Nagel 1991, 448). Die Interviews wurden mittels eines Gesprächsleitfadens vorstrukturiert. Der Leitfaden war allerdings nur bedingt verbindlich. Die Reihenfolge der angesprochenen Themen orientierte sich primär an den Äußerungen der Befragten. So sollte gewährleistet werden, dass auch Aspekte von den Befragten angesprochen werden konnten, die ursprünglich nicht explizit berücksichtigt werden sollten, aber durchaus im Untersuchungszusammenhang standen.

Die Interviews wurden aufgenommen und transkribiert. Die Auswertung erfolgte auf Basis der erstellten Dokumente kategorial, d. h. über die Texte verstreute Aussagen wurden zu thematischen Einheiten zugusammengefasst (Mayring 2003). Die Ergebnisse sind dem Team zurückgespielt worden und in ein sogenanntes Standortprofil eingeflossen.

1.3.4 Schriftliche Befragung zur Teamarbeit als intrainstitutionelle Zusammenarbeit

Da sich im Projektverlauf insbesondere die intrainstitutionelle Zusammenarbeit zunehmend als bedeutend erwies, wurde eine Analyse der Teammodelle über den Standort Hamburg hinaus angestrebt. Unter diesem Interesse wurden die Standortvertreter im Februar 2004 hinsichtlich der Struktur, der Prozesse und der Rahmenbedingungen ihrer Zusammenarbeit im Team schriftlich befragt. Ziel war es, die strukturellen und prozessualen Merkmale zu analysieren und vorhandene Erfahrungen und Modelle aus anderen Standorten zu sichten, auszuwerten und wo möglich zu adaptieren. Der dafür entwickelte Fragebogen wurde an den Standorten von allen Teammitgliedern gemeinsam beantwortet und intendierte damit einen ersten Anstoß zur Reflexion. Ergänzend mündeten die Ergebnisse der Befragung in eine standortübergreifende Reflexion ein, indem im Rahmen eines Workshops die Kooperationsstrategien der Teams hinsichtlich ihrer Parallelen und Unterschiede untersucht wurden. Auf diesem Wege sollten die Erfahrungen für den Transfer aufbereitet und förderliche bzw. hemmende Faktoren der Zusammenarbeit identifiziert werden.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen; im ersten Teil wurde in deskriptiver Absicht über offene und geschlossene Fragen der aktuelle Stand erhoben; insgesamt wurden 5 Themenbereiche mit einer unterschiedlichen Anzahl von Teilfragen bearbeitet. In einem zweiten Teil sollte der zuvor beschriebene Ist-Zustand auf einer dreistufigen Skala bewertet werden. Bei der Bewertung war gewünscht, dass die Teammitglieder ihre Bewertung als Einzelstatement abgeben; aufgrund des umfangreichen Fragenpools ist bei 4 der 5 Standorte jedoch jeweils eine gemeinsame Angabe gemacht worden. In diesen Fällen war nicht nachvollziehbar, wie viele der Teammitglieder tatsächlich eine Bewertung abgegeben hatten oder wie diese im Einzelnen ausgefallen sind. Lediglich für das Team Hamburg sind für jedes Teammitglied Einzelaussagen möglich.

Die Aussagen wurden in einer Excel-Tabelle aufbereitet - getrennt nach geschlossenen und offenen Frageitems sowie den dazugehörigen Bewertungen. Anschließend sind diese Daten einer vertikalen und horizontalen Auswertung unterzogen worden, was bedeutet, dass in einem ersten Schritt standortbezogene Profile erstellt wurden, um die jeweiligen Besonderheiten in den Blick zu bekommen; in einem zweiten Schritt wurden die Antworten standortübergreifend miteinander verglichen.

		Gö	OI	H	HH	Std	aggregiertes Ergebnis				
Ja = 1 Nein=2	JA/Nein:	1	1	1	1	2	Ja	Nein	+	0	-
							80%	20%			
+=1 0=2 - =3	Bewertung:	1	1	3	1	1			80%	0%	20%

Abb. 3-2: Aufbereitung der Daten zur Teambefragung (Beispiel)

Zu jeder auswertbaren Antwort wurde die Antworttendenz in Form einer These zusammengefasst. Innerhalb der Fragenbereiche wurden die Einzelthesen zu Thesenkomplexen verdichtet. Diese sind den Standorten im Reflexionsworkshop rückgemeldet worden.

1.3.5 Auswertung der BSCW-Protokolle

Um die Nutzung der Kooperationsplattform auf Projekt- und Teamebene nachvollziehen zu können, wurden die Zugriffe auf den BSCW-Server ausgezählt und ausgewertet. Als Datenbasis dieser Untersuchung dienten die automatisch vom BSCW-Server generierten und per E-Mail versandten „Tägliche(n) Arbeitsbereichsberichte“. Darüber 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.

Für die Untersuchung interessierte zum einen, auf welche Bereiche bzw. Objekte der Plattform zugegriffen wurde, ob diese Zugriffe regelmäßig oder in bestimmten Phasen erfolgten und wie sich die Aktionen auf Kommunikation (lesen) und Kooperation (Objekte erzeugen und bearbeiten) bzw. innerhalb des Teams auf Personen aufteilten. Zusätzlich sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Teams und auf den verschiedenen Kooperationsebenen (intra-institutionell, inter-institutionell und standortübergreifend) hinsichtlich der Kommunikation und Kooperation über das Medium des gemeinsamen Arbeitsbereiches des BSCW erarbeitet werden. Drei Standardfunktionen des BSCW-Systems, die aus den Ursprungsprotokollen eindeutig herauszulesen sind, sollten ergänzend auf ihre Nutzung durch die Gruppen hin untersucht werden. Und schließlich wurden drei von der wissenschaftlichen Begleitung verwendete Moderationswerkzeuge (Newsletter, Feedbackordner, Diskussionsforen) auf ihre Akzeptanz durch die Kerngruppe hin untersucht.

Als Datenbasis dienten die Arbeitsbereichsberichte des BSCW, der vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg administriert wurde. Als Betrachtungszeitraum wurde der 1. Mai 2002 bis 30. April 2003 gewählt, was dem ersten Projektjahr entspricht. Es wurden 343 vollständige und fünf unvollständige tägliche

Arbeitsberichte in die Untersuchung einbezogen. Aus ihnen wurden über verschiedene Schritte Datensätze für die Untersuchung generiert. Die gewonnenen 10.456 Datensätzen wurden mit Hilfe der Software SPSS ausgewertet. In die Untersuchung miteinbezogen wurden die Protokolle zu den Funktionen „Bewerten“ und „Notiz erstellen“ sowie die Historien-Liste im BSCW (BSCW-Ordner „Feedback“ und „Diskussionsforen“). Die Ergebnisse wurden deskriptiv niedergelegt und vergleichend gegenübergestellt (vgl. Dammers 2004).

Die Aussagefähigkeit der automatisch generierten Arbeitsberichte ist stark eingeschränkt, da die Interpretation der einzelnen Aktionen als Kommunikation und Kooperation nicht eindeutig zu belegen ist und für die Auswertung weitere Vereinfachungen vorgenommen werden mussten. Zudem berücksichtigte die Untersuchung lediglich die Aktionen der niedersächsischen Beteiligten und die lediglich über einen Zeitraum von einem Jahr. Dennoch liefert die Auszählung wichtige ergänzende Hinweise zur Nutzung der Plattform.

1.3.6 Teilnehmende Beobachtung

Um einen tieferen Einblick in die Prozesse des Hamburger Teams nehmen zu können wurde das Team auf seinen Projektsitzungen von der wiss. Begleitung teilnehmend beobachtet. Die Beobachtung wird ergänzt durch Dokumentenanalysen (Protokolle und Arbeitsprodukte). Diese teilnehmende Beobachtung ist als Untersuchungsmethode nicht unumstritten, besteht doch die Gefahr der subjektiven Verfälschung durch den Beobachter. Zugleich beeinflusst der Beobachter durch seine Anwesenheit den Gruppenprozess und steht unter der Doppelbelastung aus Beobachten und Protokollieren. Der Forscher greift in das Geschehen ein. Dennoch stellt die teilnehmende Beobachtung unter den gegebenen Einschränkungen eine anerkannte Forschungsmethode dar, weil keine andere Form der Datenerhebung dem Forscher einen ähnlich tiefen Einblick in die Alltagserlebnisse einer sozialen Gemeinschaft erlaubt. Der Erkennende ist Teil des Objektbereiches. Es besteht so die Chance, nicht nur äußerlich zu erkennen, sondern gleichsam aus der Teilnahme heraus den vollen Sachverhalt zu erleben. Die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit erfordert ein tiefgreifendes Verständnis der Interaktions- und Kommunikationsprozesse sowie menschlicher Verhaltensweisen. Dieses kann nicht aus einer Außenperspektive heraus gewonnen werden, sondern erfordert vom Forscher „ (...)ein Sehen mit den Augen der Handelnden (...)“ und damit die aktive Teilnahme an den Interaktionen der zu erforschenden Gemeinschaft (Komrey, 1994 438). Die Gruppenbeobachtungen, die mit Hilfe eines Beobachterleitfadens vorstrukturiert wurden, sind zeitnah an die Sitzung schriftlich niedergelegt worden. Die Interpretation erfolgte mit zeitlichem Abstand zur Sitzung, damit der spontane Eindruck vermindert wird. Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgt ebenfalls kategorial konnte allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen werden.

Die verwendeten Methoden sind nachstehend noch einmal überblicksartig dargestellt:

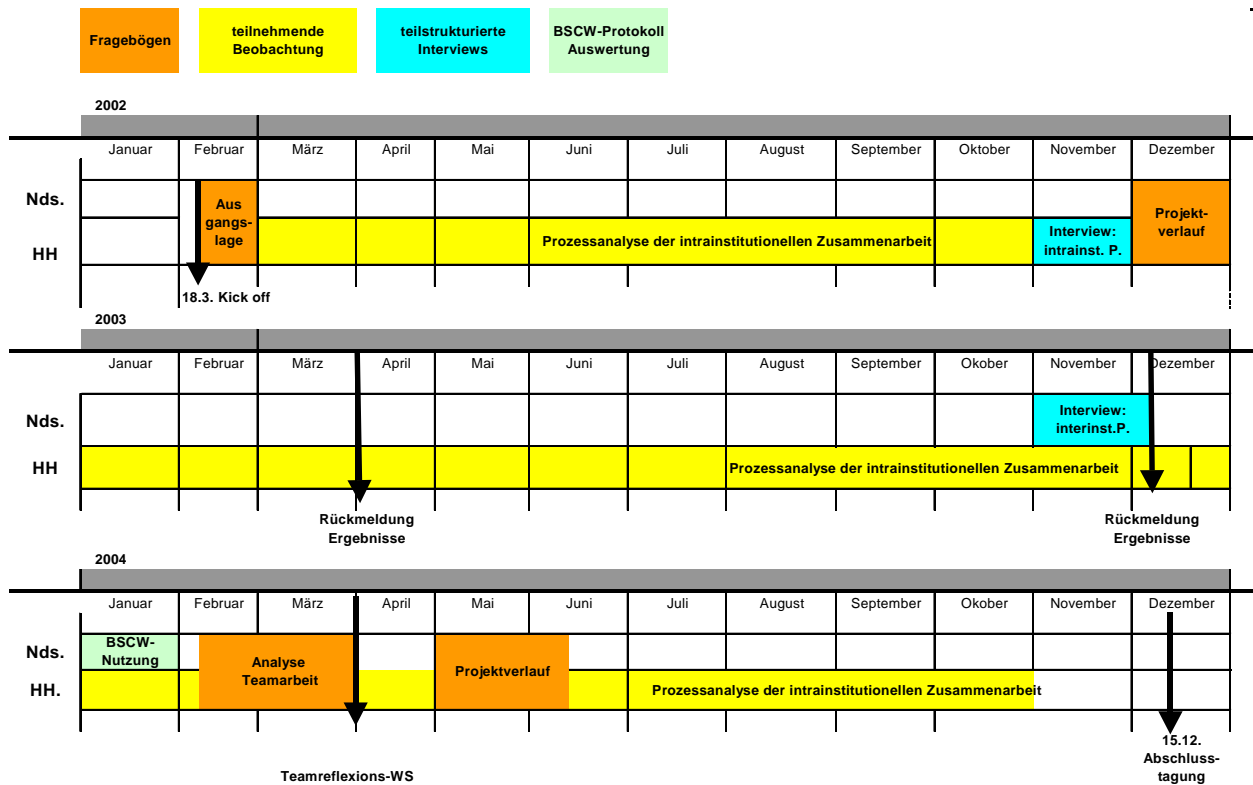


Abb. 3-3: Evaluationsdesign CULIK

2 Evaluationsergebnisse

2.1 Ausgewählte Befunde

2.1.1 Zu den Zielen von CULIK

Die Akteure konnten sich weitestgehend mit den Zielen von CULIK identifizieren. In der ersten Befragung gaben jeweils über 75% der Teilnehmer an, die Ziele von CULIK für „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ zu halten; allerdings variierte der Grad der Zustimmung zu den einzelnen Items stark. Während die „Erarbeitung von Lehr-Lern-Arrangements für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts“ von 75% der Befragten als „sehr wichtig“ eingestuft wurde, bewerteten lediglich 6% der Teilnehmer das Entstehen von „Qualifizierungs- und Entwicklungsprozessen zwischen den Standorten“ als „sehr wichtig“. Mit zunehmender Entfernung vom erkennbaren eigenen Nutzen verringert sich für die Teilnehmer das Maß der Notwendigkeit zur Umsetzung des Ziels. Auch bei der zweiten Befragung hielt eine große Mehrheit der Teilnehmer (85%) die Ziele von CULIK für „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“. Die Rangfolge in der Bewertung der Ziele hat sich über die beiden Befragungen hinweg nicht verändert; bei keinem der Items hat es signifikante Änderungen gegeben. (vgl. Voss 2005, 12).

