

Franz Gramlinger:

CULIK – ein Qualifizierungsnetzwerk für Lehrkräfte beruflicher Schulen

1. Einleitung

Dieser Beitrag thematisiert die gezielte Initiierung eines Netzwerks im Bereich der beruflichen Schulen im Rahmen des BLK-Modellversuchs CULIK innerhalb des Programms innovelle-bs. CULIK steht für die etwas umständlich wirkende Langform „Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für IndustrieKaufleute“ – diese Langform sagt aber bereits im Wesentlichen aus, worum es sich handelt: um ein Netzwerk mit den Zielen der Curriculumentwicklung und der Lehrerqualifizierung im Bereich der Industriekaufleutebildung an beruflichen Schulen. Nach etwas mehr als zwei Dritteln der Laufzeit soll eine Standortbestimmung hinsichtlich der Netzwerkarbeit feststellen, in wie weit das Projekt die angestrebten Ziele bereits verwirklicht hat bzw. welche vorläufigen Erkenntnisse gezogen werden können.

Zu diesem Zweck wird zuerst der Modellversuch einleitend beschrieben, dann wird auf die begriffliche Festlegung von Netzwerken und Netzen eingegangen mit einer zunehmenden Fokussierung auf Netzwerke, die auf Lernen im weitesten Sinne ausgerichtet sind, um schließlich vorläufige Ergebnisse der Netzwerkarbeit in CULIK darzustellen und zu diskutieren. Mit einem Ausblick auf die noch zu leistende Arbeit wird der Beitrag abgerundet.

2. Der BLK-Modellversuch CULIK und dessen Zielsetzung

CULIK wurde offiziell am 1. November 2001 mit einer Laufzeit von drei Jahren gestartet. Es handelt sich um ein länderübergreifendes Verbundprojekt von Niedersachsen und Hamburg, wissenschaftlich begleitet wird es vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg. Ausgangspunkt für CULIK war die zum Antragszeitpunkt bevorstehende Neuordnung des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Industriekauffrau zum 01.08.2002 (vgl. KMK 2002) und die damit verbundene Implementation des Lernfeldkonzepts (vgl. KMK 1996/2000) in den betroffenen Berufsschulen. Von Anfang an war geplant, nicht nur verschiedene Berufsschulen, sondern auch Studienseminare zu involvieren – nicht weil der Modellversuchsträger innovelle-bs (siehe dazu www.innovelle-bs.de: Innovative Konzepte der Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase für berufsbildende Schulen) auch auf die 2. Phase der Lehrerbildung fokussiert, sondern weil darin eine große Chance für eine Netzwerkbildung gesehen wurde.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, sind in CULIK die folgenden Institutionen die Akteure: In Hamburg ist die Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Schlankreye (H3) Projektträger und -leitung zugleich. Der Fokus liegt hier auf der *intrainstitutionellen* Arbeit, weswegen auch kein Studienseminar beteiligt ist. In Niedersachsen dagegen sind vier Schulen und drei Studienseminare die Projektpartner, weil hier das Hauptaugenmerk auf der *interinstitutionellen* Arbeit und Zusammenarbeit liegt. Die beruflichen Schulen mit den ortsgleichen Studienseminaren sind in Göttingen, Oldenburg und Stade zu

finden, Hannover ist als vierte Schule ohne direkt angebundenes Studienseminar ebenfalls Projektpartner.

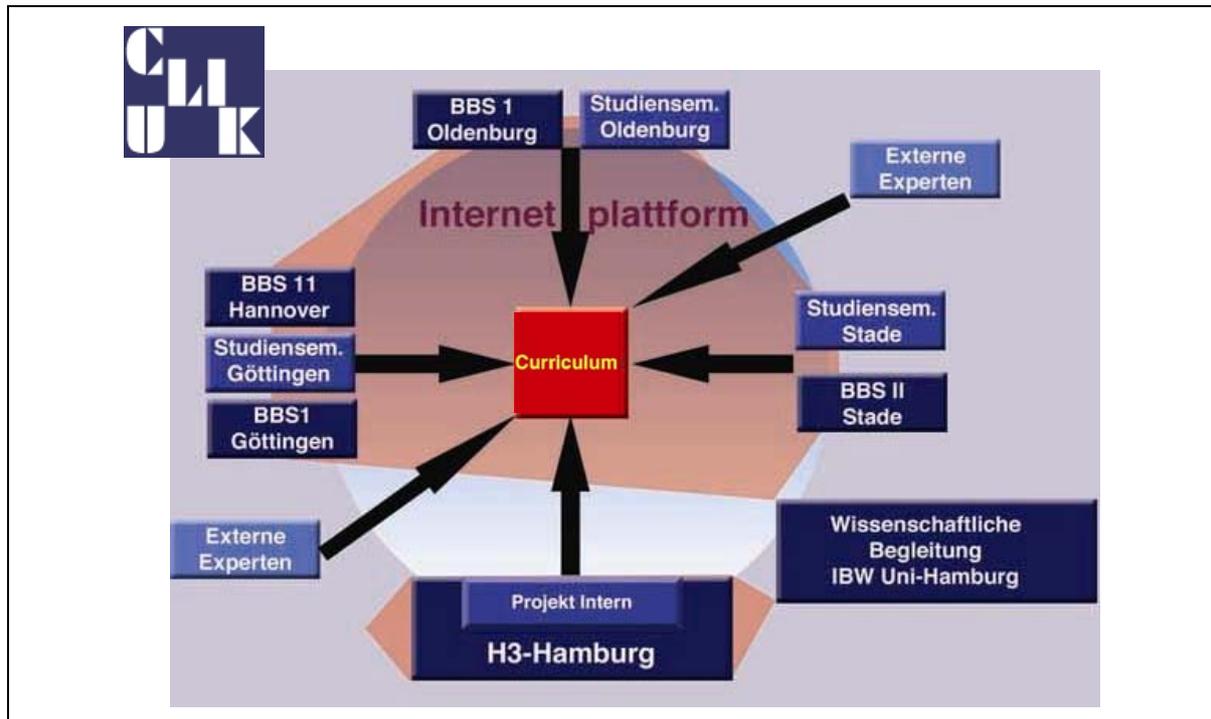


Abb. 1: Die „Knoten“ des intendierten Netzwerks CULIK

Die H3 in Hamburg verfügt einerseits über eine eigene Internetplattform* zur Zusammenarbeit, zugleich ist sie als zusätzlicher Partner innerhalb von CULIK in die Plattform* mit den niedersächsischen Partnern integriert. Die wissenschaftliche Begleitung stellt ebenso wie externe Experten, die wegen ihrer fachlichen Expertise Zugang zum internen Bereich der Internetplattform bekommen, einen zusätzlichen Akteur dar. Damit umfasst die engere Gruppe der in CULIK Involvierten rund 40 Personen aus neun verschiedenen Institutionen plus weitere 15 – 20 Personen, die zum weiteren Kreis der Beteiligten zu zählen sind (neben den Experten sind das die leitende und in der Administration und der Technik behilfliche Personen aus den Institutionen).

