Die neue Stufe der Schulentwicklung verlangt eine erheblich breitere und erheblich vertiefte pädagogische Professionalität. Das kann dem Bildungswesen insgesamt stärkend zugute kommen.

Deshalb seien neben der Unausweichlichkeit die ***Chancen des Veränderungs-Drucks*** sowie **Erfolgswege** herausgestellt.

Dies sei speziell deshalb betont, weil oft die Frage aufgeworfen wird, wo zwischen Rationalisierung und Abwicklung noch Raum für Pädagogik, speziell für eine Pädagogik des Entwickelns und Entfaltens, des Förderns und Integrierens statt darwinistischer Auslese oder bloßen Abrichtens bliebe.

Verlag der Gesellschaft
zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung
Am Eschbachtal 50
60437 Frankfurt am Main

ISBN: 978-3-925070-89-1

Die neue Stufe der Schulentwicklung

Ingrid Lisop
Richard Huisinga

PRO
ÖFFENTLICHER BILDUNGSAUFTRAG

PRO
PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT

Ingrid Lisop
Richard Huisinga

Die neue Stufe der Schulentwicklung

Wege kollegialer Erfolgssicherung

GAFB-Taschenbuch

Die neue Stufe der Schulentwicklung –
Wege kollegialer Erfolgssicherung

Ingrid Lisop
Richard Huisinga

Die neue Stufe der Schulentwicklung
Wege kollegialer Erfolgssicherung

Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter
Forschung und Bildung
Frankfurt am Main 2011

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 13 978-3-925070-89-1

Verlag:
Verlag der Gesellschaft zur Förderung
arbeitsorientierter Forschung und Bildung
Am Eschbachtal 50
60437 Frankfurt am Main

Tel.: 06101-41 642
Mail: gafb.mbh@t-online.de

Druck:
UNI-Druck Siegen

Copyright:
G.A.F.B.-Verlag

Inhaltsverzeichnis

1 Schulentwicklung zwischen sinnvoller Rationalisierung und Abwicklung: zur Blickrichtung des Buches 9

2 Aufgestauter Druck des Strukturwandels 17
2.1 Zur generellen Veränderung von Anforderungsfeldern (Überblick) 17
2.2 Zur Verschränkung von Strukturwandel und Schulpolitik im jüngeren Zeitablauf 20
2.3 Beispiele auf Bundes- und Länderebene 22

3 Kriterien zur Gesamtbeurteilung aktueller Bildungspolitik 33
3.1 Der europäische Harmonisierungsdruck 33
3.2 Die wichtigsten Detailelemente der aktuellen Bildungspolitik 38
3.3 Globaltrends und Berufsbildungspolitik des Bundes 52
3.4 Thesen zu schulischen Umsetzungsmustern 54

4 Schulpraxis und öffentlicher Diskurs zur Rationalisierung des Bildungssektors 59
4.1 Zum Verhältnis von Staat und Markt 61
4.2 Möglichkeiten und Facetten von Autonomie bzw. Steuerungssystemen 63
4.3 Zum Erfordernis von Qualitätssicherung und Evaluation 66
4.4 Zum neuen Spektrum pädagogischer Professionalität 67
4.5 Bildungsstandards und Kompetenzen 70

5 Zwischenüberlegung: Entwicklungskorridore abklären – Starten, nicht Warten 81
5.1 Schulentwicklung und Sicherung des öffentlichen Bildungsauftrages 83
5.2 Zur Denkfigur „relative Leistungsfähigkeit“ 89

6 Gestaltungsbereiche im Überblick 93
6.1 Organisationsentwicklung 95
6.2 Feldanalysen 101
6.3 Personalwirtschaft 105
6.4 Curriculumrevision 113
6.5 Schulprogrammplanung 114

7 Ausgewählte Methoden der Organisationsentwicklung an Schulen – praktische Empfehlungen 119
7.1 Wie und wo anfangen 119
7.2 Ausloten der Entwicklungsrichtungen: Zukunftswerkstatt 123
7.3 Umgang mit Konflikten und Widerstand 124
7.4 Problemlöse-Techniken 132
7.5 Revision der Curricula 139
7.6 Teambildung 152
7.7 Zur Qualitätssicherung 153

8 Literaturverzeichnis 155

9 Anhang 167
9.1 Bildungskommission NRW 167
9.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 173
9.3 Auszüge zu Selbstständigkeit und Schulprogramm aus diversen Schulgesetzen 176
9.4 Zur Rechtslage in Hessen 185
9.5 Einfacher Evaluierungsbogen – Feedback von Schülerinnnen und Schülern aus der ersten Phase der Schulentwicklung 202
9.6 Ausgewählte Stellungnahmen zur neuen Stufe der Schulentwicklung 203

Ein Wort vorab

Es geht in diesem Buch nicht darum, wissenschaftliche Innovationen bzw. innovative Gedanken vorzustellen. Es sollen auch keine Forschungslücken geschlossen werden. Unser zentrales Anliegen ist es, Anregungen für die Praxis zu vermitteln, um mit der Schulentwicklung das öffentliche Bildungswesen, speziell die beruflichen Schulen zu stärken.

Es muss nicht legitimiert werden, dass wir dabei als Wissenschaftler auch auf Diskurse und Sichtweisen aus der Wissenschaft zurückgreifen. Die Gestaltung der Praxis moderner Gesellschaft ist heute ohnehin auf den Rückgriff auf Wissenschaft verwiesen.

Da wir – unabhängig voneinander mit unseren je eigenen Instituten und gemeinsam – geforscht und im Praxisfeld der Organisationsentwicklung gearbeitet haben, nutzen wir für das vorliegende Buch unsere diesbezüglichen Erfahrungen. Soweit diese publiziert und noch aktuell sind, greifen wir auf die entsprechenden Veröffentlichungen zurück (vgl. die Anmerkung im Literaturverzeichnis). Die entsprechenden Rückgriffe ersparen den Leserinnen und Lesern, die nicht im Wissenschaftsbetrieb arbeiten, die sonst erforderliche mühsame Literatursuche.

Wer Empfehlungen für die Praxis formuliert, muss damit rechnen, dass rezeptologische Anleitungen erwartet werden. Diese können in der Schulentwicklung grundsätzlich nicht gegeben werden. Zum einen nicht, weil es sich bei Schulentwicklung um demokratische Prozesse handelt, die von innen heraus gestaltet werden müssen; zum anderen

nicht, weil die Schulstrukturen im Einzelnen sehr unterschiedlich sind. Selbst Checklisten, Problemlöseregeln und ähnliche Instrumentarien müssen und sollen stets auf die spezifische Konstellation einer jeweiligen Schule angepasst werden.