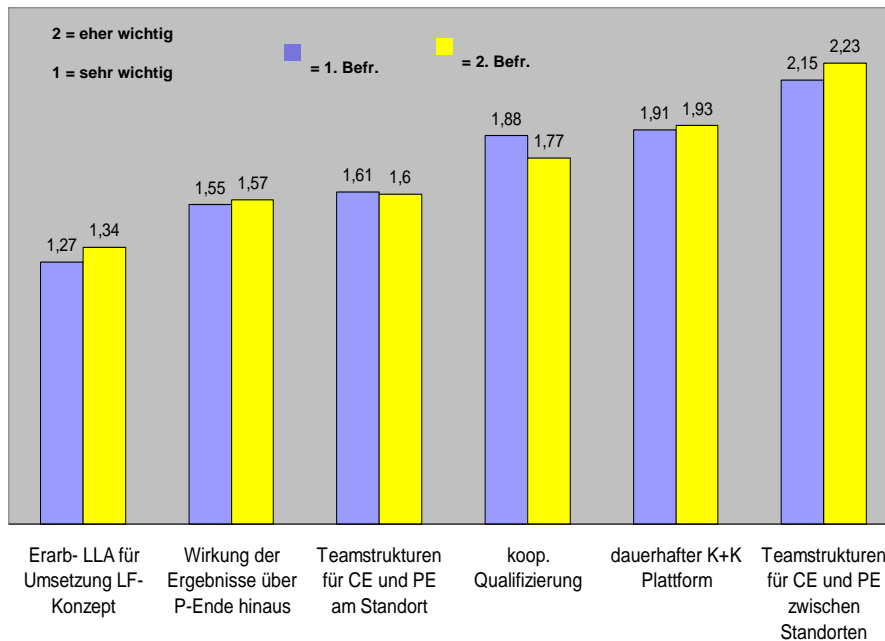


Abb. 3-3: Bewertung der Zielsetzungen von CULIK durch die Beteiligten

Die teilstrukturierten Interviews verweisen an zwei Standorten auf eine Verlagerung der Arbeitsschwerpunkte: von der Curriculumentwicklung zur Konzeption und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Kollegen, ggf. wäre hierüber die leicht veränderte Bewertung in den Zielen „Erarbeitung von Lehr-Lern-Arrangements für die Umsetzung es Lernfeldkonzepts“ und „Kooperative Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte im Kontext der curricularen Entwicklungsprozesse“ zu begründen. Während ein dritter Standort explizit zum Ausdruck bringt, dass die Curriculumentwicklung keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden kann, wird an einem der beiden Standorte die Aussage gemacht, dass es gute Bücher gibt, „die diese inhaltliche Arbeit, was das Ergebnis angeht, komplett überflüssig machen“. Die Schwerpunktsetzung der verbleibenden zwei Standorte kann aus den Interviews nicht herausgelesen werden (vgl. Rauh 2005, 59f.).

2.1.2 Zum 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, auch wenn sich die in der 1. Befragung sehr positive Bewertung (MW₁ 1,31) auf einer vierstufigen Skala mit dem theoretischen Erwartungswert 2,5) in der 2. Befragung signifikant verschlechtert hat – immerhin sind es noch 90% der Befragten die zustimmen (MW₂ 1,73); die Lehrer sehen im Lernfeldkonzept ein geeignetes

Reformmittel (90%; MW₁ 1,94/ 76,7 %; MW₂ 2,03); erwarten von diesem eine Verbesserung des Unterrichts (MW₁ 1,81; MW₂ 2,00) und halten es für realisierbar (94%; MW₁ 1,82/ 80% MW₂ 2,00). Zugleich schätzen sie die Veränderungsbereitschaft ihrer Kollegen eher skeptisch ein: nur 11 von 32 Befragten glaubten in der 1. Befragung an eine allgemein hohe Veränderungsbereitschaft; 16 stimmten eher nicht zu, fünf Befragte stimmten dieser Aussage gar nicht zu (MW₁ 2,69). Auch in der 2. Befragung wurde die Veränderungsbereitschaft unverändert kritisch eingeschätzt. Nur 35% der Antworten, das sind 10 von 29 Befragte, lagen bei diesem Item innerhalb der positiven Antwortalternativen (MW₂ 2,69).

- Insgesamt zeigten sich über 90% der Befragten sehr zufrieden bzw. eher zufrieden „mit dem pädagogischen Auftrag, fachliche Inhalte in beruflichen Anwendungszusammenhängen zu vermitteln“ (MW₁ 1,61; MW₂ 1,86); auch mit dem Auftrag, Lernfelder durch Lehrerteams schulspezifisch aufzubereiten“ erklärten sich über 80% der Lehrer (MW₁ 1,79; MW₂ 2,00) „zufrieden“ bzw. „eher zufrieden“.
- Unter der Fragestellung, welche Auswirkungen die Umsetzung des Lernfeldkonzepts auf die eigene Schule haben werde, wurden folgende Aspekte benannt:
 - Höherer Arbeitsaufwand (MW₁ 1,58 MW₂ 1,50)
 - Mehr Eigenverantwortung der Lehrer (MW₁ 1,88 MW₂ 1,70)
 - Erhöhung der Schüler Selbstständigkeit (MW₁ 1,56 MW₂ 1,80)
 - Intensivierte Teamarbeit der Lehrer (MW₁ 1,73 MW₂ 1,80)
 - verstärkte Kommunikation zwischen den Lehrern (MW₁ 1,67; MW₂ 1,83)
 - Reduzierung trägen Wissens (MW₁ 1,76; MW₂ 1,83)
 - Steigende Zufriedenheit der Lehrer (MW₁ 2,24; MW₂ 2,39)
 - Steigende Zufriedenheit der Schüler (MW₁ 2,12 MW₂ 2,43s)
 - Arbeitserleichterung der Kollegen (MW₁ 2,64, MW₂ 2,73)

Im Hinblick auf die erstgenannten sechs Aspekte wurde die Eintrittswahrscheinlichkeit von über 90% der Befragten für „sicher“ bzw. „teilweise sicher“ eingeschätzt.

- Mit dem Zuschnitt der Lernfelder (MW₁ 2,44; MW₂ 2,47) und der Orientierung der Lernfelder an der beruflichen Praxis (MW₁ 2,29; MW₂ 2,34) zeigten sich die CULIK-Mitarbeiter mehrheitlich eher zufrieden. Deutlich kritischer wurden dagegen die Zielangaben (MW₁ 2,61; MW₂ 2,57) und vor allem die inhaltlichen Angaben (MW₁ 3,06; MW₂ 3,00) bewertet.
- Die Identifikation und Zufriedenheit mit den in CULIK entwickelten Gestaltungskriterien hat sich als ausgesprochen hoch erwiesen. 75% der Antwortenden hält die Gestaltungskriterien für „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“, keines der Items wurde als „völlig unwichtig“ eingestuft. Die Kriterien werden überwiegend von über 90% als vollständig und insgesamt hilfreich bewertet. Im Hinblick auf die Erarbeitung von Lernsituationen gaben noch mehr als 80% an, die Gestaltungskriterien in ihrer Arbeit zu berücksichtigen und waren der Meinung, dass sich die Kriterien auch in den Ergebnissen wieder finden.

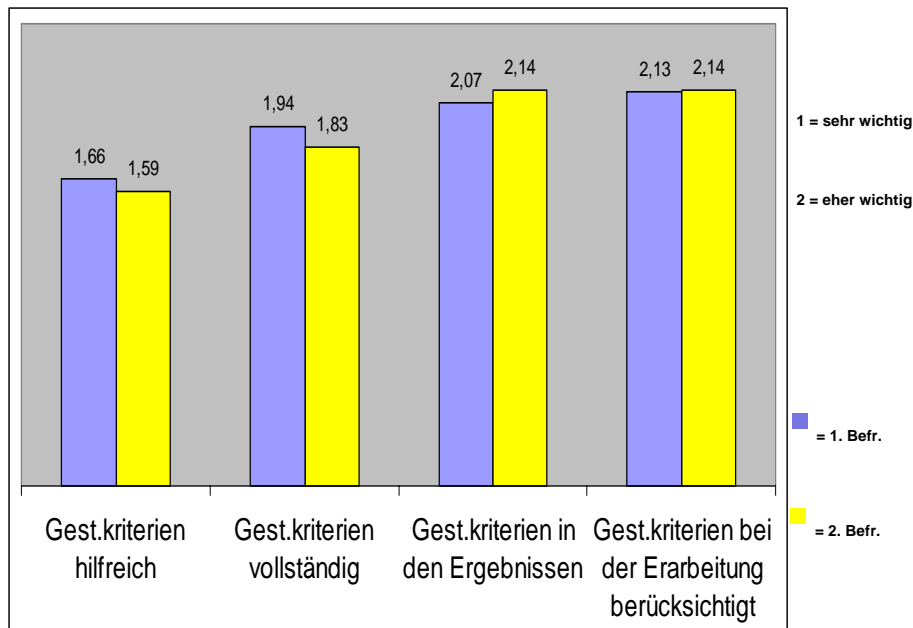


Abb. 3-4: Gestaltungskriterien zur Erarbeitung von Lernsituationen

- Die Betrachtung einzelner Gestaltungskriterien ergibt folgendes Bild (vgl. Abb. 3-5):

Fragekomplex 7: "Wie wichtig ist/sind Ihnen bei der Erarbeitung von Lernsituationen: ..."

	Nummer der Befragung					
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004		
	MW	N	SA	MW	N	SA
7.e Phasen der begrifflichen Reflexion und der systematischen Ergänzung und Vertiefung (Dekontextualisierung)	1,09	32	,296	1,18	28	,390
7.g Problemlernen als Ausgangspunkt des Lernens	1,28	32	,523	1,28	29	,528
7.h die Einbindung der Lerngegenstände in einen sinnvollen, situativen Kontext	1,22	32	,420	1,31	29	,471
7.c die Identifikation und Analyse zentraler Geschäftsprozesse	1,38	32	,492	1,34	29	,484
7.f Transfer auf unterschiedliche situative Kontexte (Rekontextualisierung)	1,31	32	,471	1,39	28	,567
7.d das Herstellen von Bezügen zu den Ausbildungsunternehmen	1,25	32	,440	1,52 ^a	29	,509

a. signifikante Veränderung ($p < 0,05$)

Abb. 3-5: Die sechs in der Sicht der Beteiligten wichtigsten Gestaltungskriterien

Den hier aufgelisteten sechs Gestaltungskriterien wurde bei beiden Befragungen übereinstimmend die größte Wichtigkeit zugemessen. 91% der Befragten hielten den Punkt „Phasen der begrifflichen Reflexion und Systematisierung (Dekontextualisierung)“ für „sehr wichtig“. Die Reihenfolge der anderen fünf Gestaltungskriterien hat sich im Vergleich der beiden Befragungen verschoben. „Problemlernen als Ausgangspunkt des Lernens“ hat einen unveränderten Mittelwert von 1,28 und liegt damit auf Rang 2, während dies in der vorherigen Befragung nur für den vierten Rang reichte. Das Herstellen von Bezügen zu Ausbildungsunternehmen wird für signifikant weniger wichtig gehalten: während im Dezember 2002 noch 75% der Antwortenden dieses Item als "sehr wichtig" einstufen, taten dies im Juni 2004 nur noch 48 %.

Fragekomplex 7: "Wie wichtig ist/sind Ihnen bei der Erarbeitung von Lernsituationen: ..."

	Nummer der Befragung					
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004		
	MW	N	SA	MW	N	SA
7.p systematische Ergänzungen und Vertiefungen, die den Zush. der problemorientierten Erarbeitung grundlegender Strukturen nicht zerreißen	1,42	31	,502	1,59	29	,501
7.j Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes auch auf Stufen niedrigerer Komplexitätsstufen	1,41	32	,560	1,61	28	,567
7.l der gezielte Aufbau von Methodenkompetenz	1,56	32	,716	1,62	29	,561
7.o AkA-Prüfungsaufgaben mit einzubeziehen	1,91	32	,734	1,66	29	,484 ^b
7.i komplexe Lehr-Lern-Arrangements als Ausgangspunkt des Lernens	1,53	32	,621	1,66	29	,670
7.b die Herausarbeitung der curricularen Funktion des Lernfeldes im Gesamtzusammenhang	1,68	31	,599	1,72	29	,455
7.a eine zielgeleitete Modellierung der Inhalte und in diesem Zush. die Arbeit im Modellunternehmen	1,70	30	,651	1,76	29	,577
7.m Projekte vorzubereiten und anzubahnen als eine besondere methodische Kompetenz	1,91	32	,777	1,79	29	,620
7.q für jedes Lernfeld die erwarteten Kompetenzen auch in operationalisierter Weise zu definieren, damit eine Grundlage zur Leistungsbewertung geschaffen wird	1,44	32	,564	1,86 ^a	29	,693
7.n volkswirtschaftliche Bezüge herzustellen	1,81	31	,654	2,00	29	,378 ^b
7.k bei allen Geschäftsprozessen die Wertschöpfungsebene explizit zu thematisieren	2,09	32	,641	2,04	28	,693

a. sehr signifikante Veränderung ($p = 0,01$)

b. stark verringerte Standardabweichung

Abb. 3-6: Die in der Sicht der Beteiligten weniger wichtigen Gestaltungskriterien

- Ebenso wie sechs Gestaltungskriterien identifiziert werden konnten, die für die Akteure am wichtigsten bei der Erarbeitung von Lernsituationen waren, lassen sich sechs Gestaltungskriterien identifizieren, die als am wenigsten wichtig eingestuft wurden (vgl. Abb. 3-6). Einzig das Item „Definition der zu erwartenden Kompetenzen für jedes Lernfeld“ (7q), das in der ersten Befragung noch von 60% der Befragten für „sehr wichtig“ gehalten wurde und in der zweiten Befragung nur noch von 31% eine derartige Bewertung erhielt (signifikante Verschlechterung), ist nach der zweiten Befragung „neu“ in die Liste der weniger wichtigen Kriterien gekommen und hat darin das Item „AkA-Prüfungsaufgaben einbeziehen (7o)“ abgelöst.
- Vergleicht man die beiden Aufstellungen miteinander, so wird sehr deutlich, dass diejenigen Gestaltungskriterien, die sich auf die Mikrosequenzierung der Lernarrangements beziehen und damit auf die konkrete didaktische Gestaltungsarbeit vor Ort in ihrer Bedeutung höher eingestuft werden, als diejenigen die aus einer eher makrosequenziellen oder gar lernfeldübergreifenden Sicht heraus Fragen der curricularen Umsetzung des Lernfeldansatzes thematisieren. Hier wird eine starke

Affinität zur eher traditionellen Sicht der Rolle des Lehrers als Unterrichtsgestalter im Kontrast zum erweiterten Konzept des Curriculumgestalters deutlich.