Die zentralen *Ziele* lassen sich wie folgt umreißen:

- Die gemeinsame Erarbeitung (sowohl arbeitsteilig zwischen den Standorten als auch gemeinsam im Sinne von kollaborativer Arbeit der Gesamtgruppe) von Lehr-Lern-Arrangements für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts zur Konkretisierung und Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans (der für die Industriekaufleute am 1.8.2002 in Kraft getreten ist).
- Die Entwicklung von Teamstrukturen – im örtlichen und überörtlichen Kontext – als notwendige Bedingung, um die curriculare Arbeit in Kooperation leisten zu können.
- Parallel dazu und als weitere Folge der curricularen Arbeit die Entwicklung eines Konzeptes zur kooperativen Qualifizierung von Lehrkräften im Kontext curriculärer Entwicklungsprozesse.
- Der Aufbau und die Weiterentwicklung einer dauerhaften Kommunikations- und Kooperationsplattform unter Nutzung des Internets, um die eben genannten Ziele zu erreichen

* Für beide Arbeitsbereiche – die CULIK-weite interinstitutionelle Ebene der Zusammenarbeit und die schuleigene, intrainstitutionelle Ebene – wird BSCW (Basic Support for Cooperative Work) als Internetplattform verwendet.

bzw. die Zielerreichung zu unterstützen, sowie die Entwicklung dafür geeigneter Arbeitsformen und Konventionen (vgl. dazu CULIK 2002, Büchter/Gramlinger 2002 und Steinemann/Gramlinger 2003).

Die zentralen Ziele – Curriculumentwicklung (CE), Teambildung und kooperative Qualifizierung (Personalentwicklung, PE) sowie technologische Innovation (als ein Aspekt von Organisationsentwicklung, OE) – wurden von Beginn als interdependent angesehen, wobei nicht nur eine Wechselwirkung von CE – OE – PE angenommen wurde, sondern ebenso die Wechselwirkung und gegenseitige Beeinflussung dieser Prozesse zwischen den einzelnen Akteursgruppen (siehe Abb. 2).

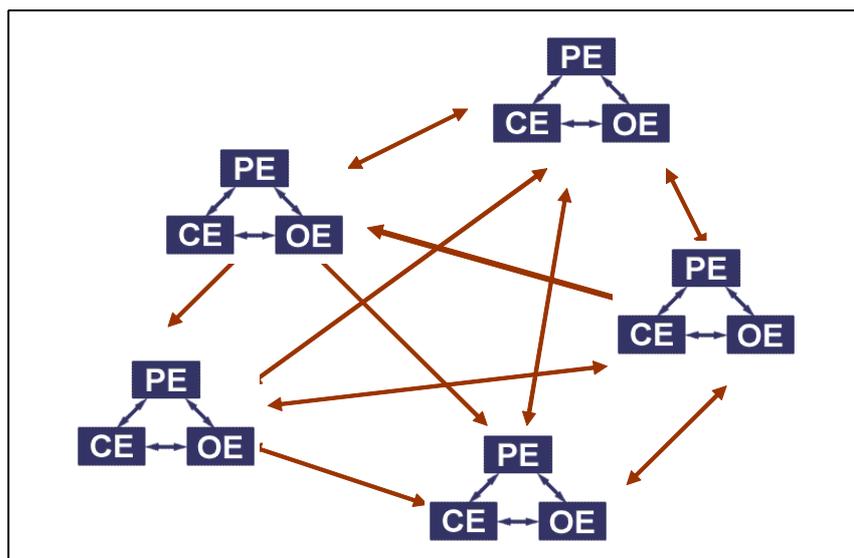


Abb. 2: Wechselwirkungen von Prozessen in und zwischen Institutionen

3. Netzwerke

Viele Autoren – aus den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen – weisen derzeit darauf hin, wie aktuell und „in“ der Begriff des Netzwerks ist. Es wird versucht, Netzwerke für ganz unterschiedliche Ziele zu initiieren, zu implementieren, zu gründen – über Begrifflichkeiten wird viel diskutiert. Nicht zuletzt spielen Netzwerke auch eine wichtiger werdende Rolle im Zusammenhang mit Lernen (in den unterschiedlichsten Formen).

In Anlehnung an Büchter/Gramlinger (2003) wird hier eine begriffliche Unterscheidung zwischen Netzen und Netzwerken vorgenommen:

Netze - sind computergestützt

- „vernetzt“ über/durch Kabel

- erleben durch das rasch wachsende Internet einen zusätzlichen Hype (Web bedeutet bekannter Weise wörtlich übersetzt „Netz“)

- werden v.a. symbolisiert durch Symbole und Sprache

Netze bezeichnen also den technischen Aspekt von Vernetzung.

Netzwerke dagegen werden charakterisiert durch

- Institutionen und Akteure (also Menschen und personengebundene Systeme)

- soziale Beziehungen

- Kooperation und Emotion

Definiert sollen Netzwerke werden als informelle und formelle soziale Austauschbeziehungen zwischen Institutionen und Akteuren, die in mehr oder minder loser Verbindung zueinander stehen. Mit Bezug auf Wegge (1996) und Döhler (1993) bedeutet das weiters, dass keiner der Akteure (in der allgemeinsten Form als „Knoten“ bezeichnet) die alleinige Kontrolle über Tauschrelationen oder Entscheidungsprozesse hat (verbunden sind die Knoten durch eine Menge von „Kanten“ – die Beziehungen) und dass alle in irgendeiner Form aufeinander angewiesen sind.