Unsere Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern von Ministerien, Schulbehörden, Schulen und Verbänden ergaben ein sehr buntes Bild der Schulentwicklungspraxis. Wir sind auf mehr (verständliche) Distanz als auf Aktivitätsbereitschaft gestoßen. Gerade deshalb veröffentlichen wir dieses Buch, und zwar im Sinne von „pro-pädagogische Professionalität“ und „pro öffentlicher Bildungsauftrag“.

Frankfurt am Main und Siegen, im Juli 2011

Ingrid Lisop Richard Huisinga

1 Schulentwicklung zwischen sinnvoller Rationalisierung und Abwicklung: zur Blickrichtung des Buches

Bildungsreform und Schulentwicklung sind nichts grundlegend Neues. Insofern Bildung und Ausbildung mehr oder minder direkt der gesellschaftlichen Reproduktion dienen, müssen sie deren Konstellationen und Bedingungen ebenso berücksichtigen wie – in modernen Staaten – die Erfordernisse der Verfassung, der Gesetze, Ethiken und Politiken. Veränderungen gehören zum Alltag des Bildungswesens. Das gilt in besonderem Maße für die berufliche Ausbildung. Wer daher über Schulentwicklung, Schulautonomie und das Thema „selbständige Schule" schreibt, muss darlegen, worin das Neue bzw. Andere gegenüber dem Bisherigen liegt. Schließlich sind die meisten Schulen bundesweit seit etwa fünf Jahren oder sogar schon länger intensiv mit Schulentwicklung befasst, haben sie die Arbeits- und Lernbedingungen, das Schulklima, die Arbeitsprofile u.a.m. signifikant verändert und z.T. verbessert.

Das historisch Neue für die Schulentwicklung sind der Druck und die Breite bezüglich der Veränderung und deren Unausweichlichkeit. Der Druck in Richtung Selbstbestimmung und Autonomie resultiert primär aus ökonomischen Zwängen. Er stellt heute alle öffentlichen Einrichtungen, eben auch Schulen, vor die Alternative „Rationalisierung oder Abwicklung". Die längst erfolgte Privatisierung z.B. städtischer Versorgungsbetriebe oder Krankenhäuser belegt den allgemeinen Veränderungszwang.

Sieht man ab von der neuen Qualität des ökonomischen Drucks und der allgemeinen finanziellen Risikolage selbst sogenannter hoch entwickelter Länder, dann lässt sich auch das Zusammenspiel zwischen Ökonomisierung, Europäisierung und neuem Staatsverständnis zur Kennzeichnung der gesellschaftspolitischen Ausgangslage für die neue Stufe der Schulentwicklung nennen.

Die Ausführungen zur Schulentwicklung in den Gesetzen, Verordnungen und Ausführungsbestimmungen der Bundesländer halten die

Schärfe der von uns so formulierten Alternative zwischen Rationalisierung und Abwicklung sprachlich eher verdeckt. Stellt man jedoch eine Zusammenschau mit der Entwicklung der öffentlichen Verwaltung, der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik, mit den bundesweiten Modellversuchen, mit der – bindenden – europäischen Rechtslage u.a.m. her, dann begreift man, dass der Vergleich mit einem Tsunami nicht übertrieben ist.

Keine Bildungseinrichtung wird sich dem ökonomischen Veränderungs-Druck entziehen können. Die Rigorosität, mit der hier und da bereits abwickelnd auf das Schulwesen eingewirkt wird, ist zwar schwer begreiflich und jeder neigt nur zu sehr dazu, solches als „bedauernswerten Einzelfall" oder als vorübergehend anzusehen. Dennoch ist auch in der Bildungspolitik die ökonomische Ratio stärker als die pädagogische Vernunft.

Weiter unten schildern wir die Zusammenhänge, derentwegen wir raten, die Schulentwicklung zwecks Existenzsicherung zu forcieren, statt abzuwarten. Wir raten dies, obschon wir wissen, dass hier und da eine berechtigte Reformmüdigkeit besteht. Auch können viele Schulen zu Recht mit Stolz auf das verweisen, was sie in den letzten Jahren verwirklicht haben.

Die neue Stufe der Schulentwicklung verlangt eine erheblich breitere und erheblich vertiefte pädagogische Professionalität. Das kann dem Bildungswesen insgesamt stärkend zugute kommen.

Deshalb möchten wir gleich zu Anfang neben der Unausweichlichkeit die ***Chancen des Veränderungs-Drucks*** herausstellen.

Dies sei speziell deshalb betont, weil oft die Frage aufgeworfen wird, wo zwischen Rationalisierung und Abwicklung noch Raum für Pädagogik, speziell für eine Pädagogik des Entwickelns und Entfaltens, des Förderns und Integrierens statt darwinistischer Auslese oder bloßen Ab-

richtens bliebe. Auch wird aus verständlichen Gründen befürchtet, dass die Schulverwaltung Entwicklungsansätze letztlich ausbremst.

Da das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht (Art. 7 GG), bleibt zwar ein Rest von Letztverantwortung bei der öffentlichen Verwaltung bzw. beim Staat. Der Autonomie-Radius der Schulen wird dennoch erheblich erweitert. Vor allem wird nicht mehr „von oben herab über einen Kamm geschoren". Dadurch werden schulspezifische Lösungen erleichtert. Auch dürfte sich u. E. durch eine erweiterte Professionalität das gesellschaftliche Ansehen von Lehrerinnen und Lehrern verbessern.

Curricular besehen besteht die positive Seite des Rationalisierens im „Entrümpeln" oder, vornehmer formuliert, im „Auslichten".

Unsere zwar kritische, aber auf konstruktive Lösungen blickende Sicht ist nicht nur gesellschaftstheoretisch und politisch begründet. Sie fußt auf vielen praktischen Erfahrungen in Projekten und resultiert aus zahlreichen Gesprächen mit Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern. Sie gründet nicht zuletzt in der Überzeugung, dass an den Schulen schnell und aus eigener Initiative heraus die nächsten Schritte getan werden, bevor verwaltungsrechtliche Engpässe entstehen.

Das vorliegende Buch möchte demnach dazu ermutigen, initiativ zu werden. Für einige Entwicklungsschritte zeigt es Wege und Instrumentarien. Es möchte aber auch vor Illusionen und Missverständnissen warnen.