2.1.3 Zum 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 MW₁ 1,48 MW₂ 1,50; Schule - Studienseminar MW₁ 1,30 MW₂ 1,47) als auch auf eine Reihe differenzierter Urteile wie Effizienz (MW₁ 1,39; MW₂ 1,63), Offenheit und Ehrlichkeit (MW₁ 1,30; MW₂ 1,41), Zuverlässigkeit (MW₁ 1,48; MW₂ 1,50) sowie Konfliktfähigkeit (MW₁ 1,44; MW₂ 1,61). Die Angaben waren insgesamt jedoch kritischer als bei der ersten Befragung. Hinzu kommt, dass die Innovationsbereitschaft des jeweils eigenen Teams von 87 % der Teilnehmer als hoch eingestuft und damit besser eingeschätzt wird, als die eigene Innovationsbereitschaft (67%).

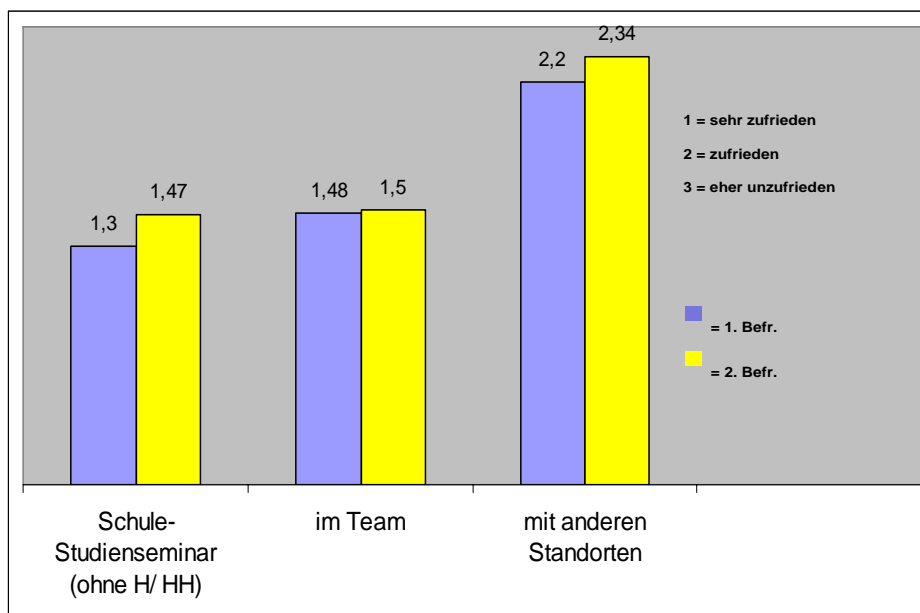


Abb. 3-7: Bewertung der Kooperation in CULIK

- Demgegenüber wird die Zusammenarbeit mit den anderen Standorten deutlich zurückhaltender beurteilt; bei einem Mittelwert von 2,2 sind immerhin 7 Mitwirkende eher unzufrieden und auch in der zweiten Befragung waren bei einem Mittelwert von 2,34 31% der Befragten „eher“ bzw. „sehr unzufrieden“ und keiner der Teilnehmer gab an „sehr zufrieden“ zu sein.
- Die Kooperation mit wissenschaftlicher Begleitung (MW₁ 1,68; MW₂ 1,87) und Projektleitung (MW₁ 1,74; MW₂ 1,67) wird insgesamt als zufriedenstellend bewertet, wobei die gegenläufige Entwicklungstendenz auffällig ist.

2.1.4 Zur Kooperation mittels Plattform

- Die CULIK-Homepage wurde von den Mitwirkenden positiv bewertet, ebenso wie die regelmäßigen Informationen in Form von Newsletter bzw. E-Mails (MW₁ 1,91; MW₂

1,93), wobei die Newsletter nicht die Nutzungsfrequenz der Plattform erhöhten (vgl. Dammers 2004). Die BSCW-Plattform wurde ebenfalls durchaus zufriedenstellend bewertet, allerdings hat sich die Bewertung in der zweiten Fragenrunde signifikant verschlechtert (MW_1 1,84; MW_2 2,23). Die Einstellung der Teilnehmer, der Internetplattform gegenüber, ist über beide Befragungen hinweg aufgeschlossen, allerdings weist die Nutzungsfrequenz negative Tendenz auf (vgl. Abb. 3-8), zudem wurde die Meinung des Standortteams zur Eignung der BSCW-Plattform für die Ziele von CULIK in der 2. Befragung signifikant kritischer beurteilt (MW_1 1,56; MW_2 1,93), im Hinblick auf die Verbesserung der Arbeitsqualität durch die Plattform war die Einschätzung sogar sehr signifikant weniger positiv.

Frage 18.a: "Wie oft loggen Sie sich auf der BSCW-Plattform von CULIK ein?"

	Nummer der Befragung			
	1. Befragung		2. Befragung ^a	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
täglich	1	3,0%	6	20,0%
2-3 x pro Woche	13	39,4%	9	30,0%
1 x pro Woche	10	30,3%	4	13,3%
alle 2 Wochen	6	18,2%	11	36,7%
weniger	3	9,1%	30	100,0%
Gesamt	33	100,0%		

^a. sehr signifikante Veränderung ($p < 0,01$)

Abb. 3-8: Frequenz der Nutzung der Internetplattform

23.e Ohne die Internetplattform würden

wir am Standort nicht so gut arbeiten

(nur Teilnehmer, die an beiden Befragungen beteiligt waren)

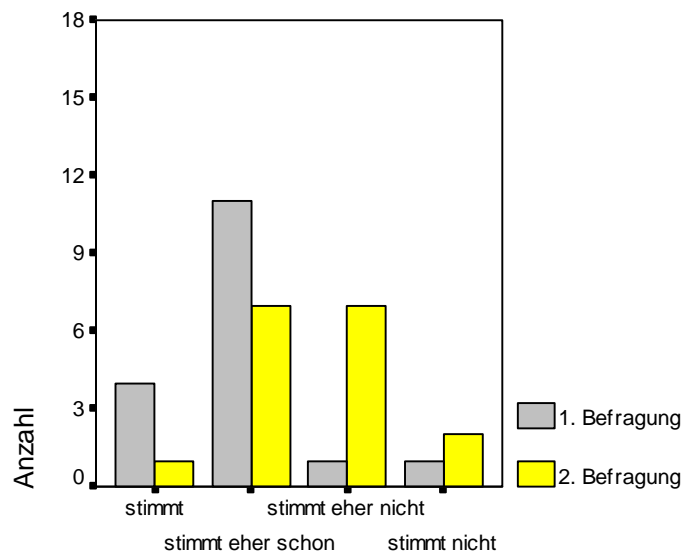


Abb. 3-9: Nutzen der Internetplattform

- Die Nutzung des BSCW beschränkte sich weitgehend auf die Datenbankfunktion, d. h. die Mitglieder der Kerngruppe nutzten die groupware im wesentlichen zum Dokumentenaustausch, nicht aber um gemeinsam am Material zu arbeiten, Material zu kommentieren oder gegenseitig Rückmeldungen zu geben; eine Kooperation im engeren Sinne fand demnach in einem nur sehr begrenztem Rahmen statt. Auch die Moderationsversuche der wissenschaftlichen Begleitung konnten hier keine nachhaltige Verbesserung bewirken (vgl. Dammers 2004).
- Auf intrainstitutioneller Ebene wurde das BSCW-System wenig genutzt. Die Befragten schätzen das Ausmaß an Kooperation im Team über die Plattform eher verhalten ein (MW1 2,26; MW2 2,85 bei signifikantem Unterschied); auch die Unterstützung, die die Plattform für die Zusammenarbeit im Team gewährte, haben die Befragten in der zweiten Fragerunde signifikant schlechter eingeschätzt (MW1 1,81; MW2 2,38), dennoch kann bei 124 Aktionen pro Kopf und lediglich einer aktionslosen Woche schon auf eine allgemeine Akzeptanz geschlossen werden.
- Auf interinstitutioneller Ebene zeichnet sich ein ganz ähnliches Bild ab. Das Ausmaß an Kooperation über die Plattform funktioniert auch hier eher weniger gut (MW1 2,18; MW2 2,59) bei signifikantem Unterschied; die Unterstützung für die Zusammenarbeit in der Gesamtgruppe, die die Befragten durch die Plattformnutzung erfahren wird positiver bewertet als auf intrainstitutioneller Ebene (MW1 1,44; MW2 1,79 bei signifikanter Veränderung), insofern stellt auch auf der interinstitutionellen Ebene die Plattform eine Hilfestellung dar.

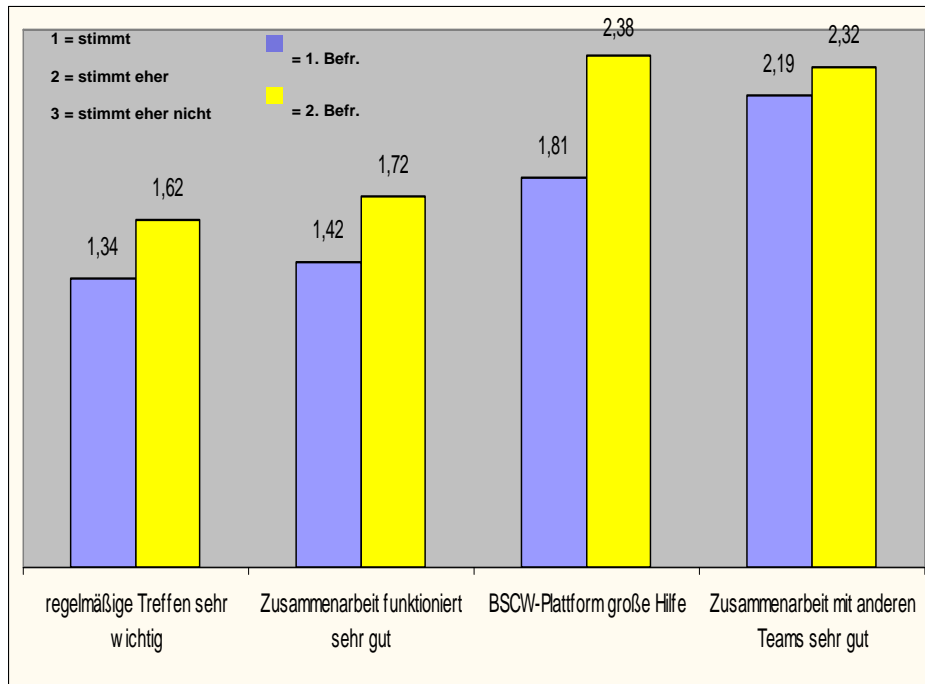


Abb. 3-10: Nutzung der Internetplattform

- Die Möglichkeiten zur Förderung von Kommunikation und Kooperation in der Gesamtgruppe wurden in beiden Befragungen ähnlich eingeschätzt, in beiden Befragungen fiel die Antwort eindeutig zugunsten von „mehr Präsenztreffen“ aus:
 - mehr Präsenztreffen (MW₁ 2,19; MW₂ 2,14),
 - stärkere Moderation (MW₁ 2,41; MW₂ 2,33),
 - bessere Kooperationsplattform (MW₁ 2,81; MW₂ 2,43),
 - durch eine Aufgabenstellung, bei der sich Standorte stärker abstimmen müssen (MW₁ 2,47; MW₂ 2,50),
 - häufigere Information auf dem BSCW-Plattform (MW₁ 2,69; MW₂ 2,70),
 - häufigere E-Mails z.B. Newsletter (MW₁ 2,87; MW₂ 2,80).

Die Rangfolge der von den Teilnehmern bevorzugter Angebote innerhalb der ersten drei Ränge ist unverändert. Häufigere E-Mails an alle wurden erneut als am wenigsten geeignet empfunden. Während aber eine bessere Kooperationsplattform bei der ersten Untersuchung noch als eher ungeeignetes Mittel zur Verbesserung der Kooperation eingestuft wurde, haben die Teilnehmer diesem Vorschlag in der zweiten Befragung eine höhere Bedeutung beigemessen. Dass die BSCW-Plattform weder kompliziert noch unübersichtlich sei, glaubten zum Zeitpunkt der zweiten Befragung deutlich weniger Teilnehmer (77%) als bei der ersten Untersuchung (88%). Diese Veränderung ist sehr signifikant. Als Gründe für die relativ schwache Nutzung der Plattform geben die Befragten in den Gruppeninterviews u. a. technische Aspekte, fehlende Benutzerfreundlichkeit oder die unübersichtliche Ordnerstruktur an, aber auch, dass

Vertrauen und Wertschätzung als Voraussetzung gelingender Kooperation erst einmal aufgebaut werden müsste.

Gerade für den letztgenannten Aspekt nahmen die Präsenztreffen laut Auskunft der Befragten eine besondere Stellung ein. Die face-to-face Situation auf den Präsenztreffen sei nicht durch internetbasierte Kommunikation zu ersetzen, so die mehrheitliche Einschätzung. Während persönliche Kontakte auf den Präsenztreffen zu allen CULIK-Akteuren aufgebaut wurden, beschränkte sich die Kommunikation jenseits der Präsenztreffen auf Personen, die bereits vor CULIK bekannt waren. Die Möglichkeit, sich auf den Treffen besser kennen zu lernen, öffnete die Befragten für Kritik und erhöhte die Bereitschaft, diese konstruktiv aufzugreifen. Damit leisteten die Präsenztreffen etwas, was in der virtuellen Kooperation nicht möglich war und bildeten damit ein unverzichtbares Fundament für die internetgestützte Kooperation (vgl. Rauh 2005, 65).