Als zusätzliche Bestimmungskriterien für Netzwerke gelten:

- eine lose Koppelung (mit irgendeiner Art von Formalisierung zumindest im Ansatz),
- die relative Autonomie (nicht jedoch die Gleichheit) aller,
- ein Regelungssystem oder die Handlungsoptionen der Akteure begrenzende Weisungsbefugnisse sowie
- eine thematische Ausrichtung, die die Grenzen des Netzwerks bestimmt (vgl. Gramlinger 2002).

Uns interessieren hier Netzwerke, deren thematische Ausrichtung im weitesten Sinne auf Lernen zielt. Aber auch in diesem Zusammenhang findet man in der Literatur bereits eine Vielfalt von Netzwerk-Typologien. So unterscheidet beispielsweise Kremer (2004) zwischen Lern-, Bildungs- und Qualifizierungsnetzwerken (thematisch behandelt er aber nur Qualifizierungsnetzwerke), während Faulstich (2002) den Terminus Wissensnetze (Netzwerke, die er gleichsetzt mit Netzen, verstanden als „Formen sozialer Integration“, 2004, online) verwendet. Jütte (2002) spricht vom „sozialen Netzwerk Weiterbildung“ (S. 30). Der Modellversuch ANUBA hat sogar eine „Ausbildung zum Bildungsnetzwerker“ konzipiert – Bildungsnetzwerk verstanden als ein Netzwerk, dessen Knoten Institutionen sind, die sich mit Bildung befassen (wie beispielsweise Schulen, Unternehmen als Träger beruflicher Aus- und Weiterbildung, überbetriebliche Bildungsstätten, Hochschulen, private Bildungsträger etc.) und die durch vielfältige Relationen (z.B. politischen Einfluss, Austausch von Wissen, Freundschaft oder informationstechnische Beziehungen) miteinander verbunden sind (vgl. Wilbers 2003a und 2003b).

Zumindest die Termini Lern- und Qualifizierungsnetzwerke (ebenso wie „Kompetenzentwicklungs-Netzwerke“ als Fokus dieses Bandes) werden hier synonym verwendet; wobei unter *Lernen* nicht primär die kognitive Aneignung von Wissen, sondern in einem weiten Sinn ein relativ kontinuierlicher Prozess des Austauschs zwischen Netzwerkakteuren bezogen auf eine Aufgabe, einen Gegenstand, eine Frage, ein Problem o. Ä. verstanden wird. Mit "Lernen in Netzwerken" ist Unterschiedliches gemeint. Innerhalb der Berufsbildungsdiskussion finden wir diese Formulierung auf mindestens drei Ebenen: (1) der *intrainstitutionellen* oder organisationalen Ebene (dabei handelt es sich in unserer Terminologie um ein Netzwerk), (2) der *interinstitutionellen* Ebene (ebenfalls ein Netzwerk) und (3) der informations- und kommunikationstechnischen Ebene (das sind Netze) (vgl. Bächter/Gramlinger 2002 und 2003).

Ein Netzwerk zu Lernzwecken (Lern-Netzwerk) weist nach diesem Verständnis die folgenden (zusätzlich spezifizierenden) Merkmale auf:

- Die inhaltliche Ausrichtung bzw. der Zweck des Netzwerks ist im weitesten Sinn das Lernen: Gegenstand der Austauschbeziehungen ist die Expertise, das Wissen und Können der Akteure, aber auch die Suche, das Fragen, die Diskussion.
- Daraus folgt ein notwendiges Mindestmaß an Zusammenarbeit – das Netzwerk bildet eine Form der *Kooperation*.
- *Vertrauen* und *Anerkennung* sind konstituierende Variablen, die allerdings schwer mit einem Mindestmaß festzumachen sind.
- *Kontinuität* muss ebenfalls mit einem Mindestausmaß vorhanden sein (zeitlich nicht zu kurzfristig, abhängig vom konkreten Netzwerk).

Kremer (2004) bezeichnet in einer interessanten These Qualifizierungsnetzwerke als eine geeignete Organisationsform, um die Anforderungen, die der hohe Reform- und Innovationsdruck in den Berufsschulen mit sich bringt, bewältigen zu können. („Die Gestaltung des Veränderungsprozesses kann für die Lehrkraft selbst als komplexer Lern- und Entwicklungsprozess interpretiert werden.“ S. 85) Aus seiner Sicht handelt es sich dabei um eine Lernumgebung, die als solche gestaltet werden kann – also eine didaktische Aufgabe! Dazu noch eine These von Kremer (2004): „Die Entwicklung von Qualifizierungsnetzwerken wird durch die Bereitstellung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in Bildungsorganisationen unterstützt!“ (Kremer 2004, S. 87).

Wilbers (2003a) argumentiert in Teilen ähnlich: Er betont, dass für die Gestaltung von Berufsbildungsnetzwerken eine institutionalisierte (d.h. eine ökonomische und politische) Infrastruktur notwendig ist, weiters bedarf es einer sozialen Infrastruktur (angestrebt wird die Bildung so genannter Communities of Practice) und schließlich ist eine Wissens- und IT-Infrastruktur wichtig (die IKT können wesentlich dazu beitragen, dass Wissen als die zentrale Ressource im Netzwerk zirkuliert). An anderer Stelle stellt er fest, „dass Schulen schon immer Netzwerke gehabt haben, die mehr oder minder ‚naturwüchsig‘ entstanden sind“ (Wilbers 2003c, S. 18). Als Herausforderung bezeichnet er dagegen den „gezielten Auf- und Ausbau des Netzwerks einer Schule bzw. einer Lehrkraft“ (ebda.).

4. Die Netzwerkarbeit in CULIK

CULIK als Netzwerk hatte von Anfang an das Ziel, durch die Zusammenarbeit in und zwischen verschiedenen Standorten „regional verortetes Wissen mit multiplen Zentren von Expertise“ – so die Definition für Wissensnetze von Faulstich (2002, S. 35) – zu vernetzen. Und auch die weiteren Bestimmungsmerkmale von Faulstichs Wissensnetzbezug treffen zu: in Kooperationen sollten gemeinsam Probleme bearbeitet, verteilte Informationen genutzt und die Aktivitäten abgestimmt werden – durchaus auch mit dem dahinter liegenden Ziel der Bildung einer Wissensgemeinschaft, einer Community of Practice (vgl. ebda.).