Mit den Konzepten bzw. Slogans der Autonomie und Selbstständigkeit (*was juristisch nicht immer identisch ist*) werden positiv zu Recht die folgenden Vorstellungen geweckt:

- Befreiung von gängelnder Regulation und staatlicher Bevormundung;
- unbürokratische Schulstruktur und -leitung;

- freie, bedarfsgerechte Mittelverwendung;
- Rückgewinnung des Zusammenhangs von Unterricht, Weltverstehen, Persönlichkeitsentfaltung und Qualifizierung.

Dies alles ist nicht ausgeschlossen; es wird aber an Bedingungen eines ausgefuchsten Managements sowie gesteigerter curricularer und methodischer Kompetenz geknüpft sein. Insofern es hierzu, d. h. bezüglich des Aufgabenspektrums für Lehrerinnen und Lehrern bereits bundesweite Entwicklungen in Richtung Arbeitsrecht gibt (vgl. Kap. 4), interessieren uns in diesem Buch weniger die „soft skills" innerschulischer Kommunikation und Kooperation, der Selbstevaluierung oder der Möglichkeiten, Schule als Lebensraum zu gestalten. Solches waren wichtige Schritte *der ersten Stufe von Schulentwicklung*. Nunmehr, in der *zweiten Stufe*, wird es um den Kern der Schulstruktur gehen, wozu unter anderem die Personalwirtschaft und die Reorganisation der Curricula bzw. die Restrukturierung der Ressourcen gehören werden. Letztere sind in Zukunft zu einem erheblichen Teil von den Schulen selbst zu erwirtschafteten.

Der Aspekt der Verzahnung von Schulorganisation, Curriculumrevision und Ressourcenmanagement unterscheidet übrigens die zweite Stufe der Schulentwicklung wie die vorliegende Publikation von den meisten anderen Positionen zum Themenfeld Schulentwicklung.

Exkurs Liberalisierung

Die neueren Entwicklungen in Verwaltung und Schule, speziell diejenigen des New Public Managements, die wir weiter unten schildern, werden in der Regel als neo-liberalistisch bezeichnet. Das veranlasst dazu, sich kurz zu vergewissern, welche Ideen dem Liberalismus und der Liberalisierung in der Geschichte zugrunde lagen.

Die Wurzeln des Liberalismus liegen in der Epoche der Aufklärung im 18. Jahrhundert. Es ging um eine Bewegung gegen den Absolutismus und darum, den Individuen Freiheit und Selbstverantwortung zuzugestehen. Dies nicht nur im Interesse ihrer selbst, sondern ebenso sehr im

Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten der gesamten Gesellschaft. Man kann deshalb davon sprechen, dass sich die Ideen des Liberalismus ursprünglich zu einer speziellen, eben liberalen Gesellschaftskonzeption formiert haben. Gleichgültig, ob es um den klassischen (angelsächsischen), um den französischen, den Manchesterliberalismus oder den Neoliberalismus unserer Zeit geht, immer verbinden sich die Ideen der individuellen Selbstverantwortung mit solchen der Gestaltungsfreiheit gesellschaftlicher Korporationen. Eine mächtige Gruppe gesellschaftlicher Korporationen bilden die Verbände der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Insofern geht es inzwischen darum, die Gestaltungsfreiheit und die Gestaltungsmöglichkeiten zwischen Staat, Individuen und Korporationen auszutarieren. Die Reduzierung der Staatsaufgaben zum sogenannten Nachtwächterstaat war historisch die bekannteste Variante eines nicht ausbalancierten Liberalismus.

Die konkrete Form der Individualisierung bzw. Privatisierung lässt sich nur in Grenzen vorherbestimmen. Sie ergibt sich als Produkt aus Aufgeklärtheit, Macht, ökonomischem Druck und temporären gesellschaftlichen Konstellationen. Ob Bildung als individueller oder gesellschaftlicher Wert thematisiert und politisch gestaltet bzw. realisiert wird, hängt von den genannten Faktoren ab. So führt das Zusammenwirken von ökonomischem Druck und starker Orientierung am Individuellen eher zu neo-liberalistischen Lösungen als zur Stärkung der Individuen, der Zivilgesellschaft oder des Staates. Dabei muss man allerdings im Blick behalten, dass die Funktionen und Aktionsmodi eines modernen demokratischen Rechtsstaates nicht mit denen des Absolutismus verglichen werden können.

Aus der Geschichte heraus betrachtet zeigt sich, dass liberalistische Politik nur dann zu der erwähnten Balance führt, wenn alle Beteiligten, speziell die Akteure an der Basis, über hochentwickelte Professionalität und ein am Gemeinwohl orientiertes Ethos verfügen.

So gesehen ist Schulentwicklung ein Zentralbereich der Gesellschaftspolitik.

Exkurs Berufspädagogik als Spielball von Politik

Das berufliche Schulwesen, die geordnete Berufsausbildung und die wissenschaftliche Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben ihre Identität, ihre gesellschaftliche Funktion und Position seit der zweiten Hälfte des neunzehnten bzw. seit Beginn des 20. Jahrhunderts unentwegt aus einer Gemengelage von Wirtschafts- und Sozialpolitik heraus finden müssen. Die Etablierung der Pflicht-Fortbildungsschule, später der Berufsschule, der Kampf um Stundenanteile, Inhalte und Ziele, die Zuordnung zu Regierungsressorts (Wirtschaft, Arbeit oder Bildung), Probleme der Gleichberechtigung von Staat, Arbeitgebern und Arbeitnehmern bestimmten die Geschichte des beruflichen Bildungswesens seit ihren Anfängen. Daher ging es von Anfang an weniger um fachliche oder gar allgemeine kognitive Qualifikationen als um Fragen der Sozialintegration (vgl. Kipp/Manz 1985). Solches erklärt bis heute hin bestehende Fehlinterpretationen der Schlüsselqualifikationen als Sozialkompetenz. Stets war die Berufsbildung vor die Aufgabe gestellt, Stellung zu den zentralen gesellschaftlichen Veränderungen zu beziehen, und zwar in Praxis und Wissenschaft (vgl. hierzu Lisop 2008).