2.1.5 *Bereich Qualifizierung / Personalentwicklung*

- Die Mehrheit der Teilnehmer bewertet den qualifikatorischen Nutzen von CULIK für sich selbst als positiv: Die Mitarbeit in CULIK empfanden 78% der Teilnehmer in der 1. Befragung als hilfreich für „die Umsetzung der Lernfelder an der Schule“, in der 2. Befragung sogar 83% der Befragten; 63% wertete die Mitarbeit darüber hinaus als hilfreich für die „tägliche Arbeit“, in der 2. Fragerunde waren es im Vergleich 66%,
- Gefragt danach, wann aus ihrer Sicht Qualifizierung stattfindet, wurde dem Erarbeiten von Lernsituationen im CULIK-Standort-Team die höchste Priorität eingeräumt (MW₁ 1,22; MW₂ 1,59). Zwar hat es hier eine sehr signifikante Veränderung im Mittelwert gegeben, dennoch sind es in der 2. Befragung immer noch 96%, die diese Einstellung teilen. Danach folgt der fachliche Austausch mit den Kollegen im Projekt CULIK (MW₁ 1,42; MW₂ 1,70). Der Erhalt von Rückmeldungen auf die eigene Arbeit wurde in der 1. Befragung noch von 91% der Teilnehmer als qualifizierend bewertet, in der 2. Befragung nur noch von 60%, (MW₁ 1,61; MW₂ 2,24 sehr signifikante Veränderung); das Geben von Rückmeldungen auf die Arbeit anderer wurde nur von 61% bzw. 43% in der 2. Runde als qualifizierend erlebt bei einer signifikanten Veränderung (MW₁ 2,06; MW₂ 2,55).
- Passend dazu hielten die Teilnehmer in beiden Befragungen die „gemeinsame Arbeit im Standort-Team“ (MW₁ 1,42; MW₂ 1,53). und die „Hilfe von Kollegen“ (MW₁ 1,50; MW₂ 1,47) für die geeignetsten Qualifizierungsmaßnahmen. Schulungen rangieren unverändert auf dem dritten Platz (MW₁ 1,70; MW₂ 1,70). Informationstexte und Literatur (MW₁ 2,00; MW₂ 2,27) sowie Diskussionsforen auf dem BSCW (MW₁ 2,56; MW₂ 3,00) hielten die Teilnehmer für weniger geeignet.
- Auch die Interviews zeigen, dass gerade durch die eigenständige Ausarbeitung von Lernfeldern viel gelernt werden konnte. Eine zentrale Bedeutung kommt darüber hinaus dem Erfahrungsaustausch mit Kollegen anderer Standorte zu. Dieser umfasst u. a. den Austausch über die curriculare Arbeit an den eigenen Lernfeldern, aber auch die

Thematisierung der verschiedenen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und die jeweiligen Erfahrungen mit der Teamarbeit (vgl. Rauh 2004, 56).

- Mit Blick auf die thematischen Qualifizierungsbedarfe wurden als sehr hoch oder eher hoch die folgenden Themen priorisiert:
 - Prozessorientierte BWL (66,7%; MW₁ 2,03/ 63%; MW₂ 2,13),
 - Organisationsentwicklung in der Schule (MW₁ 2,48/ 72% MW₂ 2,14),
 - Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements (73 %; MW₁ 2,16/ 57% MW₂ 2,37),
 - Curriculare Entwicklungsarbeit (70 %; MW₁ 2,24/ 41%; MW₂ 2,52),
 - Projektorganisation (61 %; MW₁ 2,33/ 63%; MW₂ 2,33).

2.1.6 Bereich Organisationsentwicklung

- Unter dem Aspekt Organisationsentwicklung sahen die Teilnehmer Handlungsbedarf in Bezug auf die Verbesserung der „Zusammenarbeit im Kollegium“ in der ersten Befragung gaben 46% den Handlungsbedarf als dringend, 40% immer noch als mäßig dringend an, in der zweiten Befragung waren es dann noch 23% und 43%, so dass sich der Handlungsbedarf im Zeitvergleich signifikant verringert hat (MW₁ 1,70; MW₂ 2,10).
- Demgegenüber wurde einer Verbesserung der Schulorganisation nur von 6% der Befragten in der ersten Runde bzw. 17% in der zweiten Runde als dringend und von weiteren 36% bzw. 37% als mäßig dringend empfunden. 49% bzw. 47% werteten den Handlungsbedarf hier als nicht dringend bzw. sahen Verbesserungen bereits als realisiert (MW₁ 2,48, MW₂ 2,30).
- Die Items „Zusammenarbeit im Kollegium“, „Beziehung Schulleitung – Kollegium“ und „Schulorganisation“ weisen zwischen den Standorten allerdings große Unterschiede im Hinblick auf die Dringlichkeit des Handlungsbedarfes auf.
- Gefragt nach für den Schulalltag besonders problematischen Bereichen benannten über 45% in der ersten Runde bzw. noch über 30% in der zweiten Runde die Ausstattung der Schule als „häufig“ bzw. „dauernd“ problematisch. Hinsichtlich der finanziellen Ausstattung der Schule wurde die Situation sogar von 25% der Befragten als „dauernd“ und von 39% als „häufig“ problematisch beschrieben. Obwohl sich der Mittelwert in diesem Punkt signifikant verbessert hat, wurde dieser Bereich auch in der zweiten Befragung immerhin noch von 43% als problematisch bewertet (MW₁ 2,87, MW₂ 2,37). 61% bzw. 40% der Befragten beklagten zu große oder oft wechselnde Lerngruppen.
- Im Hinblick auf die Schulleitung sahen sich in ihrer innovativen Arbeit 73% der Befragten in der ersten und sogar 86% in der zweiten Befragung hinreichend unterstützt und 79% bzw. 82% sahen genügende Freiräume und Mitwirkungsmöglichkeiten.
- Probleme mit der Schulleitung wurden selten wahrgenommen: ein mangelndes Konzept für die Fort- und Weiterbildung wurde von über 50% der Befragten „nie“

bzw. „selten“ festgestellt. Über 70% gaben ferner an „nie“ bzw. „selten“, Probleme mit dem Kollegium beobachtet zu haben.

2.2 Bewertung der Ergebnisse

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

2.2.1 Erfolge

- Als äußerst erfolgreich hat sich der mit CULIK verbundene Impuls zur Teambildung und zur kontinuierlichen Teamarbeit an allen Standorten erwiesen; Teamarbeit wurde als bereichernd und effektiv erlebt; für den Zeitraum der Projektarbeit haben sich an den Standorten verlässliche Teamkonventionen herausgebildet.
- 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.
- An allen drei beteiligten Standorten haben sich Ansatzpunkte herausgebildet, die Studienseminare über ihre traditionelle Funktion hinaus in die dritte Phase der Lehrerbildung mit einzubeziehen (z. B. durch interinstitutionelle Teambildung, Planung und Durchführung einzelner Fortbildungsveranstaltungen für Kollegen, Initiierung regionaler Tochternetzwerke) bzw. die Ausbildung der Referendare über die Einbindung in die Curriculumentwicklung praxisnah zu gestalten.
- 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, was auch die Zugriffe auf den Transferordner im BSCW belegen (vgl. Dammers 2004, 107).

Diesen Erfolgsbereichen stehen einige Problemfelder gegenüber.

2.2.2 *Problemfelder*

- So zufriedenstellend die Kooperation in den Schulteams funktionierte, so unbefriedigend verlief die 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 kommentarlos 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 wurden zwar offenbar interessiert zur Kenntnis genommen und auch für die eigene Arbeit genutzt; dies geschah jedoch in der Regel ohne eine differenzierte oder auch nur pauschal-anerkennde Rückmeldung an die Autoren. Bemerkenswert ist, dass zwar die meisten Standorte ausdrücklich den Wunsch nach Feedback geäußert haben, aber selbst in keinem oder nur sehr geringem Ausmaße konkretes Feedback gegeben haben. Es ist nicht gelungen die angestrebte Kultur eines didaktisch-konstruktiven Diskurses zu verwirklichen, wozu die Stärkung der Bereitschaft zählt, 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, blieb eine ungelöste Herausforderung.
- Zur Unterstützung der Qualifizierungsprozesse hat in CULIK eine systematische Generierung, Bündelung und Bereitstellung von Informationen weitestgehend gefehlt. Die Idee, die entwicklungsnahe Selbstqualifizierungsprozessen durch thematische Kompetenzforen zu unterstützen, konnte lediglich für das Thema „Unternehmensmodellierung und Modellunternehmen angestoßen werden; hier wird der Aufbau eines solchen Kompetenzforums in Kooperation von IBW und CULIK-Mitarbeitern über die Projektlaufzeit hinaus weiter verfolgt werden.

2.3 **Empfehlungen**

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, die aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zentralen Aussagen noch einmal systematisch zu bündeln und damit in Form von Empfehlungen auch Antworten auf einige der oben aufgeworfenen Fragen zu liefern.

2.3.1 Zur kooperativen Curriculumentwicklung

Eine aus unserer Sicht wichtige in CULIK gewonnene Einsicht ist die, dass Kooperation in Schulen und zwischen Schulen eine notwendige Voraussetzung bei der lernfeldbezogenen Curriculumentwicklung ist und dass zugleich die Organisation dieser Kooperation erfolgsentscheidend ist. Kooperation ist kein Selbstgänger auf der Basis von gutem Willen allein, sondern sie bedarf der Organisation und sie benötigt Regeln und Konventionen, auf deren Grundlage erst eine produktive, verlässliche und nachhaltige Zusammenarbeit möglich erscheint. Kooperation in Form eines Netzwerkes, also als dezentrale Form der gleichberechtigten Zusammenarbeit unter Verzicht auf Steuerung und ein gemeinsames Regelwerk scheint uns eine sympathische Vision, die jedoch im Kontext kooperativer Curriculumentwicklung und Selbstqualifizierung kaum funktionieren dürfte. Nach unserer Erfahrung und Einschätzung benötigt ein solches Projekt eine **Steuerungsinstanz**, die mehr leistet als nur technische Kommunikationsunterstützung und formale Koordination der Arbeit. Gefordert sind vielmehr inhaltliche Koordination und sachkundige Moderation aus einer curricularen Gesamtperspektive heraus. Die arbeitsteilige Bearbeitung einzelner Lernfelder durch unterschiedliche Teams ist eine einleuchtende und sinnvolle Strategie der Komplexitätsreduktion, sie birgt jedoch immer auch die Gefahr einer „Simplifizierung durch Parzellierung“ (Achtenhagen 1984) in sich, wenn es nicht gelingt, den Blick aufs Ganze nicht nur gelegentlich zu wagen, sondern systematisch in den Prozess mit einzubeziehen. Dieses Ganze ist in eher formaler Sicht als Gesamtzusammenhang des Curriculum zu fassen, also als übergreifendes Gestaltungsprinzip einerseits und aus der daraus erwachsenen spezifischen Funktion der einzelnen Lernfelder im curricularen Gesamtzusammenhang andererseits. Beides, Gesamtstruktur wie der Beitrag einzelner Lernfelder ist substanzielle und damit auch pädagogisch klarer zu fassen als (übergreifende) Idee vom Kompetenzentwicklungs- bzw. Lernprozess der Schüler über die Schulzeit hinweg und als spezifischer Beitrag des einzelnen Lernfeldes zu diesem Entwicklungsprozess.

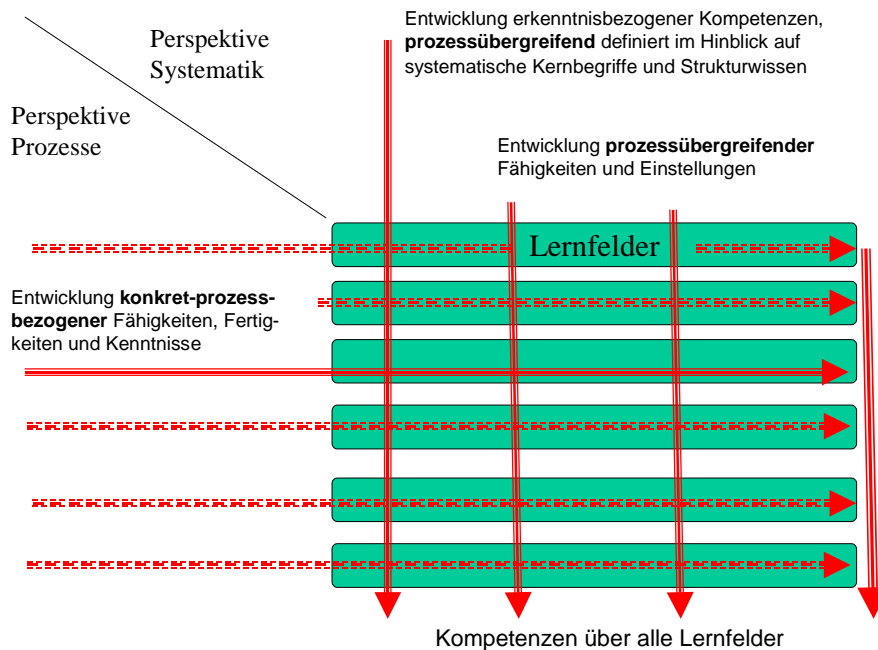


Abbildung 3-11: Lernfeldbezogene und lernfeldübergreifende Kompetenzen

Lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne weisen hinsichtlich dieser lernfeldübergreifenden Perspektive auf den Lern- und Entwicklungsprozess von Schülern eine Erhebliches Steuerungs- ja mehr noch ein gravierendes Orientierungsdefizit auf. Dieses Defizit gilt es über eine **lernfeldübergreifende Kompetenzformulierung** auszugleichen, will man der Gefahr begegnen, im Zuge arbeitsteiliger Bearbeitung der Lernfelder, die gesamtcurriculare Perspektive aus den Augen zu verlieren und somit Ausarbeitungen zu den Lernfeldern lediglich additiv zusammenzufügen.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung erscheint es wichtig, eine möglichst präzise Definition der angestrebten Kompetenzen und der mit ihnen verbundenen systematischen Wissensbasis über die Lernfelder hinweg zu leisten und damit eine **intentionale und inhaltliche Konkretisierung des Gesamtcurriculums** zu erarbeiten. Zugleich sollten auf dieser Grundlage Verabredungen darüber getroffen werden, welchen Beitrag die einzelnen Lernfelder zur Entwicklung lernfeldübergreifender fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen leisten sollen, so dass der intendierte Entwicklungsprozess der Schüler handlungsleitend für die Bearbeitung einzelner Lernfelder ist

Hier stellt sich sogleich die grundsätzliche Frage, ob dieses Defizit bei realistischer Betrachtung durch die Schulen bzw. Kollegien ausgeglichen werden kann, oder ob nicht denjenigen Recht gegeben werden muss, die bereits zu Beginn der Lernfelddebatte eine Nachsteuerung über Landeslehrpläne gefordert haben? Aus Sicht von CULIK können Zweifel angemeldet werden, ob die Lehrkräfte in ihrer alltäglichen beruflichen Situation ohne Unterstützung von außen dieser Aufgabe nachkommen können. Wenn man hier statt zentraler Vorgaben dezentrale Erarbeitungsprozesse initiieren will, was wir für eine sinnvolle Strategie

halten, so muss man dann allerdings auch dafür Sorge tragen, dass die strukturellen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass solche Selbstorganisationsprozesse erfolgreich verlaufen können.