Die Thesen von Kremer lassen sich ebenfalls zum Teil durch die Ziele von CULIK bekräftigen: die verordnete Einführung des Lernfeldansatzes (eine Innovation aus Sicht der Akteure) erzeugte hohen Handlungsdruck; als Möglichkeit, den so entstandenen Qualifizierungsbedarf zu decken, wurde die Zusammenarbeit in einem Netzwerk verschiedener Schul- und Studienseminarstandorte angesehen, wobei den IKT eine wichtige Rolle zur Unterstützung dieser Vernetzung zugedacht war.

4.1 Erste Befragungsergebnisse nach einem Jahr

Betrachtet man die Aussagen der Akteure auf die Frage, als wie wichtig sie die verschiedenen Ziele von CULIK erachteten, lässt sich bereits daraus eine Reihung ableiten. Im Dezember 2002 (nach dem ersten Jahr der gemeinsamen Arbeit), wurden zwar alle Zielbereiche von mehr als 75 % der Befragten als sehr wichtig oder wichtig eingestuft, in der internen Reihung liegt aber mit der Erarbeitung von konkreten Materialien für den Lernfeldunterricht die Curriculumentwicklung deutlich voran (siehe Tab.1). Am unteren Ende der Skala liegen dagegen die Bedeutung der Internetplattform und die Zusammenarbeit zwischen den Standorten – also die Vernetzung mit Hilfe von Netzen. Anders formuliert: „Mit zunehmender Entfernung vom eigenen Nutzen verringerte sich für die Teilnehmer das Maß der Notwendigkeit zur Umsetzung eines Ziels.“ (Voss 2003, S. 5)

Tabelle 1: Bewertung der Ziele von CULIK durch die Akteure

(Quelle: Voss 2003, S. 13)

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

Variablen	Nennungen		Mittelwert
	Gültig	Fehlend	
1.c Wie wichtig ist Ihnen die Erarbeitung von Lehr-Lern-Arrangements für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts?	33	0	1,27
1.f Wie wichtig ist Ihnen dass die Ergebnisse der Arbeit in CULIK über das Projekt hinaus Wirkung haben werden?	33	0	1,55
1.a Wie wichtig sind Ihnen die Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen für: Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse an Ihrem Schulstandort?	33	0	1,61
1.e Wie wichtig ist Ihnen die kooperative Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte im Kontext der curricularen Entwicklungsprozesse?	33	0	1,88
1.d Wie wichtig sind Ihnen der Aufbau und die Weiterentwicklung einer dauerhaften internetbasierten Kommunikations- und Kooperationsplattform?	33	0	1,91
1.b Wie wichtig sind Ihnen die Entwicklung und Erprobung von Teamstrukturen für: Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse zwischen verschiedenen Standorten?	33	0	2,15

Antwortskala von „1 = sehr wichtig“ bis „4 = völlig unwichtig“

Die erste *Befragung im Dezember 2002* ergab weiters, dass alle Antwortenden die Zusammenarbeit innerhalb der CULIK-Standort-(CSO)-Teams für "sehr wichtig" (90 %) bzw. "wichtig" (10 %) hielten. Noch über 90 % maßen der Kooperation zwischen Studienseminar und Schule, zwischen CSO-Team und Schulleitung bzw. wissenschaftlicher Begleitung hohe Bedeutung zu. Die Zusammenarbeit zwischen den Studienseminaren und zwischen den beiden Bundesländern wurde dagegen nur noch von 66 % der Antwortenden für bedeutsam gehalten (vgl. ebda, S. 7). Insgesamt waren die Befragten mit der Zusammenarbeit innerhalb ihrer Teams sehr zufrieden (Mittelwert von 1,42 auf der vierteiligen Skala), deutlich geringer dagegen die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen den Teams: Hinter dem immer noch guten Mittelwert von 2,19 hinsichtlich der Zufriedenheit stecken immerhin 35 % der Antworten, die meinen, dass die Zusammenarbeit mit anderen CSO-Teams „eher nicht“ sehr gut funktionierte. Zugleich wurden als die wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der CULIK-Gesamtgruppe ein notwendiges Wir-Gefühl, verbunden mit Vertrauen zwischen den Beteiligten und das Sich-Verantwortlich-Fühlen jedes einzelnen für das Gesamtergebnis genannt. Auf die Frage, wie Kommunikation und Kooperation in der CULIK-Gesamtgruppe gefördert werden könnten, lagen „mehr Präsenztreffen“ deutlich an erster Stelle, gefolgt von „stärkerer (internetbasierter) Moderation“ und „Aufgabenstellungen, bei denen sich die Standorte stärker abstimmen müssen“. Im Gegensatz dazu lagen die vorwiegend internetbasierten Antwortalternativen (mehr Information über

den BSCW-Server, eine bessere Kooperationsplattform, vermehrte Kommunikation über E-Mail) auf den hinteren Rängen. Generell war zu diesem Befragungszeitpunkt die Zufriedenheit mit der technischen Unterstützung, mit der BSCW-Plattform und dem Informationsaustausch sowie mit der Homepage von CULIK sehr hoch, und die verwendete IKT-Lösung wurde für die Zielerreichung als passend eingestuft (vgl. Voss, S. 7 ff.).

Im Hinblick auf die eigene Qualifizierung wurde dem Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team die höchste Priorität eingeräumt, gefolgt von fachlichem Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK. Wie in Tabelle 2 ersichtlich, erhielt das Geben von Rückmeldungen die geringste Zustimmung, etwa gleich eingeschätzt wurden die eher klassischen Informationsinputs bei Präsenzveranstaltungen und die auf dem BSCW-Server zur Verfügung stehenden Informationen.