Das im dritten Kapitel geschilderte Neu Public Management bietet bei aller Kontinuität in der Geschichte der Berufsausbildung eine neue Chance, aus der Objekt-Rolle wenigstens tendenziell in eine Subjekt-Rolle zu gelangen, zumal das Thema Schulentwicklung inzwischen auch in der Breite des öffentlichen Bewusstseins angekommen ist. Folgt man dem Heft „Wissen“ des „Spiegels“ vom Mai 2011, dann geht es zentral darum, was Schule heute im Hinblick auf „Leben lernen“ leisten muss und was kreative Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und pädagogische Teams an kreativen Innovationen realisieren können. Die Beurteilungen der entsprechenden Beispiele zeigen, dass die Phase der Lehrerschelte abgeebbt ist. Anders als noch vor 10 Jahren wird eine hohe Meinung über die Aufgaben und Potenziale von Schule sowie von Lehrerinnen und Lehrern zum Ausdruck gebracht. Fast erwecken die Schilderungen von Schulentwicklung ein geschöntes Bild. Natürlich werden keine bildungspolitischen Altlasten angesprochen wie z.B.

- lern- und entwicklungsfördernde statt kasernierende Schularchitektur;
- Ganztagsschulen statt zeitliche Notprogramme;
- obsolete Lerninhalte und Curricula;
- gesundheits- und effizienzmindernde Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule;
- Abbau von Prüfungs- und Test-Unsinn;
- Ressourcenengpässe als Dauerproblem;
- Bürokratie in der Schulverwaltung u.a.m.

Wenn Schulen jetzt in die „Selbstständigkeit“ entlassen werden, dann ist die Bürde ausgebliebener oder versandeter Reformen damit nicht beseitigt. Die Ausgangslage lässt sich dennoch längst nicht mehr mit der Zeit vergleichen, als Berufsschulen um sechs Wochenstunden statt um vier Wochenstunden Unterricht kämpfen mussten; auch wenn ältere Kolleginnen und Kollegen sich daran noch erinnern mögen.

Gewiss, Regionalbezug und Berücksichtigung von Lebenswelten sind so alt wie die Geschichte der Berufsschule. Im Zuge der fachlichen Ausdifferenzierung wurde aber der Graben zwischen allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsabschlüssen immer größer. Hier bieten sich in Bezug auf Durchlässigkeit, Polyvalenz, Flexibilität, Mobilität und Mulitkulturalität nicht nur neuartige Herausforderungen, sondern auch Statusgewinne. Im Einzelkämpfertum werden Schulen wie Lehrerinnen und Lehrer allerdings schwerlich voran kommen. Die viel diskutierte Stärkung der Position von Schulleiterinnen und Schulleitern findet hier ganz natürliche Grenzen und Möglichkeiten der Entlastung von Unzumutbarem.

2 Aufgestauter Druck des Strukturwandels

2.1 Zur generellen Veränderung von Anforderungsfeldern (Überblick)

Die großen Reformen und die Expansion speziell des beruflichen Schulwesens sind über ein Vierteljahrhundert alt. Doch zumindest das berufsbezogene Bildungssystem ist seitdem ständig in Bewegung geblieben. Wenn die Veränderungen jetzt forciert werden, dann, weil gesellschaftspolitisch bzw. strukturell eine existenzielle Notlage entstanden ist. Sie stellt, wie im ersten Kapitel erwähnt, vor die Alternative „Abwicklung oder Neuanfang".

Werfen wir zunächst einen Blick auf das, was schon seit längerem erörtert wird, aber nur teilweise in Reformen aufgegriffen wurde (vgl. Lisop 1998,15 ff.).

Der Blick auf die Vergangenheit sollte ernst genommen werden, weil sich jede einzelne Schule vor Beginn weiterer Entwicklungsschritte fragen muss, mit welcher Breite und Tiefe in Unterricht und Schulleben bislang im Hinblick auf politisch und pädagogisch ältere Ziele reorganisiert wurde. Die „Warums" spielen bei dieser Bilanz keine Rolle. Es geht um bloßes Konstatieren von „realisiert oder nicht realisiert". Dem jeweiligen Ergebnis sind die nunmehr verschärften Zwänge gegenüber zu stellen. Dieser Vergleich hat zwei Seiten, eine schulinterne und eine regionale bezüglich Kooperativen oder Konkurrenz.

Konkurrenz belebe das Geschäft und hebe die Qualität, heißt es. Aber Konkurrenz endet immer ruinös; nicht umsonst gibt es Marktabsprachen und Kooperationen aller Art. Ob im Bildungswesen die Qualität stimmt, hängt nicht zuletzt von der Professionalität und vom Berufsethos ab.

Wissens- und Informationsgesellschaft		Orientierungs- und Strukturwissen statt Einzelfakten /Nutzung von Medien
Leben und Arbeiten mit Komplexitäten		Denken und Handeln in Vernetzungen
Ökologische Erneuerungen (einschließlich Sozialökologie)		Werte-Orientierungen Neuartiges Grundwissen in Ökonomie und Ökologie inklusive Technik- und Naturwissenschaften
Internationalisierung		Fremdsprachen-Kenntnisse Erfahrung in anderen Ländern Verständnis anderer Kulturen Toleranz und Miteinander statt ruinöser Wettbewerb Rechtlichkeit und Aufrichtigkeit Beachten ökonomischer und ökologischer Verflechtungen
Befähigung zur Flexibilität		Befähigung, in der Korrelation von Allgemeinem und Besonderem zu denken Positive Einstellung zu Veränderungen durch Initiative, Gestaltungswillen und -fähigkeit Neue Balance von festen Gruppen und wechselnden Lern- bzw. Arbeitsteams Lebenslanges Lernen

Tabelle 1

Hier ist zu fragen, wie konkret und an welcher Stelle der Lehrpläne und des Unterrichts den Anforderungen didaktisch und methodisch entsprochen wurde bzw. wird oder werden sollte.

Verantwortung und Steuerung „vor Ort“ bzw. regional	Schulfinanzierung u.a. in Zusammenhang mit Personalwesen Profilbildung Curriculumgestaltung in Eigenregie Qualitätssicherung
Integration und Inklusion	Förderung lebenslanges Lernen
Qualitätssicherung und Durchlässigkeit	Qualifikationsrahmen mit Modularisierung Standardisierung Evaluierung
Tabelle 2	

Hier ist zu fragen, in welcher Breite und Tiefe die schulischen Strukturveränderungen vorgenommen werden konnten.

Anforderung aus der Sicht betrieblicher Arbeit

Gruppenarbeit	Lernstatt Qualitätszirkel Teilautonome Arbeits- und Lerngruppen
ganzheitliche bzw. nachhaltige Orientierung (Prozessorientierung)	Verschränkung von Ingenieurwissenschaft, Ökonomie, Sozialwissenschaft und Ökologie
Problemlöseorientierung	Kreativitäts- und Ideenfindungstraining künstlerische Übungen
Autonomie	Juniorfirmen Verantwortung für betriebliche Teileinheiten durch Auszubildende
Tabelle 3	

Hier ist zu fragen, in wie weit die Stundentafeln, die Curricula und Methoden sowie die Sachausstattung die Lernortdifferenzen zwischen Schule und Betrieb bereinigt haben.