Im Rahmen von CULIK ist es noch nicht gelungen, die Arbeit an den einzelnen Lernfeldern aus einer gesamtcurricularen Perspektive heraus zu organisieren. Wir sehen hierfür im Wesentlichen zwei Gründe:

- In CULIK hat es keine curriculare Koordinationsgruppe gegeben, die eine lernfeldübergreifende Perspektive entwickelt und dauerhaft zur Geltung gebracht hätte;
- zum zweiten war auch unter dem zeitlichen Handlungsdruck an den Schulen sehr stark der Anspruch erhoben worden, konkrete Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, um das Defizit an Schulbüchern und Umsetzungsbeispielen zu kompensieren und den Kollegien möglichst konkrete Hilfestellungen bei der Lernfeldumsetzung anzubieten. Diese Konzentration auf den Unterricht hat nach unserer Einschätzung verbreitet dazu geführt, die Ebene des Gesamtcurriculums und damit übergeordnete Entwicklungsziele und –inhalte auszublenden und stattdessen in einem verkürztem Verständnis Curriculumentwicklung mit Unterrichtsplanung gleichzusetzen. Dass dennoch der curriculare Diskussionsstrang (wenngleich eher parallel als integrativ) immer wieder aufgegriffen und weitergeführt worden ist, zeigt wie stark sich hier auf Seiten der Beteiligten ein Lernprozess vollzogen haben dürfte.

Dennoch oder gerade wegen dieser beiden Versäumnisse kommen wir hier zu der Einschätzung, dass über die Einrichtung einer **curricularen Koordinationsgruppe** mit netzwerkartigen Kontakten, die sich für die Erarbeitung einer gesamtcurricularen Perspektive verantwortlich zeigt und dafür zumindest ansatzweise vom Alltagsgeschäft entlastet werden sollte, das Steuerungsdefizit ausgeglichen werden könnte.

Gleichzeitig wird das Spannungsverhältnis gesehen, dass auf der einen Seite mit einiger Distanz zur Unterrichtsbelastung übergreifende kompetenzorientierte Lernziele formuliert werden sollen, parallel aber auf der anderen Seite der Unterricht ganz normal weiterlaufen muss. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich wohl nur darüber auflösen, dass man den Anspruch aufgibt, die Lernfeldeinführung in einem einmaligen Umsetzungsakt realisieren zu können und diese stattdessen als kontinuierlichen und damit längerfristigen Prozess zu begreifen. Das bedeutet zugleich, dass auch von außen realistische Erwartungen gehegt werden sollten und den Schulen mehr Zeit gegeben werden muss, ihr Innovationspotential voll zur Geltung zu bringen.

Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, Zeitmangel allein könne als Grund für die Defizite im curricularen Entwicklungsprozess angeführt werden, zeigt doch die Bewertung der Gestaltungskriterien, dass die Mikrosequenzierung der Lernfelder als Problem angenommen wurde, während die curriculare Gesamtplanung im Vergleich dazu offenbar eher verdrängt wurde. Auch die verhaltene standortübergreifende Kooperation kann als Indiz gewertet werden, dass die lernfeldübergreifenden Absprachen als weniger relevant erachtet

wurden. Fehlt es hier ggf. an einem Bewusstsein für die Gesamtperspektive oder ist diese Perspektive nur ungleich schwieriger einzunehmen bzw. zu bearbeiten? Oder fehlt es schlicht an organisatorischen, zeitlichen, qualifikatorischen Voraussetzungen? Eindeutig kann diese Frage hier nicht beantwortet werden, wir vermuten jedoch tatsächlich, dass hier suboptimale Strategien der Komplexitätsbewältigung ursächlich sind.

Damit eine zu entwickelnde curriculare Koordinationsinstanz nicht isoliert arbeitet, bedarf es einer geordneten Kommunikation und Kooperation zwischen dieser Gruppe und den einzelnen Lehrerteams. Hierfür erscheinen auf Basis der Erfahrungen mit CULIK vier Punkte als bedeutsam:

- erstens bedarf es eines abgestimmten Orientierungsrahmens für die Erarbeitung von Lernsituationen, in Anlehnung an die in CULIK entwickelten **Gestaltungskriterien**;
- zweitens ist der unmittelbare persönliche Austausch zwischen den einzelnen Lehrkräften unverzichtbar, was in CULIK insbesondere über die **Präsenztreffen** realisiert wurde.
- drittens wird eine **Plattform** benötigt, die insbesondere als Informations- und Kommunikationshilfe über das Bereitstellen von Dokumenten, Links und den Austausch erarbeiteter Materialien zum Einsatz kommt
- und viertens ist ein permanentes und erfahrenes **Projektmanagement erforderlich**. Die Arbeit der curricularen Koordinationsgruppe wird alleine nicht ausreichen, um die Einzelaktivitäten zu koordinieren, sie muss sinnvollerweise durch ein Projektmanagement unterstützt werden. Damit stellt sich zwangsläufig die Frage, in wessen Verantwortungsbereich das Projektmanagement fällt und wie viel Steuerung von außen sinnvoll erscheint. Die CULIK Erfahrungen zeigen, dass die Selbstorganisation an den Standorten zu sehr interessanten und anregenden Aktivitäten und Ergebnissen führt, dass zugleich bei fehlender Koordination der Einzelaktivitäten die Selbstorganisation zu einem Auseinanderlaufen der Aktivitäten führen kann. Insofern gilt auch hier die goldene Regel: So wenig Steuerung wie möglich, aber so viel wie nötig, um eine kontinuierliche und nachhaltige Zusammenarbeit zu garantieren.

2.3.2 Zur plattformgestützten Netzwerkbildung

Die Erwartungen, die verbreitet an die Leistungsfähigkeit von Netzwerken geknüpft werden, sind häufig ambitiös– auch im Modellversuch CULIK waren an die Netzwerkbildung weitgespannte Erwartungen geknüpft. Der Modellversuch wollte einen Beitrag leisten, diese Möglichkeiten im Praxiskontext auszuloten und so zu realistischen Einschätzungen zu gelangen und Integrationsmöglichkeiten im Kontext von Entwicklungs- und Qualifizierungsvorhaben aufzuzeigen.

Die Erfahrungen aus CULIK zeigen, dass Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerke grundsätzlich sinnvoll sein können, dass sie aber, wie schon oben begründet, ohne Koordination und Moderation nicht auskommen werden.

Die Netzwerkbildung konnte auf den drei Kommunikations- und Kooperationsebenen (vgl. S.1) unterschiedlich gut realisiert werden, wobei der intrainstitutionellen- und standortbezogenen (Schule und Studienseminar) Netzwerkbildung eine größere Bedeutung beigemessen wird als der standortübergreifenden Vernetzung, bei der mit Blick auf das starke Engagement der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Feld die Frage gestellt werden muss, ob sich diese Ebene auch von alleine getragen hätte (vgl. Gramlinger 2004). Demnach spricht einiges dafür, zunächst einmal die **Vernetzung schulintern und schulübergreifend** zwischen Studienseminar und Schule ins Auge zu fassen und die Strategie CULIKs für diese beiden Ebenen analog zu realisieren, bevor dann in einem zweiten Schritt, die regionale Vernetzung angestrebt wird. Unter Umständen ist ein Modell denkbar, in welchem ähnlich zum Transferbereich auf der CULIK-Plattform, Ergebnisse einzelner Schulen bereitgestellt werden bzw. Kompetenzforen eingerichtet werden, so dass hierüber eine sukzessive Ausbreitung innovativer Arbeitsergebnisse erfolgen kann. Von externen Gruppen bestand i. d. R. eine große Nachfrage nach bereitgestellten Materialien. Doch auch hier, wie im Gesamtkontext von CULIK ist es nicht gelungen, prozessbegleitende Rückmeldungen oder Diskussionen über die Plattform anzuregen, was langfristig zu motivationalen Einbußen der „Gebenden“ führen kann. Allerdings kann diese Nachfrage u. U. als Argument dafür genommen werden, die Arbeitsergebnisse der schulinternen und schulübergreifenden Vernetzungsprozesse transparent zu machen.

Diese kritischen Anmerkungen zur Netzwerkbildung, die nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass sich die Vernetzung auf den Ebene 1 und 2 als lohnend erwiesen haben, werden ergänzt durch eher verhaltende Einschätzungen der Qualität der Plattform. Die Untersuchungsergebnisse verdichten sich zu dem Bild, dass **Kooperationsplattformen personale Netzwerke** zwar **unterstützen**, sie aber nicht ersetzen. Die Technik ist Mittel zum Zweck und hat im Modellversuch CULIK als Informationsressource und als Kommunikationshilfe gute Dienste geleistet; insbesondere für den Austausch von Dokumenten und für den frühzeitigen Transfer hat sich die Plattform als äußerst hilfreich dargestellt.

Auch im Rahmen der Qualifizierungsprozesse hat die Plattform keine tragende Rolle gespielt, was nicht bedeutet, dass sie grundsätzlich dafür nicht geeignet wäre. Wir sehen allerdings ein Potenzial **der Plattform auch für die Qualifizierungsprozesse** in einer **Unterstützungsleistung in der Form**, dass die prozessgebundenen Qualifizierungsprozesse durch die Einrichtung und Pflege von institutionen- und standortübergreifenden Kompetenzforen systematisch unterstützt und begleitet werden. Hierauf wäre dann auch der Blick zu richten: Informationen thematisch bündeln, aufbereiten und über Kommunikations- und Kooperationsmedien zur Verfügung stellen.

Ob das BSCW-System die geeignete Plattform für die dauerhafte internetgestützte Zusammenarbeit eines Netzwerkes ist, könnte ein Vergleich mit anderen Produkten zeigen. Darauf wird hier verzichtet, weil erste Indizien dafür sprechen, dass die in CULIK aufgetretenen Probleme bzw. Grenzen auch für andere Plattformen kennzeichnend sind und weil die in CULIK gewonnenen Erfahrungen nicht vorrangig mit dem Medium der Internetplattform als solchem in Verbindung zu bringen sind. Die Entscheidung für eine

konkrete Plattform stellt aus unserer Sicht ein eher sekundäres Entscheidungsproblem dar, wobei es für eine regionale Vernetzung von Bedeutung wäre, eine zentrale Plattform für Schulen und Studienseminare zu implementieren, damit die Kompatibilität sichergestellt ist. In diesem Falle wäre sicherlich sorgfältig zu prüfen, worin sich einzelne Plattformen unterscheiden und welche für den schulischen Kontext als besonders geeignet erscheint.

2.3.3 Zur Personalentwicklung

Kompetenzdefizite von Lehrkräften, wie sie sich insbesondere angesichts neuer curricularer Herausforderungen zeigen, sollten, wie in anderen Professionen längst üblich, nicht länger als möglichst schamhaft zu kaschierender individueller Makel angesehen werden, sondern vielmehr als der professionelle Normalfall. Wer lebenslanges Lernen als Leitmotiv beruflicher Kompetenzentwicklung propagiert, der kann nicht den im Arbeitsprozess deutlich werdenden Weiterbildungsbedarf stigmatisieren. Weiterbildung bzw. –qualifizierung ist demnach kein Luxus, keine Gratifikation, sondern Weiterbildung tut Not, sie ist notwendig, um die Leistungsfähigkeit des Systems erhalten zu können. Kennzeichnend für moderne Qualifizierungskonzepte ist, dass einerseits die Qualifizierungsbedarfe aus dem Prozess heraus deutlich werden und dass andererseits Qualifizierungsprozesse im inhaltlichen und sozialen Kontext des Leistungsprozesses selbst erfolgen: Also im Lehrerteam und im unmittelbaren Zusammenhang mit der curricularen und unterrichtlichen Entwicklungsarbeit.