Tabelle 2: Wie erfolgt Qualifizierung in CULIK (Frage 25 des Fragebogens 2002)

Wo/wann findet für Sie Qualifizierung statt:		stimmt	stimmt eher schon	stimmt eher nicht	stimmt nicht	MW
a)	beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Projekt CULIK	21	10	2	<input type="checkbox"/>	1,42
b)	beim fachlichen Austausch mit Kollegen im Kollegium	13	13	5	2	1,88
c)	bei Vorträgen der anderen Standorte auf den Präsenztreffen	11	11	8	2	2,03
d)	beim Lesen von Dokumenten auf dem BSCW-Server	9	17	3	3	2,00
e)	beim Erarbeiten von Lernsituationen im CSO-Team	25	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1,22
f)	beim Geben von Rückmeldungen auf die Arbeit anderer	11	9	13	<input type="checkbox"/>	2,06
g)	beim Erhalten von Rückmeldungen auf die eigene Arbeit	16	14	3	<input type="checkbox"/>	1,61

Antwortskala von „1 = stimmt“ bis „4 = stimmt nicht“

Am besten gedeckt werden konnten festgestellte Qualifizierungsbedarfe durch die gemeinsame Arbeit im Standort-Team (1,42) sowie durch die Hilfe von Kollegen (1,50), am wenigsten durch virtuelle Diskussionsforen im BSCW (2,56) (vgl. Voss 2003, S. 49 ff.).

Das Bild, das diese erste Befragung ergab, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Akteure in CULIK halten den Modellversuch und seine Ziele für wichtig und bedeutsam und sehen in der Vernetzung auch ein probates Mittel. Die Unterstützung der Arbeit im Netzwerk durch eine Kommunikations- und Kooperationsplattform und internetbasierte Tools wird als Hilfe betrachtet, Probleme verursachen diese Werkzeuge zwar nicht, sie werden aber auch nicht überbewertet. Vor allem aber wird die Bedeutung von synchroner Zusammenarbeit, die nicht virtuell erfolgt, als wesentlich wichtiger bewertet: die Arbeit in den kleinen Standortteams, Präsenztreffen mit allen CULIK-Teilnehmern sowie der face-to-face stattfindende Erfahrungsaustausch werden den virtuellen Angeboten und Möglichkeiten eindeutig vorgezogen. Vertrauen, Offenheit und ein „Wir-Gefühl“ werden als die wichtigsten Faktoren für erfolgreiche Arbeit in CULIK genannt. Schließlich wird die intra-institutionelle Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen CULIK-Teams (nicht zu verwechseln mit der Arbeit im gesamten Schulkollegium) als wesentlich wichtiger, aber auch besser eingeschätzt als die inter-institutionelle Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gruppen.

4.2 Quantitative Daten zu Netzwerkaktivitäten

Betrachtet man die rein *quantitativen Auswertungen der Tagesprotokolle* der Kommunikationsplattform, die für den Zeitraum vom 1.5.2002 bis 30.4.2003 erstellt worden sind (also ebenfalls noch auf

die erste Projekthälfte bezogen), so liefern die 10.456 verdichteten Datensätze die folgenden stark komprimierten Informationen, die sich allerdings vorwiegend auf das Netzwerk zwischen den niedersächsischen Projektbeteiligten und den Aktivitäten der Hamburger Gruppe innerhalb dieser interinstitutionellen Ebene beziehen, da die – sehr umfangreichen – intrainstitutionellen Aktivitäten des Hamburger CULIK-Teams nicht in diese Auswertung mit einbezogen werden konnten. Zu den acht Kern-Teams (fünf Berufsschulen und drei Studienseminare) kommen die Projektleitung und die wissenschaftliche Begleitung (IBW) hinzu, ausgewertet wurden somit die Aktivitäten von 59 Personen aus zehn Gruppen (zu jeweils einem User verdichtet wurden das so genannte Tochternetzwerk Weser-Ems, die Gruppe der externen Experten sowie die „CULIK-Interessierten“ und der Anonymous, die beide unterschiedlich stark eingeschränkte Zugriffsmöglichkeiten haben). Die Aktionen wurden unterschieden in aktive (Objekte im BSCW erzeugen und verändern) und passive (Objekte lesen) Tätigkeiten der Nutzer.

In diesem Betrachtungszeitraum von einem Jahr war – nicht ganz überraschend – die Anzahl der passiven Aktionen auf der virtuellen Plattform mit 85,5 % stark überwiegend; die 14,5 % der aktiven Aktionen unterteilen sich in 6,3 % Erzeugen von Objekten und 8,2 %, die für die Veränderung schon bestehender Dokumente, Einträge, etc. stehen. Interessant ist auch die Verteilung der Aktivitäten auf die verschiedenen Akteure und Gruppen:

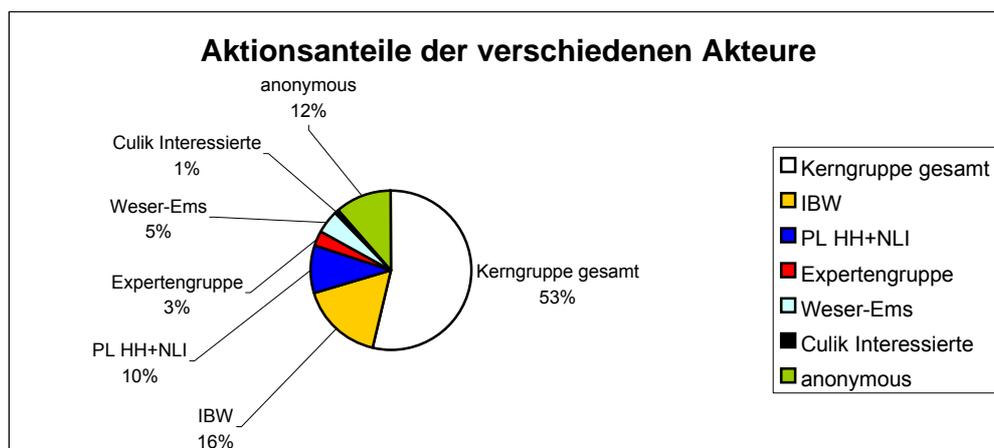


Abb. 3: Prozentuale Verteilung der Aktionen auf die Akteure
Quelle: Dammers 2004, S. 57

Erwartungsgemäß kommt das Gros der Aktionsanteile von den acht Standort-Teams (die auch 62,5 % aller „Erzeugen-Aktionen“ beisteuern“), auffällig ist aber der hohe Anteil des IBW mit 16 % (was dadurch zum Teil zu erklären ist, dass die gesamte Server-Administration sowie die Erstellung der Architektur der Arbeitsbereiche von der wissenschaftlichen Begleitung geleistet wurden), und auch die 10 % Anteile der Projektleitung deuten auf starke Impulsgebung und auch Lenkung dieser beiden Gruppen hin. Die 12 % Anonymous-Zugriffe (die durch die eingeschränkte Berechtigung nur passiv sein konnten), zeigen ein nicht unbedeutendes Interesse an der Arbeit von CULIK von außerhalb; erste Berechnungen des Folgejahres weisen darauf hin, dass dieser relative Anteil des Anonymous sich während der Laufzeit von CULIK noch wesentlich erhöht hat.