Rationalisierung Input-/Outputveränderung	Technisierung: Standardisierung, informationstechnische Steuerung, neue Materialien und Verfahren Veränderte Qualifikationsprofile Personalabbau Neue Managementtechniken (z.B. NPM, flache Hierarchie) Outsourcing von Prozessen
Innovationsdynamik	In der Werkstoffentwicklung und der Verfahrenstechnologie

Tabelle 4

Hier ist zu fragen, in wie weit die Ausbildungsziele/-inhalte angeglichen wurden.

2.2 Zur Verschränkung von Strukturwandel und Schulpolitik im jüngeren Zeitablauf

Wer nach Belegen dafür fragt, dass die allgemeinen, weltweiten Strukturveränderungen schon vor mindestens 20 Jahren Gegenstand auch bildungspolitischer Tagespolitik waren, der sei ohne Anspruch auf Vollständigkeit an folgendes erinnert:

- 1974 veröffentlicht das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit aufgrund des Flexibilisierungsdrucks die ersten Thesen zur Thematik Schlüsselqualifikationen und Wissensarchitekturen.
- Ab 1977 erfolgen die ersten Neuordnungen von Ausbildungsberufen, und zwar unter Berücksichtigung der Informationstechnologie.

- 1985 liegen beim International Labor Office (Genf) bereits die ersten Ansätze für eine modularisierte Ausbildung vor. Sie werden auch in Deutschland bekannt (vgl. Maslankowski 1985), aber nicht recht ernst genommen.
- 1990 legt die OECD ihren Bericht (Aufruf) „Public Management Developments“ vor.
- 1991 gibt das Land Nordrhein-Westfalen bei der Kienbaum-Unternehmensberatung ein Gutachten über „Reorganisations- und Rationalisierungsmöglichkeiten im Schulbereich“ in Auftrag. Darin werden besonders Fragen der Schulaufsicht (Public Management) berücksichtigt (vgl. KM-NRW 1991).
- 1992 wird in NRW die Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ berufen. Sie beschäftigt sich mit Entwicklungs- und Steuerungsmöglichkeiten im Schulsystem vor dem Hintergrund des Strukturwandels (vgl. Anhang 9.1 in diesem Buch).
- Ab 1995 reguliert das Hessische Kultusministerium, teilweise in Kooperation mit dem damaligen Landesinstitut für Pädagogik, durch Erlasse, Gesetze und Modellversuche das Thema Schulentwicklung mittels Zielen wie Autonomie, Programmplanung oder Selbstverwaltung PLUS.
- 1996 folgt der OECD-Publikation von 1990 der Bericht „Governance in Transition“. Public Manangement Reforms in OECD Countries.
- Anfang 2003 liegt in Hessen ein von allen Fraktionen getragener Antrag im Parlament vor, die beruflichen Schulen weitestgehend zu privatisieren.
- Ab 2000 erfolgen die Zielvereinbarungen von Lissabon. Die europäischen Rahmenbeschlüsse sind juristisch für Deutschland bindend, auch wenn nationale Varianten möglich sind. Der juristischen Bindung wird in Wissenschaft und Praxis wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Lisop 2006, speziell den Anhang).
- 2005 legen die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft einen Vorschlag für einen deutschen Qualifikationsrahmen vor. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung begrüßt

dies. 2006 folgt die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit einer grundsätzlichen Zustimmung zu Qualifikationsrahmen.

Die quantitativen Expansionen des Bildungswesens, im beruflichen Bereich auch neue Bildungsgänge wie die FOS, ferner die Stärkung des Korporatismus und des berufspädagogischen Selbstwertes mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969, eine Flut an Modellversuchen u.a.m. lassen das berufliche Schulwesen mit dem Ende der Reformära ab Mitte der 1970er Jahre in eine Art entpolitisierte „splendid isolation" gleiten, welche die Zeichen der Zeit kaum mehr verfolgt und deutet. Diese Entwicklung hat aus unserer Kenntnis in eine gewisse Betriebsamkeit geführt, die allerdings den aufklärenden Blick auf die tiefgreifenden Folgen des sozio-ökonomischen Strukturwandels mied. Die Prozesse entwickeln sich langfristig und relativ unabhängig von Parteikonstellationen. Hierzu einige Eckpunkte der Entwicklung auf Bundesebene und zwei Länderbeispiele.

2.3 Beispiele auf Bundes- und Länderebene

Bundesweit standen 2006 bereits die folgenden Aufgaben vor einer Überführung in die eigenständige Verantwortung beruflicher Schulen (vgl. BLK 2006,53 und 49).

Allgemeine Aufgaben:

Einführung eines landesweiten Wissensmanagements
Einführung eines schulinternen Wissensmanagements, speziell eines Dokumentenmanagements plus Plattformen für den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Beteiligungskultur
Erhöhung der Transparenz und der Beteiligung der Lernortgestaltung zur Steigerung der Attraktivität der Lernorte und zur Lernkultur für neue Lernkonzepte
Lernortübergreifende Unterrichtskonzepte
Verlagerung von Unterrichtsverantwortung auf Lehrkräfteteams
Flexibilisierung von Unterrichtszeiten und -organisation

Implementierung von e-learning-Konzepten
Einführung eines Fortbildungsmanagements an BS
Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung
Entwicklung von schulischen Elementen einer Qualitätsentwicklung von Unterricht
Einführung eines Projektmanagements für die Schulorganisation u. Gestaltung von Weiterbildungsangeboten in der Region
Tabelle 5

Ausgaben aus dem Bereich Finanzen:

Sachmittelbudgetierung
Personalkostenbudgetierung
Eigenständige Kontoführung auf einem Konto für die Verbuchung von Einnahmen und Ausgaben
Kaufmännisches Rechnungswesen
Kosten- und Leistungsrechnung
Überführung sächlichen Inventars aus der Trägerschaft des Schulträgers in die Eigenverantwortung der BS
Bildung von Rücklagen
Selbstständiges Abschließen von Verträgen
Gebäudebewirtschaftung
Tabelle 6

Im Einzelnen wurden bereits angegangen:

- Kapitalisierung unbesetzter Stellen (Selbständige Schule in NRW, RebiZ in Bremen, Geld statt Stellen in Schleswig-Holstein).
- Umschichtung und Zuweisung der Personalmittel (Handhabung der Stundentafel, Bewirtschaftung der Lehrerarbeitsstunden, Klassenbildung, Poolstunden, Vertretungsregelungen ...) in Verantwortung der berufsbildenden Schule (ProReBes in Hamburg, PES in Rheinland-Pfalz, STEBS-Prozess in Baden-Württemberg).
- Bewirtschaftung der Personalmittel (Brandenburg). Übertragung von Verantwortung auf Abteilungen, Fachbereiche und Teams.