Über den Auftrag die Lernfelder curricular und didaktisch aufzubereiten werden in aller Regel Kompetenzdefizite sichtbar bzw. vergrößert. Auch wenn nicht jeder alles wissen oder können muss, bedarf es gewisser Fähigkeiten und Kenntnisse, um die im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung auftretenden Probleme kompetent zu lösen. Diesbezüglich kann die Bündelung der unterschiedlichen Kompetenzen über die **Teambildung als strategisches Element** überzeugen. In der Auseinandersetzung mit dem Lernfeldkonzept bringen die Akteure ihre jeweiligen Kompetenzen ein und ergänzen sich im besten Falle sinnvoll. So verstanden fungieren **Teams als Kompetenzzentren** der Schulen. Durch die kooperative Zusammenarbeit am Curriculum lernen Lehrer und Referendare im Arbeitsprozess voneinander und miteinander. In diesen Fällen firmieren Teams als **Kompetenzentwicklungszentren**.

Dabei verlaufen die Lernprozesse in den Teams in der Regel informell, nur in wenigen Fällen haben sich die Teams explizite Lernziele gesetzt, die sie entweder in Eigenregie oder mit Unterstützung von außen realisiert haben. Die **Zusammenarbeit der Schulen mit den Studienseminaren** hat sich diesbezüglich bewährt, sowohl für die zweite Phase der Lehrerausbildung, weil Referendare an authentischen, praxisrelevanten Fällen mitarbeiten, als auch für die Lehrerweiterbildung, wenn Fachseminarleiter in den Teams aktiv mitarbeiten bzw. Studienseminare Fortbildungsangebote organisieren. Auch die **engere Zusammenarbeit von Schule/ Studienseminar mit der Universität** kann Kompetenz erweiternd in beide Richtungen wirken. Eine Verständigung über die Art, die notwendigen Inhalte und den Umfang der Qualifizierung durch gemeinsames Feststellen des Aus- und Weiterbildungsbedarfs bleibt dabei unverzichtbar. Für Hilfestellungen diesbezüglich sei auf

die Modellversuche Ubs und Lediwi verwiesen, der sich mit einem Fortbildungsmanagement befasst hat.

Diese Form der Personalentwicklung, die nicht in erster Linie auf traditionelle Fortbildungsveranstaltungen setzt, sondern darauf, aus dem Prozess heraus, Lernprozesse bedarfsorientiert anzustoßen und zu unterstützen, ist relativ zeitintensiv; zum einen, weil ein vollständiger Arbeitszyklus zu durchlaufen ist (Curriculum entwickeln, erproben, reflektieren und optimieren), zum anderen, weil die Lernziele und Lerninhalte nicht sui generis feststehen, sondern sich subjekt- bzw. gruppenbezogen erst in der tätigen Auseinandersetzung herausbilden. Diese Zeit fehlt den Akteuren aber häufig selbst unter Modellversuchsrahmenbedingungen, so dass in einigen Fällen, die Nachfrage nach schnelleren, weniger zeitintensiven Angeboten/ Lösungen besteht.

Eine Gefahr, die bei derartigen Lernsettings antizipiert werden sollte ist, dass die Gruppe „um sich selbst kreist“, weil sie sich entweder, wie gerade beschrieben, die Zeit nicht nimmt, die Lernprozesse gründlich zu durchlaufen oder aber ganz schlicht die vorhandenen Kompetenzen nicht ausreichen, um die im Arbeitsprozess auftretenden Probleme adäquat zu bewerten bzw. eigenständig kompetent zu lösen. In CULIK ist z. B. die Frage aufgetreten, wie Prozessorientierung und Systematik curricular zusammengehen und welche Konsequenzen sich daraus auch für die Unterrichtsplanung ergeben. Der diskursive Austausch mit fachlichen Experten, Lehrkräften, Fachseminarleitern und Didaktikern hat die Bearbeitung der Fragestellung ein gutes Stück vorangebracht. Um die wichtigen Probleme von den weniger wichtigen unterscheiden zu können und diese dann kompetent zu bearbeiten, ist diese Form der Personalentwicklung auf externe Impulse angewiesen, auf diesem Wege können die Wissensbasis des Teams angereichert und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.

In diesem Zusammenhang können dann auch die Plattform respektive spezifische Kompetenzforen wieder eine Rolle spielen. Experten aus Wissenschaft und Praxis, Fachleiter aus Studienseminaren und Lehrkräfte können über solche virtuellen Foren systematisch an einer gemeinsamen Wissensbasis arbeiten, prozessübergreifendes Wissen sichern und austauschen. Diese Form des institutionenübergreifenden Wissensmanagements stellt eine hochinteressante Herausforderung dar und eröffnet auch der Kooperation der drei Phasen in der Lehrerbildung ganz neue Perspektiven.

2.3.4 Zur Organisationsentwicklung

Wie bei vergangenen Reformversuchen auch, zeichnet sich im Kontext der Lernfeldinnovation die Tendenz ab, das Lernfeldkonzept in die bisherigen Strukturen einzufügen, es organisatorisch zu domestizieren. Dabei wird die eigentliche berufsbildungspolitische Intention der „Lernfeldpromotoren“ auf den Kopf gestellt, sollte doch die Lernfeldimplementierung zu einer Anpassung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen an curriculare Erfordernisse führen, und nicht umgekehrt die Lernfeldinnovation der tradierten Organisation und den damit verbandelten Unterrichtsritualen angepasst werden.

Die Kernbotschaft aus CULIK zielt deshalb darauf, die **Organisation den intendierten Prozessen anzupassen**, und damit dem Prinzip Rechnung zu tragen, dass die Strukturen den Prozessen folgen und sich diese wiederum an den Zielen zu orientieren haben und nicht umgekehrt. Auf Schule übertragen heißt das: Die Kernprozesse der Schule beziehen sich auf die Umsetzung der Lernfelder in Lernarrangements und Unterricht (Mikroebene) und auf die Konzeption eines Gesamtcurriculums als Entwicklungspfad der Schüler (Makroebene). Im Zentrum steht also die Kompetenzentwicklung der Schüler. An diese Vision sollten sich die Prozesse und Strukturen im Zuge eines Organisationsentwicklungsprozesses anpassen.

Zugleich wird hier die Position vertreten, dass eine **Veränderung der Organisation sich von unten nach oben** vollziehen muss, auch wenn die Impulse für einen solchen Prozess durchaus von der Bildungspolitik kommen sollten und er vermutlich zum Scheitern verurteilt wäre, würde er nicht von den Schulleitungen aktiv mitgetragen und vorangetrieben.

Die konkrete Umsetzung jedoch ist durch diese Rahmung allenfalls zu begünstigen, nicht jedoch zu sichern. Hierfür bedarf es der Arbeit motivierter und engagierter Teams vor Ort. Lehrerteams sind mithin nach unserer Erfahrung und Überzeugung die zentrale Innovationsinstanz. Um es mit dem treffenden Titel eines Symposiums aus dem Jahre 1995 auszudrücken: „It’s time for team!“ (Beiler et. al 1997). Teams sollten Kerne der didaktischen Kultur einer Schule sein, das erfordert Verantwortlichkeit, Autonomie, Kompetenz und Stabilität, die von der Schulleitung eingeräumt und nachhaltig gewährt werden muss.

Die Veränderung der Organisation ist keine einfache Maßnahme und vollzieht sich auch nicht als Großprojekt, sondern entfaltet sich vielmehr über evaluativ-konstruktive Projekte, die auf schrittweise Weiterentwicklung von Reformen statt auf spektakuläre Neuerungen setzen. Das setzt voraus, dass die verschiedenen Projekte an den einzelnen Schulen jeweils sinnvoll aufeinander abgestimmt sind. Zugleich erfordert ein derartiges Verständnis Geduld und Nachhaltigkeit; Projekte im Stile von CULIK sollten in diesem Sinne als Entwicklungsschub für die Organisationsentwicklung verstanden werden.

Auch wenn der Aufbau eines nachhaltigen Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerkes unter Nutzung einer internetbasierten Plattform nicht auf allen Ebenen gleich gut realisiert werden konnte, erweist sich die Grundkonzeption als geeignete Strategie: Qualitativ hochwertige Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsprozesse miteinander zu verzahnen und Schule darüber weiterzuentwickeln.

3 Bewertung der Zielvereinbarungen mit dem Programmträger – Belege der Kriterienprüfung

Nachstehend sind ausgewählte Evaluationsergebnisse als Belege zur Kriterienprüfung aufgeführt. Damit wird dem Anliegen entsprochen, den Modellversuch für eine Beurteilung gemäß der Zielvereinbarungen mit dem Programmträger aufzuschließen. Die Arbeit des Modellversuches und damit auch dessen Evaluation folgte der Logik der benannten Arbeitsfelder (vgl. Teil 1 – allgemeine Informationen zum Modellversuch). Aus diesem

Grunde sei ergänzend zu dieser Kriterienprüfung auf die Ausführungen zur Evaluation in den vorangegangenen Kapiteln 1 und 2 hingewiesen.

Die Daten, auf die hier rekurriert wird, entstammen der schriftlichen Abschlussbefragung vom Juni 2004. Für weitere Details/ Informationen vergleiche die ausführliche Darstellung der Befragungsergebnisse (Voss 2005).

Für Niedersachsen

Qualifizierung von Lehrkräften und Referendarinnen und Referendaren in interinstitutionellen Teams

Indikator 1b: Einschätzung der Lehrkräfte zur Arbeitskultur in ihrem Team

1.a Wie wichtig sind Ihnen die Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen für: Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse an Ihrem Schulstandort?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr wichtig	14	46,7	46,7	46,7
eher wichtig	14	46,7	46,7	93,3
eher unwichtig	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

93% der Akteure in CULIK bewerten das Ziel „Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen“ als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“.

Befragt nach der Prognose hinsichtlich der Auswirkungen der Umsetzung des Lernfeldkonzepts auf Aspekte in der Schule gaben die 93% der Akteure an, dass sich die Kommunikation verbessern wird, 97% waren der Ansicht, dass sich die Teamarbeit intensivieren wird.

3.a ... verstärkter Kommunikation zwischen den Lehrern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig wird sicher eintreten	7	23,3	23,3	23,3
wird teilweise eintreten	21	70,0	70,0	93,3
stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

3.h ... intensivierter Teamarbeit im Kollegium

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig wird sicher eintreten	7	23,3	23,3	23,3
wird teilweise eintreten	22	73,3	73,3	96,7
stimmt eher nicht	1	3,3	3,3	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

97% zeigen sich zufrieden mit dem Auftrag, die Lernfelder in Lehrerteams aufzubereiten, was für eine grundsätzliche Akzeptanz der Teamarbeit spricht.

4.f ... mit dem Auftrag, Lernfelder durch Lehrerteams schulspezifisch aufzubereiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	6	20,0	20,0	20,0
	eher zufrieden	20	66,7	66,7	86,7
	eher unzufrieden	2	6,7	6,7	93,3
	sehr unzufrieden	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt		30	100,0	100,0	

Schaut man sich an, wie die Teams dann tatsächlich gearbeitet haben verstärkt sich der Eindruck der positiven Einstellung zur Teamarbeit. Die Akteure wurden gebeten, ihre Arbeit am Standort zu bewerten, indem sie angeben, wie zufrieden sie mit folgenden Aspekten sind:

14.d Die Zusammenarbeit in unserem CSO-Team funktioniert sehr gut.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	9	30,0	31,0	31,0
	stimmt eher schon	19	63,3	65,5	96,6
	stimmt eher nicht	1	3,3	3,4	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

13.e Zusammenarbeit im CSO-Team

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	15	50,0	50,0	50,0
	eher zufrieden	15	50,0	50,0	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

13.j wird effizient gearbeitet

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	13	43,3	43,3	43,3
	stimmt eher schon	15	50,0	50,0	93,3
	stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

13.k ist die Arbeit gleichmäßig verteilt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	6	20,0	20,0	20,0
	stimmt eher schon	19	63,3	63,3	83,3
	stimmt eher nicht	4	13,3	13,3	96,7
	stimmt nicht	1	3,3	3,3	100,0
Gesamt		30	100,0	100,0	

13.l arbeiten alle engagiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	9	30,0	30,0	30,0
	stimmt eher schon	19	63,3	63,3	93,3
	stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt		30	100,0	100,0	

13.m werden getroffene Vereinbarungen eingehalten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	15	50,0	50,0	50,0
	stimmt eher schon	15	50,0	50,0	100,0
Gesamt		30	100,0	100,0	

13.n ist der Umgang miteinander offen und ehrlich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	17	56,7	58,6	58,6
	stimmt eher schon	12	40,0	41,4	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

13.o werden Konflikte offen ausgetragen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	12	40,0	42,9	42,9
	stimmt eher schon	15	50,0	53,6	96,4
	stimmt eher nicht	1	3,3	3,6	100,0
	Gesamt	28	93,3	100,0	
Fehlend	99	2	6,7		
Gesamt		30	100,0		

13.p besteht eine starke Identifikation mit der Gruppe

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	7	23,3	25,0
	stimmt eher schon	19	63,3	67,9
	stimmt eher nicht	2	6,7	7,1
	Gesamt	28	93,3	100,0
Fehlend	99	2	6,7	
Gesamt		30	100,0	

13.q die Kommunikation zwischen unserem CSO-Team und der Schulleitung ist sehr gut

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	11	36,7	36,7
	stimmt eher schon	10	33,3	70,0
	stimmt eher nicht	8	26,7	96,7
	stimmt nicht	1	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	

13.t Die Akzeptanz und Wertschätzung, die die Arbeit unseres CSO-Teams in der Schule und im Kollegium erfährt, ist hoch

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	2	6,7	6,7
	stimmt eher schon	17	56,7	63,3
	stimmt eher nicht	10	33,3	96,7
	stimmt nicht	1	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	

Bis auf die beiden letztgenannten Aspekte „Kommunikation zwischen Team und Schulleitung“ und „Akzeptanz und Wertschätzung im Kollegium“ werden alle Aspekte von über 80% der Befragten positiv bewertet. Über die Items hinweg, bestätigt sich der Eindruck, dass über 2/3 der Befragten die Teamorientierung als Teil ihrer Arbeitskultur angenommen hat und auch von Schule und Kollegium akzeptiert wird. Gleichwohl fällt die vorsichtigere Bewertung der Befragten zur Einbindung der Teams in die Schule etwas heraus, wobei 70% und 63% immer noch akzeptable Werte sind.