Interessant ist, wo und wie die einzelnen Teams gearbeitet haben: Während die passive Nutzung (also Lesen bzw. das Abrufen von Informationen) durchwegs von allen Mitgliedern der Teams stark betrieben wurde, haben den aktiven Part (das Zur-Verfügung-Stellen bzw. Verändern von Informatio-

nen auf dem BSCW-Server) jeweils nur ein bzw. zwei Mitglieder einer Gruppe übernommen. Der Großteil der aktiven Arbeit geschah in den eigenen Kooperationsordnern bzw. jeweils in dem Lernfeld-Verzeichnis, für dessen Bearbeitung der jeweilige Standort die Verantwortung übernommen hatte. Das lässt auf eine stark arbeitsteilige Kooperation zwischen den CSO-Teams schließen, die „ihren“ Beitrag zum Gesamtergebnis leisten und nur relativ wenig mit anderen Teams an gemeinsamen Produkten arbeiten. Ein wesentlicher Impuls für alle Aktivitäten im virtuellen Arbeitsbereich waren Präsenztreffen der Gesamtgruppe, da zeitlich rund um diese Präsenztreffen ein starkes Ansteigen der Aktionen im virtuellen Bereich festzustellen ist. Die Nutzung der eingerichteten Diskussionsforen wurde nach anfänglichen Erfolgen praktisch eingestellt, woran auch versuchte Impulsgebungen durch Newsletter oder E-Mails nichts geändert haben (vgl. Dammers 2004).

Die quantitative Betrachtung der virtuellen Netzwerkarbeit zeigt, dass ein starkes Übergewicht im Nehmen gegenüber dem Geben von Informationen festzustellen ist (ein häufig konstatiertes Faktum virtueller Foren), dass überwiegend Information abgefragt wird, aber kaum Reaktionen (Feedback, Anmerkungen, Annotationen, Bewertungen, Weiterarbeit mit der abgefragten Information) darauf festzustellen sind und dass zwar die Zusammenarbeit innerhalb der kleinen Teams und auch zwischen Schul- und Studienseminargruppe in den dafür vorgesehenen virtuellen Räumen funktioniert, nicht aber zwischen den Standorten, also interinstitutionell über Ortsgrenzen hinweg.

4.3 Qualitative Erhebungen nach dem zweiten Jahr

Im Dezember 2003 schließlich wurden mit den niedersächsischen Teams *teilstrukturierte Gruppeninterviews* geführt, die die Grundlage für Fallstudien der einzelnen Standorte bilden (vgl. Rauh/Gerhardt 2004). Bezogen auf die Aspekte der Netzwerkbildung und der virtuellen Zusammenarbeit über ein Netz (die BSCW-Plattform) zeigte sich (nach fast zwei Jahren) eine doch veränderte Situation: Die einzelnen Standort-Teams erwiesen sich als gut zusammen gewachsene Gruppen mit einem ausgeprägten Wir-Gefühl, die alle innerhalb der jeweiligen Schule als CULIK-Gruppe wahrgenommen werden und sich auch so definieren.

In zwei von drei Orten verstanden sich das Schul- und das Studienseminar-Team als eine gemeinsame Gruppe – auch dadurch mit bedingt, dass die Studienseminarleiter selbst auch in den betroffenen Schulen unterrichteten. Was als Team bzw. als Gruppe definiert wurde, war demnach durchaus unterschiedlich.

Für alle fünf involvierten Orts-Teams gilt, dass sich diese Gruppen ihre eigenen, neuen Netzwerke aufgebaut haben: sowohl innerhalb der Schule als auch darüber hinaus in benachbarte oder regional nahe gelegene Schulen und Institutionen. In dieser Phase, in der der Transfer aus der Arbeit von CULIK bereits ein wichtiger werdendes Thema war, wurden die CSO-Teams kontaktiert, eingeladen und sie organisierten von sich aus bereits Veranstaltungen, um ihre Erfahrungen weiter zu geben. Das zeigt zugleich deutlich, dass der angestrebte Effekt der Qualifizierung in CULIK auf jeden Fall eingetreten ist, was auch in allen Interviews bestätigt wurde. Und genau hier liegt ein zentraler Punkt: Ganz wichtig war immer „die eigene Gruppe“, das Arbeiten in und mit dieser kleinen Kern-Gruppe – sehr wohl im Verbund und nach den Abmachungen der Gesamtgruppe. Allerdings wird diese Gesamtgruppe als nicht besonders wichtig für die eigene Arbeit betrachtet; eine beispielhafte Aussage dazu: „Also ich glaube die anderen CULIK-Teams spielen nicht so eine gravierende Rolle in der Arbeit, die wir machen.“ (Rauh/Gerhardt 2004, S. 17).

CULIK stellt sich als ein Rahmen dar, der wichtige Impulse und über die Zielformulierung auch die gemeinsame Richtung vorgegeben hat. Die Arbeit, die im Wege der Präsenztreffen vorbereitet, ver-

einbart und verteilt wurde, war für alle wichtig und hat bei den Beteiligten ein Gefühl der Zugehörigkeit zu eben diesem Projekt erzeugt. Die Austauschbeziehungen, durch die ein Netzwerk definiert wird, haben auch stattgefunden, aber die erstrebte Zusammenarbeit über die Team-Grenzen hinweg war viel geringer als erhofft oder geplant. Was wieder für den Netzwerk-Gedanken spricht, ist die Eigenständigkeit, mit der die einzelnen Teams sich Ziele gesetzt, Kontakte geknüpft und sich ihre eigenen Netzwerke aufgebaut haben.