- Befristete Einstellung von Lehrpersonal und Abschluss entsprechender Verträge (MES in Berlin).
- Budgetierung der Schulen für die Finanzierung von Fortbildung für Lehrkräfte (Fortbildungsbudget, ProReKo in Niedersachsen, STEBS in Baden-Württemberg).

Parallel zur Reorganisations- und Rationalisierungsbewegung in der Wirtschaft beobachten wir im Bundesland Hamburg spätestens seit 1997 eine kontinuierliche Veränderung des Hamburgischen Schulgesetzes und damit der Schulpolitik und Schulstruktur.

Die folgende Übersicht skizziert, wie sich speziell in der Berufsbildungspolitik politische Gelegenheitsstrukturen wie zum Beispiel Wahlergebnisse und Koalitionen sowie ökonomischer Druck und allgemeiner Zeitgeist verschränken.

Die Entwicklungen in Hamburg und NRW werden hier deshalb vorgestellt, weil sie prototypisch für die allgemeine Trendlage sind. (Wir empfehlen dazu auch die Lektüre der Gesetzesauszüge im Anhang dieses Buches.)

Die für Hamburg gültige Grundfolie der Entwicklung gilt daher bundesweit: Die strukturell bedingten Probleme dualer Berufsausbildung, speziell der Mangel an Ausbildungsplätzen führt zum Bündnis für Arbeit zwecks Sicherung von Ausbildungsplätzen (vgl. Behrens 2003; Buchmann 2007,36 ff.). Hierdurch werden die Arbeitgeber auf besondere Weise in die Pflicht genommen, weshalb nach Kompensationen gesucht wird. Diese werden u.a. darin gefunden, dass ihnen ein Einfluss auf die beruflichen Schulen eingeräumt wird (zu Einzelheiten vgl. unten).

Nr.	Aktivitäten bzw. Dokumente	Zeit
1	Bürgerschaftswahl in Hamburg, CDU, PRO und FDP bilden eine Koalition Bildungssenator wird Rudolf Lange	2001
2	Lange legt Ende September 2002 das neue Schulgesetz den Kammern und der Deputation vor. *Berufsschulen sollen als Stiftung öffentlichen Rechts wie Unternehmen geführt werden.*	2002
3	Die Bürgerschaft billigt den Entwurf. Am 27. Juni 2003 wird das neue Schulgesetz im Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblatt veröffentlicht. Es tritt zum Schuljahr 2003/04 in Kraft.	2003
4	Parallel organisiert sich in der Zeit von Mai bis November ein Widerstand unter dem Motto „Bildung ist keine Ware“. Er richtet sich gegen die Auflösung der staatlichen Aufsicht und die Überführung der beruflichen Schulen in eine Stiftung. Die Initiative, deren Ziel ein Volksbegehren ist, legt 23.000 Unterschriften für ein Volksbegehren vor (Soll = 10.000).	2003
5	Hamburgs Bildungssenator Rudolf Lange (FDP) tritt zurück. Ankündigung von Neuwahlen im Dezember 2003. Der Stiftungsgedanke für berufliche Schulen wird vorläufig aufgegeben.	2003
6	Wahlen zur Bürgerschaft am 29. Februar 2004. Mit 47,2 Prozent der Stimmen kann die CDU allein regieren.	2004
7	Regierungsprogramm 2004-2008 „Hamburg im Aufwind - die Zukunft der wachsenden Stadt gestalten“ mit der Aussage: „Wir wollen die Beruflichen Schulen modernisieren mit dem Ziel, ihre Eigenständigkeit zu stärken und die Wirtschaft stärker in die Mitgestaltung und Mitverantwortung für die Beruflichen Schulen einzubinden“ (vgl. S. 12 Regierungsprogramm).	2004
8	Am 12. April 2004 wird das Volksbegehren „Bildung ist keine Ware“ angemeldet. Es wird in der Zeit vom 23. August bis 6. September 2004 durchgeführt. Insgesamt unterzeichnen 120985 wahlberechtigte Bürgerinnen und Bürger.	2004
9	Ausbildungskonsens (Eckpunktepapier zwischen dem Senat der Stadt und der Hamburger Wirtschaft) u.a. betreffend:	Mitte 2004

9	Lehrstellenkampagne Einstiegsberufe mit Kammerzertifikat Kammerzertifikat für schulische Vollzeitausbildung Mitarbeit der Wirtschaft in Steuerungsgremien der Berufsschulen Gleichberechtigung von Wirtschaft und Staat im Bereich der Berufsausbildung Eigenverantwortung der Schulen mit Ergebnisverantwortung auch im Globalhaushalt.	Mitte 2004
10	Antrag im Senat (Drucksache 18/1282): u.a. das Eckpunktepapier in ein neues Schulgesetz zu „gießen“.	24. Nov. 2004
11	Mit Rückbezug auf das Regierungsprogramm und den Ausbildungskonsens verfügt der Senat einen Einsetzungsbeschluss für das Projekt „Reform beruflicher Schulen in Hamburg“ mit 12 Teilprojekten.	11. März 2005
12	Erster Bericht an die Bürgerschaft über das Projekt „Reform beruflicher Schulen in Hamburg“ (ProReBeS) (Drucksache 17/2718) v. 16.08.05	16. Aug. 2005
13	Klage der Initiatoren des Volksbegehrens auf Rücknahme der Privatisierungsabsichten im beruflichen Schulwesen vor dem Hamburgischen Verfassungsgericht. Das Gericht hält die Klage für unbegründet und unzulässig.	30. Nov. 2005
14	Ver.di und IGM legen 2006 eine Streitschrift zur beruflichen Bildung mit dem Titel „Bildung ist keine Ware“ vor. (Die Streitschrift wird kaum zur Kenntnis genommen).	2006
15	Mitteilung des Senats der Stadt an die Bürgerschaft: Schulreform in Hamburg /Drucksache 18/3780 v. 21. 02. 06).	21. Febr. 2006
16	Verabschiedung des grundständig erneuerten Schulgesetzes 17. Mai 2006 (HmbGVBl. S. 243) und 6. Juli 2006 (HmbGVBl. S.376, 378). Wichtigste Veränderungspunkte sind: a) Verpflichtung auf Bildungsstandards, b) Durchlässigkeit und Integration, c) An beruflichen Schulen wirken bei Letztverantwortlichkeit des Staates Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft in gleichberechtigter Partnerschaft mit (§ 3,5).	Mai/Juli 2006
17	Gründung des Hamburgischen Instituts für berufliche Bildung als Landesbetrieb (als Outsourcing der beruflichen Bildung aus dem „Ministerium“ bzw. der Behörde für Schule und Berufsbildung).	1. Jan. 2007
18	Kurzgutachten (Klemm): Auswirkungen von Reformmaßnahmen im Bereich der Beruflichen Bildung auf Hamburgs Bildungsausgaben.	Juni 2010