Qualifikationen für die Curriculumentwicklung aufbauen

Indikator: Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Qualifikation

Gefragt danach wie den Akteuren, die Mitarbeit in CULIK hilft, wurden folgende Bewertungen vorgenommen:

24.a Ihre Mitarbeit in CULIK bei der täglichen Arbeit?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel	4	13,3	13,8	13,8
	eher viel	15	50,0	51,7	65,5
	eher wenig	9	30,0	31,0	96,6
	gar nicht	1	3,3	3,4	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

24.b Ihre Mitarbeit in CULIK bei der Umsetzung der Lernfelder an der Schule?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel	7	23,3	24,1	24,1
	eher viel	17	56,7	58,6	82,8
	eher wenig	5	16,7	17,2	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

Während die Mitarbeit in CULIK 66% der Befragten für die tägliche Arbeit „sehr viel“ bzw. „eher viel“ geholfen hat, gaben 83% an, dass die Mitarbeit für die Umsetzung der Lernfelder „sehr viel“ bzw. „eher viel“ geholfen hat.

Der Vergleich derjenigen Personen, die sowohl bei der ersten Befragung als auch bei der zweiten Befragung über ihre Codierung identifiziert wurden (N=18), hat zudem erbracht, dass die Qualifizierungsbedürfnisse abgenommen haben, insbesondere zu den ersten beiden Themenbereichen „Lernfeldkonzept“ und „curriculare Entwicklungsarbeit“:

Fragen 26.a, b, d, e: "Wie sind Ihre Qualifizierungsbedürfnisse im Themenbereich:" - nur Teilnehmer, die an beider Befragungen teilgenommen haben

	Nummer der Befragung								
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004			Insgesamt		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
26.a Lernfeldkonzept	2,28	18	,752	2,72	18	,461	2,50	36	,655
26.b curriculare Entwicklungsarbeit	2,22	18	,647	2,61	18	,608	2,42	36	,649
26.d Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangement	2,12	17	,781	2,39	18	,502	2,26	35	,657
26.e prozessorientierte BWL	2,06	18	,802	2,17	18	,618	2,11	36	,708

Die Häufigkeitsverteilung zu den einzelnen Themenbereich in Gegenüberstellung der ersten und zweiten Befragung ergibt folgendes Bild (wiederum nur die 18 zuweisbaren codierten Fragebögen)

26.a Lernfeldkonzept * Nummer der Befragung Kreuztabelle

			Nummer der Befragung		Gesamt
			1. Befragung 12/2002	2. Befragung 06/2004	
26.a Lernfeldkonzept	sehr hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	3 16,7%		3 8,3%
	eher hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	7 38,9%	5 27,8%	12 33,3%
	eher gering	Anzahl % von Nummer der Befragung	8 44,4%	13 72,2%	21 58,3%
Gesamt		Anzahl % von Nummer der Befragung	18 100,0%	18 100,0%	36 100,0%

Zum Lernfeldkonzept gaben in der ersten Befragung 55,6% „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Qualifizierungsbedarf zu haben. In der zweiten Befragung nur noch 27,8% „eher hohen“ Bedarf.

26.b curriculare Entwicklungsarbeit * Nummer der Befragung Kreuztabelle

			Nummer der Befragung		Gesamt
			1. Befragung 12/2002	2. Befragung 06/2004	
26.b curriculare Entwicklungsarbeit	sehr hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	2 11,1%	1 5,6%	3 8,3%
	eher hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	10 55,6%	5 27,8%	15 41,7%
	eher gering	Anzahl % von Nummer der Befragung	6 33,3%	12 66,7%	18 50,0%
Gesamt		Anzahl % von Nummer der Befragung	18 100,0%	18 100,0%	36 100,0%

Zur curricularen Entwicklungsarbeit gaben in der ersten Befragung 66,7% „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Qualifizierungsbedarf zu haben. In der zweiten Befragung nur noch 33,4% „eher hohen“ Bedarf.

26.d Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements * Nummer der Befragung Kreuztabelle

			Nummer der Befragung		Gesamt
			1. Befragung 12/2002	2. Befragung 06/2004	
26.d Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements	sehr hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	3 17,6%		3 8,6%
	eher hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	10 58,8%	11 61,1%	21 60,0%
	eher gering	Anzahl % von Nummer der Befragung	3 17,6%	7 38,9%	10 28,6%
	kein Bedarf	Anzahl % von Nummer der Befragung	1 5,9%		1 2,9%
Gesamt		Anzahl % von Nummer der Befragung	17 100,0%	18 100,0%	35 100,0%

Zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements gaben in der ersten Befragung 76,4% „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Qualifizierungsbedarf zu haben. In der zweiten Befragung immerhin noch 61,1% „eher hohen“ Bedarf. Hier zeigt sich keine so deutliche Veränderung wie zu den ersten beiden Punkten.

Dem „Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team“ und dem „fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK“ bzw. „im Kollegium“ wurde das größte Qualifizierungspotenzial zugeschrieben (Basis sind alle Befragten). Was den strategischen Ansatz der kooperativen Curriculumentwicklung stärkt.

Fragen 25.a -g: "Wo/wann findet Qualifizierung statt?"

	Nummer der Befragung					
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004		
	MW	N	SA	MW	N	SA
25.e beim Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team	1,22	32	,420	1,59 ^a	29	,568
25.a beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK	1,42	33	,614	1,70	30	,596
25.b beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Kollegium	1,88	33	,893	1,90	30	,759
25.g beim Erhalten von Rückmeldungen auf die eigene Arbeit	1,61	33	,659	2,24 ^a	29	,872
25.c bei Vorträgen der anderen Standorte auf den Präsenztreffen	2,03	32	,933	2,28	29	,841
25.d beim Lesen von Dokumenten auf dem BSCW-Server	2,00	32	,880	2,41	29	,733
25.f beim Geben von Rückmeldungen auf die Arbeit anderer	2,06	33	,864	2,55 ^b	29	,827

a. sehr signifikante Veränderung (p < 0,01)

b. signifikante Veränderung (p < 0,05)

In der Häufigkeitsverteilung stellen sich drei ersten Qualifizierungsmaßnahmen in der Bewertung wie folgt dar:

25.e beim Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	13	43,3	44,8	44,8
	stimmt eher schon	15	50,0	51,7	96,6
	stimmt eher nicht	1	3,3	3,4	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

25.a beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	11	36,7	36,7	36,7
	stimmt eher schon	17	56,7	56,7	93,3
	stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

25.b beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Kollegium

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	10	33,3	33,3	33,3
	stimmt eher schon	13	43,3	43,3	76,7
	stimmt eher nicht	7	23,3	23,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

Stärkung der Studienseminare als Kooperationspartner bei curricularen Entwicklungs- und Lehrerqualifizierungsvorhaben

Indikator 3b: Stärkung der Studienseminare als Kooperationspartner bei curricularen Entwicklungs- und Lehrerqualifizierungsvorhaben:

Auf die Frage, wie zufrieden die Standorte mit der intensiveren Zusammenarbeit von Schule und Studienseminar, die in den Standorten über eine gemeinsame Curriculumentwicklung in interinstitutionellen Teams realisiert wurde, waren, antworteten 95% sie seien „sehr zufrieden“ bzw. „eher zufrieden“.

13.f Zusammenarbeit Schule-Studienseminar

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	11	36,7	57,9	57,9
	eher zufrieden	7	23,3	36,8	94,7
	eher unzufrieden	1	3,3	5,3	100,0
	Gesamt	19	63,3	100,0	
Fehlend	99	11	36,7		
Gesamt		30	100,0		

Diese intensiverte Zusammenarbeit schätzen 89% der Befragten, die dieses Mal eine Einschätzung der Meinung im Standortteam abgeben sollten, als „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“, ein.

15.b zwischen Studienseminar und Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	9	30,0	33,3	33,3
	eher wichtig	15	50,0	55,6	88,9
	eher unwichtig	2	6,7	7,4	96,3
	völlig unwichtig	1	3,3	3,7	100,0
	Gesamt	27	90,0	100,0	
Fehlend	99	3	10,0		
Gesamt		30	100,0		

Stärkung Praxisrelevanz der Ausbildungsinhalte in der 2. Phase der Lehrerausbildung

Indikator: Äußerung von Beteiligten an der Ausbildung in der 2. Phase zur Praxisrelevanz

Die nachstehenden Antworten beziehen sich lediglich auf die Aussagen der beteiligten Referendare in CULIK. Die Referendare wurden gebeten u. a. folgende Aspekte zu bewerten:

24.a Ihre Mitarbeit in CULIK bei der täglichen Arbeit?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel	2	15,4	15,4	15,4
	eher viel	8	61,5	61,5	76,9
	eher wenig	3	23,1	23,1	100,0
	Gesamt	13	100,0	100,0	

Die Mitarbeit in CULIK, d.h. in den interinstitutionellen Teams (Schule-Studienseminar) hilft den Referendaren zu 77% „sehr viel“ bzw. „eher viel“ für ihre tägliche Arbeit. Die tägliche Arbeit kann als Indikator für die Praxisrelevanz herangezogen werden. Die inhaltliche Zusammenarbeit war für die Referendare Hilfestellung bei der Umsetzung abstrakten Wissens in konkretes Handeln.

30.a Im Zentrum von CULIK steht eine Problembearbeitung, die für viele Schulen bzw. Lehrkräfte hohe Relevanz besitzt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	stimmt	6	46,2	50,0	50,0
	stimmt eher schon	6	46,2	50,0	100,0
	Gesamt	12	92,3	100,0	
Fehlend	99	1	7,7		
Gesamt		13	100,0		

Über die oben stehende Antwort kommt zum Ausdruck, dass die kooperative Curriculumentwicklung einen hohe Relevanz besitzt, die nicht von den Lehrern, sondern auch von den Referendaren zustimmend eingeschätzt wird.

30.b Die Maßnahmen von CULIK sind auch unter Normalbedingungen, d.h. außerhalb des Modellversuches im Schulalltag lauffähig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	stimmt	2	15,4	16,7	16,7
	stimmt eher schon	9	69,2	75,0	91,7
	stimmt nicht	1	7,7	8,3	100,0
	Gesamt	12	92,3	100,0	
Fehlend	99	1	7,7		
Gesamt		13	100,0		

Die oben stehende Frage wollte herausbekommen, wie praxisrelevant die Maßnahmen von CULIK eingeschätzt werden. Auch hier geben die Referendare mit 92% Zustimmung ein eindeutiges Votum ab.

30.f Die Ergebnisse von CULIK können gemäß individueller Bedürfnisse angepaßt / adaptiert werden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	stimmt	3	23,1	25,0	25,0
	stimmt eher schon	9	69,2	75,0	100,0
	Gesamt	12	92,3	100,0	
Fehlend	99	1	7,7		
Gesamt		13	100,0		

Hier stimmen 100% der Referendare zu, damit können die Ergebnisse von CULIK auch den Bedürfnissen der Referendare angepaßt werden, was für eine hohe Relevanz spricht.

30.e Aufwand und Ertrag stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zu einander

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	4	30,8	33,3	33,3
	stimmt eher schon	5	38,5	41,7	75,0
	stimmt eher nicht	3	23,1	25,0	100,0
	Gesamt	12	92,3	100,0	
Fehlend	99	1	7,7		
Gesamt		13	100,0		

Die Einschätzung zum Aufwand-Ertragsverhältnis möchte in den Blick bekommen, inwieweit sich der Einsatz in den interinstitutionellen Teams bzw. die Mitarbeit in CULIK auch als Ertrag verbuchen lässt. Aufgrund der relativ hohen Belastungssituation von Referendaren in der 2. Phase der Lehrerausbildung würde eine negative Einschätzung des Aufwand-Ertrags-Verhältnisses tendenziell für Praxisferne sprechen. In diesem Fall haben wir mit 75% positiver Antworten ein positives Ergebnis zu verzeichnen.

27.e gemeinsame Arbeit im CSO-Team

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr geeignet	6	46,2	46,2	46,2
	eher geeignet	7	53,8	53,8	100,0
	Gesamt	13	100,0	100,0	

Der Ansatz in interinstitutionellen Teams zusammenzuarbeiten und damit die Referendare in aktuelle, praxisrelevante Aufgabenstellungen miteinzubeziehen, weist in die richtige Richtung. Auf die Frage, worüber Qualifizierungsbedürfnisse der Referendare befriedigt werden können, gaben 100% der befragten Referendare an, dass die gemeinsame Arbeit in den Teams „sehr geeignet“ bzw. „geeignet“ sei.

Für Hamburg

Verzahnung von Curriculumentwicklung und Organisationsentwicklung mit der Entwicklung einer schulinternen Kooperationsplattform

Indikator 5b: auf dem integrierten Konzept der Verzahnung von CE und OE mit einer schulinternen Kooperationsplattform basierender Projekte sind erfolgreich durchgeführt worden.

Auch in Hamburg konnte die kooperative Curriculumentwicklung etabliert werden unter Auslösung qualifizierende Prozesse. Im Gegensatz zu Niedersachsen hat hier die Plattform eine wesentlichere Funktion eingenommen. Das Team Hamburg hat an der eigenen Schule eine Fortbildungs-/ Transferveranstaltung angeboten, mit dem Ergebnis, dass versucht werden soll, das Konzept nachhaltig zu etablieren. Die Abfrage, ob Interesse daran bestände, an dem Konzept weiterzuarbeiten, gaben 11 von 15 Befragten ein sehr hohes Interesse und die restlichen 4 ein hohes Interesse an. Auch die Abfrage, ob eine Plattform für die Berufsschule

nachhaltig eingeführt werden soll, ergab ein eindeutiges Bild. Bei der Umfrage zur dauerhaften Nutzung der schulinternen Kooperationsplattform gaben 9 Personen an, das sei „sehr sinnvoll“, 5 „sinnvoll“ und lediglich 2, dass die Plattform „eingeschränkt sinnvoll“ sei. Niemand war vollkommen gegen die dauerhafte Etablierung der Plattform (vgl. dazu den Erfahrungsberichts der Hamburg zur Teamarbeit unter <http://134.100.199.152/bscw/bscw.cgi/d169052/2.3.6.2%20Erfahrungsbericht%20Hamburg.doc>, S. 11).