Nach der Terminologie von Diettrich/Jäger (2004) handelt es sich bei CULIK um ein klassisches Projekt Netzwerk (auch bezeichnet als zielorientierte Kooperation), dessen Struktur und Rahmen „von oben“ vorgegeben und definiert werden: „Auf der Basis klarer Zielvorgaben erfolgt eine gemeinsame, ‚produktorientierte‘ Bearbeitung von definierten Aufgaben und Zielstellungen. Es existiert eine Vielzahl von konkreten Aktivitäten, die in geregelten Strukturen ablaufen. Maßstäbe der Netzwerke sind Effizienz und Zielerreichung und wechselseitiger Nutzen der auf Vertrauen basierenden Kooperation.“ (Diettrich/Jäger 2004, S. 172)

Im Gegensatz zu den ursprünglichen Annahmen bei der Konzeption des Modellversuchs stellte sich heraus, dass das Netz als eine wesentliche Basis des Projektes und damit auch des Netzwerks bei weitem nicht die Rolle spielt, die ihm zugedacht worden war. Dafür waren die wenigen Präsenztreffen sowohl für das gesamte Projekt, als auch für die netzbasierte Zusammenarbeit von grundlegender Bedeutung – diese Bedeutung war unterschätzt worden! Noch weniger, als man ein Netzwerk strategisch und gezielt ins Leben rufen kann (sehr wohl kann man die Grundlage und die Rahmenbedingungen dafür schaffen), scheint es möglich zu sein, die Zusammenarbeit über das Netz zu „verordnen“. Vielfältige Faktoren spielen für das Gelingen von virtueller Zusammenarbeit eine Rolle (die Beginnphase, die Moderation, Aufbau von Vertrauen, die konkret gewählte Software, die Zuverlässigkeit der Technik u.v.m.), für CULIK konkret gilt es die Ge- und Misserfolgskriterien noch genauer zu untersuchen.

4.4 Netzwerk und Standort-Teams

Die Interviews haben gezeigt, dass das Netzwerk von den Akteuren gewollt war,

- als Möglichkeit, Feedback zu erhalten
- um Ansprechpartner an anderen Standorten zu gewinnen
- um zu erfahren, dass die anderen Standorte ähnliche/andere Schwierigkeiten/Probleme haben bei der konkreten Umsetzung des Lernfeldansatzes im Unterricht.

Beklagt bzw. bedauert wird, dass zwar Informationen und Arbeitsergebnisse zur Verfügung gestellt wurden, dass aber keine geeignete Form des Feedbacks (auch nicht über die Kommunikations- und Kooperationsplattform) gefunden wurde. Als mögliche Gründe dafür und für die insgesamt als zu gering empfundene Zusammenarbeit zwischen den Standorten wurden genannt:

- die Arbeit an verschiedenen Lernfeldern
- die Verwendung verschiedener Modellunternehmen
- das Missachten versus das Beachten der vom Gesamtteam entwickelten Gestaltungskriterien
- Feedbackgeben erfordert intensives Eindenken/Einarbeiten in die Konzepte anderer Standorte – hier ergibt sich ein Zeitproblem
- Materialien, die andere Standorte erstellen, können zum Teil nur in abgewandelter Form im eigenen Unterricht eingesetzt werden
- zu wenig persönliche Kontakte (vgl. Rauh/Gerhardt 2003, S 20 ff.).

Für die selbstgesteuerte Qualifizierung mit anderen, für die konkrete curriculare (Entwicklungs-)Arbeit, für den Aufbau von Vertrauen (siehe dazu auch Schweers 2003) als Grundlage für den inhaltlichen Austausch, die inhaltliche Zusammenarbeit und das Austragen von Konflikten, aber auch für die Nutzung des BSCW-Servers und für das Verständnis von und für CULIK – für all das war das Kern-Team vor Ort von zentraler Bedeutung, nicht das Netzwerk CULIK. Dass vieles davon ohne den Rahmen des Projektes nicht oder nicht in dieser Form entstanden wäre, ist sehr wahrscheinlich.

„Gerade dieser Vertrauensaspekt, der bei so was natürlich auch mitspielt, (...) um Kooperation aufzubauen – das A und O ist Vertrauen. Wenn ich einem meine Daten gebe, dass der andere damit eben nicht hausieren geht. (...) durch so was, glaube ich, schafft man Vertrauen, durch persönlichen Kontakt.“ Die Wichtigkeit der Präsenztreffen für den Aufbau von Vertrauen, für das Bilden von neuen, informellen Gruppen und für das rasche Kontaktieren von einzelnen CULIK-Akteuren wird mehrfach betont (vgl. Rauh/Gerhardt 2004).

5. Zwischenfazit und Ausblick

Der Modellversuch CULIK ist mit dem Ziel gestartet worden, ein Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk zu sein bzw. zu bilden. Als Zwischenfazit nach zwei Dritteln der Projektlaufzeit kann festgehalten werden, dass beides geschehen ist: Auf dem Weg zur notwendigen Umsetzung des Lernfeldansatzes in den beruflichen Schulen für Industriekaufleute wurden viele Curriculumelemente, Kriterien, Bausteine und einiges mehr entwickelt, wie sich unschwer auf dem dafür verwendeten BSCW-Server unter <http://134.100.199.152/pub/bscw.cgi> nachvollziehen lässt. Auch der Aspekt der selbst- und gruppengesteuerten Qualifizierung ist an den CULIK-Standorten überdurchschnittlich gut erfüllt worden: gelernt wurde (nach Aussagen der Beteiligten) in fachlicher, curricularer und organisationaler Hinsicht, in verschiedenen Bereichen der Teamarbeit sowie im Umgang mit neuen Technologien – die Personal- und Organisationsentwicklung in den beteiligten Institutionen scheint ein Stück weit vorangebracht worden zu sein.

Erfreulich ist auch der Aspekt, dass die Standort-Teams ihre eigenen kleinen Netzwerke aufgebaut haben bzw. dabei sind, das zu tun. Auch die Projektleitung von CULIK gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung hat in Hamburg und in Niedersachsen in anderen Ausbildungsberufen und anderen Schulen eine Reihe von Transferaktivitäten gestartet, was darauf schließen lässt, dass der Ansatz von CULIK ein grundsätzlich richtiger ist.