19	Gutachten (Euler/Severing): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“ (Eckpunkte aus den beteiligten Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen).	2010
29	Neues Hamburgisches Schulgesetz (HmbGVBl. S. 551). Bekräftigung der Neuerungen von 2006; Ausweitung der Kooperation Schule-Wirtschaft (vgl. die kommentierten Auszüge aus dem Gesetz im Anhang).	21. Sept. 2010
	Evaluation des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) durch die Prognos-AG.	14. Jan. 2011
	Drucksache 19/8472 (Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg): Konkretisierung zum Übergang Schule-Betrieb und zu ausgewählten qualitativen Aspekten; detaillierte Darstellungen u.a. finanzieller Mehr- und Minderbedarfe/Einsparungen bis 2017.	18.Jan. 2011

Tabelle 7

In Nordrhein-Westfalen beginnt die Umstrukturierung bzw. Rationalisierung 1991 mit dem Gutachten-Auftrag an die Kienbaum-Unternehmensberatung. Wie in Hamburg erfolgt die aktuelle Umstrukturierung des beruflichen Schulwesens verknüpft mit den Intentionen des Bündnisses für Arbeit. Hierzu wird kein neues Gesetz auf den Weg gebracht, sondern auf dem Verordnungswege umstrukturiert. Die neue Politiklinie wird unter dem Etikett „Optimierung der Bildungsangebote und Ressourcen, bessere Transparenz und Arbeitsmarktrelevanz (Optimierung von Übergängen)“ verhandelt. Ein entsprechendes Informationspapier des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2011) sowie entsprechende öffentliche Veranstaltungen seitens der Parteien und Verbände stellen als Eckpunkt der Schulentwicklung Veränderungen der Allgemeinen Prüfungsordnung des Berufskollegs (APO-BK) zum 1. 8. 2013 in den Mittelpunkt.

Strukturell geht es um den Wegfall von Schulformen, um Fusionen von Schularten und Bildungsgängen sowie um neue Profile.

Während sich die Betriebe bereit erklären, mehr Ausbildungsstellen zur Verfügung zu stellen und schulische Qualifikationen auf die Berufsausbildung anzurechnen, betreibt die Bildungspolitik des Landes die folgende Umstrukturierung:

Das berufliche Schulwesen (das Berufskolleg) wird auf sieben Bildungsangebote reduziert. Es sind dies die

- Ausbildungsvorbereitung (wo auch immer sie angeboten wird),
- Berufsfachschule I und II,
- Höhere Berufsfachschule,
- Fachoberschule,
- Berufliches Gymnasium,
- Berufsschule,
- Fachakademie.

Innerhalb dieser Bildungsangebote sollen die Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten ebenso optimiert werden wie zwischen einzelnen Schulformen und dualer Berufsausbildung. So soll z.B. die Berufsfachschule (BFS) in eine BFS I und BFS II untergliedert werden. Im ersten Jahr der BFS I sollen der Hauptschulabschluss und Bausteine für eine einfache Berufsausbildung vermittelt werden. Das zweite Jahr der BFS I zielt auf den mittleren Abschluss zuzüglich Ausbildungsbausteinen. Das frühere Berufsgrundbildungsjahr wird in die BFS I integriert.

Die BFS II vermittelt einen mittleren Abschluss. Im Unterschied zur BFS I werden ihre Bausteine jedoch auf eine anschließende Ausbildung im Dualen System angerechnet.

Die frühere einjährige Berufsfachschule soll es in Zukunft nicht mehr geben.

Die Berufsvorbereitung soll weitgehend dualisiert werden und seitens betrieblicher oder kooperativer Ausbildungsformen soll es verbindliche

Ausbildungsangebote geben. Vollzeitschulische Berufsausbildungen sollen arbeitsmarktrelevante Abschlüsse erhalten, so z.B. in der BFS I.

Als parallele Prozesse der Schulentwicklung soll eine Revision der Bildungs- und Lehrpläne im Hinblick auf Straffung, einheitliche Struktur und Kompetenzorientierung angegangen werden.

Das Gesamtkonzept „Berufliche Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf" sowie die Entwicklung einer Konzeption für pauschalierte Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studiengänge gehört zu den sogenannten Parallelprozessen.

Folgender Zeitplan ist vorgesehen:

bis Juli 2011	Information politischer Raum, Schulaufsicht, Verbände, Schulleitungen
bis 20. Okt. 2011	Entwurf APO BK, Einleitung Hausabstimmung
bis Jan. 2012	Minister-Vorlage, Beratung AK
bis April 2012	Verbändebeteiligung
bis Juli 2012	Minister-Vorlage, Beratung AK
bis Okt. 2012	Beschluss Auschuss „Schule/Weiterbildung"
Nov. 2012	Verkündung GV.NW
1. August 2013	Inkrafttreten

Tabelle 8

Kommentar:

Folgt man dem Strukturvorschlag so, wie ihn das erwähnte Papier des „Schulministeriums" formuliert, dann ergeben sich zahlreiche Aufgaben der Schulentwicklung seitens der Schulen bzw. Kollegien.

Im Falle des Wegfalls der einjährigen Berufsfachschule sind folgende Überlegungen anzustellen:

Bei der einjährigen Berufsfachschule in NRW handelte es sich um eine Art gehobenes Übergangssystem mit mittlerem Abschluss. Sie bot eine Orientierung bzw. Entscheidungshilfe für eine entweder anschließende berufliche Erstausbildung oder den Erwerb der Hochschulreife. Fällt diese Schulform weg, dann wird sich die entsprechende Schülerkapazität umverteilen. Ein Teil wird wegbleiben, ein anderer Teil möglicherweise das BG oder die Berufsschule besuchen. Auf jeden Fall wird die bis dahin vorhandene „Passung" von Schülerzahlen, Schulformen, Klassen- und Raumkonstellationen, Curricula sowie Stundenplänen und Stundentafeln aufgelöst.