Neue Form der Arbeitskultur zwischen den Lehrkräften des Teams

Indikator 1b: Einschätzung der Lehrkräfte zur Arbeitskultur in ihrem Team

1.a Wie wichtig sind Ihnen die Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen für: Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse an Ihrem Schulstandort?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr wichtig	14	46,7	46,7	46,7
eher wichtig	14	46,7	46,7	93,3
eher unwichtig	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

93% der Akteure in CULIK bewerten das Ziel „Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen“ als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“.

Befragt nach der Prognose hinsichtlich der Auswirkungen der Umsetzung des Lernfeldkonzepts auf Aspekte in der Schule gaben die 93,3% der Akteure an, dass sich die Kommunikation verbessern wird, 97% waren der Ansicht, dass sich die Teamarbeit intensivieren wird.

3.a ... verstärkter Kommunikation zwischen den Lehrern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig wird sicher eintreten	7	23,3	23,3	23,3
wird teilweise eintreten	21	70,0	70,0	93,3
stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

3.h ... intensivierter Teamarbeit im Kollegium

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig wird sicher eintreten	7	23,3	23,3	23,3
wird teilweise eintreten	22	73,3	73,3	96,7
stimmt eher nicht	1	3,3	3,3	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

97% zeigen sich zufrieden mit dem Auftrag, die Lernfelder in Lehrerteams aufzubereiten, was für eine grundsätzliche Akzeptanz der Teamarbeit spricht.

4.f ... mit dem Auftrag, Lernfelder durch Lehrerteams schulspezifisch aufzubereiten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr zufrieden	6	20,0	20,0	20,0
eher zufrieden	20	66,7	66,7	86,7
eher unzufrieden	2	6,7	6,7	93,3
sehr unzufrieden	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

Schaut man sich an, wie die Teams dann tatsächlich gearbeitet haben verstärkt sich der Eindruck der positiven Einstellung zur Teamarbeit. Die Akteure wurden gebeten, ihre Arbeit am Standort zu bewerten, indem sie angeben, wie zufrieden sie mit folgenden Aspekten sind:

14.d Die Zusammenarbeit in unserem CSO-Team funktioniert sehr gut.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	9	30,0	31,0	31,0
stimmt eher schon	19	63,3	65,5	96,6
stimmt eher nicht	1	3,3	3,4	100,0
Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend 99	1	3,3		
Gesamt	30	100,0		

13.e Zusammenarbeit im CSO-Team

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr zufrieden	15	50,0	50,0	50,0
eher zufrieden	15	50,0	50,0	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

13.j wird effizient gearbeitet

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	13	43,3	43,3	43,3
stimmt eher schon	15	50,0	50,0	93,3
stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

13.k ist die Arbeit gleichmäßig verteilt

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	6	20,0	20,0	20,0
stimmt eher schon	19	63,3	63,3	83,3
stimmt eher nicht	4	13,3	13,3	96,7
stimmt nicht	1	3,3	3,3	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

13.l arbeiten alle engagiert

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	9	30,0	30,0	30,0
stimmt eher schon	19	63,3	63,3	93,3
stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

13.m werden getroffene Vereinbarungen eingehalten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	15	50,0	50,0	50,0
stimmt eher schon	15	50,0	50,0	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

13.n ist der Umgang miteinander offen und ehrlich

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	17	56,7	58,6	58,6
stimmt eher schon	12	40,0	41,4	100,0
Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend 99	1	3,3		
Gesamt	30	100,0		

13.o werden Konflikte offen ausgetragen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimmt	12	40,0	42,9	42,9
stimmt eher schon	15	50,0	53,6	96,4
stimmt eher nicht	1	3,3	3,6	100,0
Gesamt	28	93,3	100,0	
Fehlend 99	2	6,7		
Gesamt	30	100,0		

13.p besteht eine starke Identifikation mit der Gruppe

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	7	23,3	25,0
	stimmt eher schon	19	63,3	67,9
	stimmt eher nicht	2	6,7	7,1
	Gesamt	28	93,3	100,0
Fehlend	99	2	6,7	
Gesamt		30	100,0	

13.q die Kommunikation zwischen unserem CSO-Team und der Schulleitung ist sehr gut

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	11	36,7	36,7
	stimmt eher schon	10	33,3	70,0
	stimmt eher nicht	8	26,7	96,7
	stimmt nicht	1	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	

13.t Die Akzeptanz und Wertschätzung, die die Arbeit unseres CSO-Teams in der Schule und im Kollegium erfährt, ist hoch

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	2	6,7	6,7
	stimmt eher schon	17	56,7	63,3
	stimmt eher nicht	10	33,3	96,7
	stimmt nicht	1	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	

Bis auf die beiden letztgenannten Aspekte „Kommunikation zwischen Team und Schulleitung und „Akzeptanz und Wertschätzung im Kollegium“ werden alle Aspekte von über 80% der Befragten positiv bewertet. Über die Items hinweg, bestätigt sich der Eindruck, dass über 2/3 der Befragten die Teamorientierung als Teil ihrer Arbeitskultur angenommen hat und auch von Schule und Kollegium akzeptiert wird. Gleichwohl fällt die vorsichtigere Bewertung der Befragten zur Einbindung der Teams in die Schule etwas heraus, wobei 70% und 63% immer noch akzeptable Werte sind.

Qualifizierung von Lehrkräften für die schulische Curriculumentwicklung:

Indikator: Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Qualifikation

Gefragt danach wie den Akteuren, die Mitarbeit in CULIK hilft, wurden folgende Bewertungen vorgenommen:

24.a Ihre Mitarbeit in CULIK bei der täglichen Arbeit?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel	4	13,3	13,8	13,8
	eher viel	15	50,0	51,7	65,5
	eher wenig	9	30,0	31,0	96,6
	gar nicht	1	3,3	3,4	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

24.b Ihre Mitarbeit in CULIK bei der Umsetzung der Lernfelder an der Schule?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel	7	23,3	24,1	24,1
	eher viel	17	56,7	58,6	82,8
	eher wenig	5	16,7	17,2	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

Während die Mitarbeit in CULIK für die tägliche Arbeit „nur“ 66% der Befragten „sehr viel“ hilft bzw. „eher viel“ hilft, gaben 83% an, dass die Mitarbeit für die Umsetzung der Lernfelder „sehr viel“ bzw. „eher viel“ geholfen hat.

Der Vergleich derjenigen Personen, die sowohl bei der ersten Befragung als auch bei der zweiten Befragung über ihre Codierung identifiziert wurden (N=18), hat zudem erbracht, dass die Qualifizierungsbedürfnisse abgenommen haben, insbesondere zu den ersten beiden Themenbereichen „Lernfeldkonzept“ und „curriculare Entwicklungsarbeit“:

Frage 26.a, b, d, e: "Wie sind Ihre Qualifizierungsbedürfnisse im Themenbereich:" - nur Teilnehmer, die an beider Befragungen teilgenommen haben

	Nummer der Befragung								
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004			Insgesamt		
	MW	N	SA	MW	N	SA	MW	N	SA
26.a Lernfeldkonzept	2,28	18	,752	2,72	18	,461	2,50	36	,655
26.b curriculare Entwicklungsarbeit	2,22	18	,647	2,61	18	,608	2,42	36	,649
26.d Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangement	2,12	17	,781	2,39	18	,502	2,26	35	,657
26.e prozessorientierte BWL	2,06	18	,802	2,17	18	,618	2,11	36	,708

Die Häufigkeitsverteilung zu den einzelnen Themenbereich in Gegenüberstellung der ersten und zweiten Befragung ergibt folgendes Bild (wiederum nur die 18 zuweisbaren codierten Fragebögen)

26.a Lernfeldkonzept * Nummer der Befragung Kreuztabelle

			Nummer der Befragung		Gesamt
			1. Befragung 12/2002	2. Befragung 06/2004	
26.a Lernfeldkonzept	sehr hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	3 16,7%		3 8,3%
	eher hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	7 38,9%	5 27,8%	12 33,3%
	eher gering	Anzahl % von Nummer der Befragung	8 44,4%	13 72,2%	21 58,3%
Gesamt		Anzahl % von Nummer der Befragung	18 100,0%	18 100,0%	36 100,0%

Zum Lernfeldkonzept gaben in der ersten Befragung 55,6% „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Qualifizierungsbedarf zu haben. In der zweiten Befragung nur noch 27,8% „eher hohen“ Bedarf.

26.b curriculare Entwicklungsarbeit * Nummer der Befragung Kreuztabelle

			Nummer der Befragung		Gesamt
			1. Befragung 12/2002	2. Befragung 06/2004	
26.b curriculare Entwicklungsarbeit	sehr hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	2 11,1%	1 5,6%	3 8,3%
	eher hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	10 55,6%	5 27,8%	15 41,7%
	eher gering	Anzahl % von Nummer der Befragung	6 33,3%	12 66,7%	18 50,0%
Gesamt		Anzahl % von Nummer der Befragung	18 100,0%	18 100,0%	36 100,0%

Zur curricularen Entwicklungsarbeit gaben in der ersten Befragung 66,7% „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Qualifizierungsbedarf zu haben. In der zweiten Befragung nur noch 33,4% „eher hohen“ Bedarf.

26.d Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements * Nummer der Befragung Kreuztabelle

			Nummer der Befragung		Gesamt
			1. Befragung 12/2002	2. Befragung 06/2004	
26.d Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements	sehr hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	3 17,6%		3 8,6%
	eher hoch	Anzahl % von Nummer der Befragung	10 58,8%	11 61,1%	21 60,0%
	eher gering	Anzahl % von Nummer der Befragung	3 17,6%	7 38,9%	10 28,6%
	kein Bedarf	Anzahl % von Nummer der Befragung	1 5,9%		1 2,9%
Gesamt		Anzahl % von Nummer der Befragung	17 100,0%	18 100,0%	35 100,0%

Zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements gaben in der ersten Befragung 76,4% „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Qualifizierungsbedarf zu haben. In der zweiten Befragung immerhin noch 61,1% „eher hohen“ Bedarf. Hier zeigt sich keine so deutliche Veränderung wie zu den ersten beiden Punkten.

Dem „Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team“ und dem „fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK“ bzw. „im Kollegium“ wurde das größte Qualifizierungspotenzial zugeschrieben (Basis sind alle Befragten). Was den strategischen Ansatz der kooperativen Curriculumentwicklung stärkt.

Fragen 25.a -g: "Wo/wann findet Qualifizierung statt?"

	Nummer der Befragung					
	1. Befragung 12/2002			2. Befragung 06/2004		
	MW	N	SA	MW	N	SA
25.e beim Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team	1,22	32	,420	1,59 ^a	29	,568
25.a beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK	1,42	33	,614	1,70	30	,596
25.b beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Kollegium	1,88	33	,893	1,90	30	,759
25.g beim Erhalten von Rückmeldungen auf die eigene Arbeit	1,61	33	,659	2,24 ^a	29	,872
25.c bei Vorträgen der anderen Standorte auf den Präsenztreffen	2,03	32	,933	2,28	29	,841
25.d beim Lesen von Dokumenten auf dem BSCW-Server	2,00	32	,880	2,41	29	,733
25.f beim Geben von Rückmeldungen auf die Arbeit anderer	2,06	33	,864	2,55 ^b	29	,827

a. sehr signifikante Veränderung (p < 0,01)

b. signifikante Veränderung (p < 0,05)

In der Häufigkeitsverteilung stellen sich drei ersten Qualifizierungsmaßnahmen in der Bewertung wie folgt dar:

25.e beim Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	13	43,3	44,8	44,8
	stimmt eher schon	15	50,0	51,7	96,6
	stimmt eher nicht	1	3,3	3,4	100,0
	Gesamt	29	96,7	100,0	
Fehlend	99	1	3,3		
Gesamt		30	100,0		

25.a beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	11	36,7	36,7	36,7
	stimmt eher schon	17	56,7	56,7	93,3
	stimmt eher nicht	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

25.b beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Kollegium

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt	10	33,3	33,3	33,3
	stimmt eher schon	13	43,3	43,3	76,7
	stimmt eher nicht	7	23,3	23,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

Literatur:

Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.

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.

Beiler, J./ Lumpe, A., Reetz, L. (Hrsg.): It's time for team. Dokumentation des Symposiums in Hamburg am 14./15.9.1995. Erschienen in: BWF Hamburg (Hrsg.) Materialien zur Berufsbildung, Bd. 5, Hamburg.

Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

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 (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).

Dammers, J. (2004): Wie fördert die Lernplattform BSCW die Kommunikation und Kooperation der Akteure im Projekt CULIK? Eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit, Hamburg. Online unter: http://www.culik.de/materialien/publ/DA_Dammers.pdf (27-01.05).

Flick, U. (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Aufl. Reinbeck.

Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.

Gerhardt, T. (2004): Analyse von schulischen Teambildungsprozessen im Zuge kooperativer Curriculumentwicklung im Projekt CULIK. Diplomarbeit, Hamburg.

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.

Gramlinger, F. (2004): "CULIK- ein Qualifizierungsnetzwerk für Lehrkräfte beruflicher Schulen". In: Elsholz, A./Dehnborstel,P.: Kompetenzentwicklungs-Netzwerke aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht.

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. Kronshagen. 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.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Meuser, M./ Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. Aus: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 441-471.

Rauh, A.-K. (2005): CULIK als Bildungsnetzwerk – Untersuchung zur Etablierung und Bewährung eines Ansatzes zur interinstitutionellen Kooperation in der Curriculumentwicklung. Diplomarbeit. Hamburg.

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.

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 (20-04-04).

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 (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. (2002): 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 (29-03-04).

Voss, M. (2005): Analyse der Befragung vom Juni 2004 der Mitglieder in CULIK. Unveröffentlichtes Projektpapier. Hamburg.

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.