Was noch immer nicht geklärt ist: ob und wie weit es sich bei CULIK tatsächlich um ein Lern-Netzwerk im Sinne der vorangestellten Definitionsmerkmale handelt! Die wesentlichen Umschreibungsmerkmale eines Netzwerks dürften wohl erfüllt sein, obwohl die starke bis manchmal dominierende Rolle der Projektleitung ein kleines Fragezeichen stehen lässt. Das großteils eigenständige Agieren der Standorte insbesondere in Bezug auf deren eigene Netzwerkbildung spricht eher dafür. Die inhaltliche Ausrichtung von CULIK ist zweifelsfrei gegeben für ein Lern-Netzwerk – festzustellen bleibt aber auch, dass sich diese Ausrichtung bei den Akteuren im Laufe der ersten zwei Jahre zum Teil verändert hat: während zu Beginn die Entwicklung von curricularen Elementen im Vordergrund gestanden hat, wurde der Aspekt der Qualifizierung und der Dissemination mit zunehmender Projektdauer immer wichtiger

(damit hat sich auch eine Verschiebung von CULIK-Gesamtinteressen hin zu eher standortspezifischen Interessen und Zielen ergeben).

Die Netzwerk-Charakteristika Kooperation, Vertrauen und Anerkennung und Kontinuität liegen wohl alle in gewisser Weise vor – für sie alle gilt aber in unterschiedlichem Ausmaß auch, dass sie nicht in dem Maß gegeben sind, wie das ursprünglich erwartet und angestrebt war.

Fest steht, dass mit „dem Rahmen CULIK“ ein Faktum in Form eines Modellversuchs mit klar benannten Akteuren und Ressourcen geschaffen wurde, das sowohl über Personen als auch über das Netz (virtuell) besteht und arbeitet. Ob damit auch ein Netzwerk geschaffen wurde, wird sich letztlich erst nach Ablauf der Projektzeit feststellen lassen. Denn ein Ziel von CULIK war es auch, diese Austauschbeziehung und lose Koppelung, als die ein Netzwerk zu Beginn gekennzeichnet wurde, so zu gestalten, dass sie über die formale Projektdauer hinaus Bestand hat. Erst dann wird sich herausstellen, ob die Akteure weiterhin bereit sind, etwas in dieses Netzwerk einzubringen, weil sie selbst auch etwas herausholen können. Ob dabei das WWW auch eine größere Rolle spielen wird, als das derzeit der Fall ist, wird sich ebenfalls erst dann zeigen.

Vieles spricht dafür, dass Kremer mit seiner These Recht hat: Qualifizierungsnetzwerke können eine geeignete Organisationsform sein, um die hohen Anforderungen, die ständige Veränderungen und Innovationen im schulischen Bereich mit sich bringen, besser bewältigen zu können. Sie sind sicher kein Allheilmittel, und es wird dafür keine Patentrezepte geben. Der Vergleich und die Vernetzung von Ergebnissen und Erfahrungen aus den verschiedenen Projekten und Versuchen sollten aber dazu beitragen, zentrale Gelingensbedingungen zu identifizieren und die Wahrscheinlichkeit, dass Netzbemühungen nicht im Sand verlaufen, zu erhöhen.

Literatur:

BÜCHTER, K./GRAMLINGER, F. (2002): Berufsschulische Kooperation als Analysekategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik – und CULIK. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 3. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buechter_gramlinger_bwpat3.html (10-03-04).

BÜCHTER, K./GRAMLINGER, F. (2003): Versuch einer Standortbestimmung – zum Workshop: „Lernen in Netzwerken in interdisziplinärer Perspektive“ vom 16.1.2003 an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Unveröff. Skriptum. Hamburg.

CULIK (2002): Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für IndustrieKaufleute. Modellversuchs-Information Nr. 1. Hamburg. Online unter: http://www.culik.de/Materialien/Flyer_1.pdf (30-03-04)

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 (29-03-04).

DIETRICH, A./JÄGER, A. (in Druck): Netzwerke als innovative Formen beruflicher Qualifizierung – Lernpotentiale unterschiedlicher Netzwerktypen. In: Reinisch, H./Eckert, M./Tramm, T. (Hg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems – Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Opladen, S. 171-185.

- DÖHLER, M. (1993): Netzwerke im politisch-administrativen System. In: Fürst, D./Kliper, H. (Hg.): Effektivität intermediärer Organisationen für den regionalen Strukturwandel. Dokumentation der IAT-Tagung am 18.6.1993. Gelsenkirchen.
- FAULSTICH, P. (2002): Attraktive Wissensnetze. In: Faulstich, P./Wilbers, K. (Hg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld, S. 21-40.
- GRAMLINGER, F. (2002): Lernen in Netzwerken - Potenziale, Chancen und Probleme. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Sonderausgabe 2a. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe2a/gramlinger_bwpat2a.html (30-03-04).
- JÜTTE, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld.
- KMK (1996/2000): Handreichung 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> (10-03-04).
- KMK (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann / Industriekauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002). Online unter: <http://www.culik.de/Materialien/Industriekauffrau.pdf> (10-03-04).
- KREMER, H.-H. (2004): Qualifizierungsnetzwerke – Lernumgebung für Lehrkräfte? In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK-Fachtagung. Paderborn (in Druck). Online unter: <http://www.bwpat.de/spezial1/kremer.html>
- RAUH, A./GERHARDT, T. (2004): Gruppeninterviews mit den CULIK-Standortteams. Unveröff. Transkripte. Hamburg.
- SCHWEERS, C. (2003): Vertrauen als Basis schulischer Kooperationsbeziehungen. In: Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld, S. 52-62.
- 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 (10-03-04).
- VOSS, M. (2003): Analyse der Befragung vom Dezember der Mitglieder in CULIK. Unveröff. Arbeitsbericht. Hamburg. Online unter: http://www.culik.de/materialien/publ/CULIK-Befragung_Dez02.pdf (29-03-04).
- WEGGE, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung. Opladen.
- WILBERS, K. (2003a): Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 61-106.
- WILBERS, K. (2003b): Regionale Berufsbildungsnetzwerke entwickeln. In: Euler, D. (Hg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd.1: Theoretische Fundierung. Bielefeld, S. 417-427.
- WILBERS, K. (2003c): Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld, 16-25.

Dieser Beitrag wird erscheinen in:

Elsholz, Uwe /Dehnbostel, Peter (Hrsg.): „Kompetenzentwicklungs-Netzwerke aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht“. Berlin: edition sigma 2004