Die nachhaltige Neujustierung der Ressourcen kann aber nur im Zusammenhang mit den sonstigen Restrukturierungsmaßnahmen erfolgen. Handelt es sich um eine Schule, die keine zweijährige Berufsfachschule anbietet, dann lassen sich die freigesetzten Ressourcen möglicherweise ohne Reibungsverluste und Strukturverluste anderweitig nutzen.

Gibt es eine zweijährige Berufsfachschule, dann stellt sich die Frage nach der Differenz zwischen BFS I und BFS II, will man nicht unterstellen, dass die BFS I ein aufgewertetes Berufsgrundbildungsjahr werden soll, das sich in etwa den unteren zwei Stufen des europäischen Qualifizierungsrahmens (EQR) zuordnen lässt. Die Zuordnung der Ausbildung nach BBiG wird ja für die Stufen drei und vier diskutiert. Insofern könnte sich der Unterschied zwischen BSF I und BFS II auch aus einer so nicht offen benannten Zuordnung auf der Skala des europäischen Qualifizierungsrahmens ergeben, da die Bausteine des BFS II auf die Duale Erstausbildung angerechnet werden sollen.

Auf jeden Fall erfordert die Gliederung nach BFS I und BFS II eine curriculare Revision und eine Klärung des pädagogischen Selbstverständnisses im Kollegium, insofern nicht alle Kollegiumsmitglieder

motiviert und geeignet sind, in Schulformen zu unterrichten, welche die bisherige Grenze zwischen Sekundarstufe I und II verwischen.

Das Beispiel der Schulentwicklung in NRW macht u.E. in besonderem Maße deutlich, wie sehr Organisations- und Ressourcenmanagement, Personalentwicklung und Curriculumrevision miteinander verzahnt sind. Nicht zuletzt stellt sich bei genauerer Prüfung der neueren Schulpolitik in NRW die Frage, ob das Schulgesetz verändert werden muss.

Die Umstellungsfrist von nur zwei Jahren mag als kurz erscheinen. Man sollte aber in Rechnung stellen, dass die Thematik Schulentwicklung auch in Nordrhein-Westfalen spätestens mit dem Schulverwaltungsgesetz vom 25. Nov. 1997 (Berufskolleggesetz) oder noch großzügiger gerechnet seit 2002 mit dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ akut ist.

3 Kriterien zur Gesamtbeurteilung aktueller Bildungspolitik

Zur grundlegenden Beurteilung aktueller Bildungspolitik gehören das neue Staatsverständnis, realisiert im New Public Management, dessen Verhältnis zur Sicherung des öffentlichen Bildungsauftrages und nicht zuletzt der europäische Harmonisierungsdruck.

Wir haben uns dazu entschieden, auf die ersten beiden Punkte in Kapitel fünf näher einzugehen. Sie können nämlich ganz unmittelbar zur Entscheidung darüber beitragen, mit der Schulentwicklung zu starten und nicht zu warten.

Im vorliegenden Kapitel seien lediglich Fragen der Europäisierung in Erinnerung gebracht, bevor wir uns ausführlicher den sechs wichtigsten Detailelementen der Bildungspolitik zuwenden.

3.1 Der europäische Harmonisierungsdruck

Die Europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik stellt keinen Selbstzweck dar. Sie ist eingebettet in eine Strategie, welche die EU zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ machen will, um so die Ansprüche einer Wohlfahrtsökonomie zu sichern. Die Bildungs- und Berufsbildungspolitik gehört zu den Bereichen, in denen die Beschlussfassung im Mitentscheidungsverfahren erfolgt. Nach dem Subsidiaritätsprinzip fällt diese Politik vorrangig in die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten. Die EU hat jedoch eine Reihe von Programmen von europäischem und internationalem Ausmaß verfügt, um Austausch, Mobilität und Verständigung zu fördern. Der Terminus hierfür lautet Harmonisierung. Er verschleiert, dass die beteiligten Staaten rechtlich gebunden sind, Wege der Angleichung zu suchen. Dies ist der Grund dafür, weshalb u.E. die Europäisierung im Bereich der beruflichen Bildungspraxis nicht ernst genug genommen wird.

Die Basis aller Maßnahmen wird in sogenannten „Erklärungen“ kommuniziert, die von den jeweiligen Mitgliedsstaaten wie eine Zielvereinbarung formuliert und umgesetzt werden. „Erklärungen“ sind nämlich in der Europapolitik Willenserklärungen.

Die Umsetzung erfolgt durch die nationalen Agenturen „Bildung für Europa“. In Deutschland ist diese Agentur beim BIBB angesiedelt.

Die folgende Übersicht soll verdeutlichen, mit welcher Unablässigkeit die Entwicklung vorangetrieben wurde, unter anderem durch Evaluationen alle zwei Jahre.

Lissabon-Strategie (2000)	Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs. Strategisches Ziel: „Die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (...), der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. (1) Dazu wurde dem Rat und der Kommission u.a. der Auftrag erteilt, die Mitgliedstaaten bei der notwendigen Reform der Bildungs- und Ausbildungssysteme zu unterstützen.
Brügge-Initiative (2001)	Treffen der Generaldirektoren für berufliche Bildung mit dem Ziel, eine gemeinsame Vision über die notwendigen Anpassungen und Verbesserungen in der beruflichen Bildung in Europa so zu entwickeln, dass sie den Lissabonner Zielvorgaben entsprechen (2).
Barcelona-Erklärung (2002)	Tagung des Europäischen Rats: Erklärung konkretisiert Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung: Qualität, Zugang für alle und Öffnung gegenüber der Welt. Weitergehende Maßnahmen, die der Erhöhung der Transparenz und der besseren und engeren Zusammenarbeit auf EU-Ebene für den Bereich der beruflichen Bildung dienen sollen, sind: „Reduzierung rechtlicher und administrativer Hürden bei der Anerkennung beruflicher Qualifikationen sowie anderer Hindernisse aufgrund der Nichtanerkennung formeller Qualifikationen und außerschulisch erworbener Kenntnisse (...)“ (3)

	Punkt 44: Erstmals Forderung eines Instruments zur Gewährleistung der Transparenz der Befähigungsnachweise für die berufliche Bildung. (= Basis zum Leistungspunktesystem ECVET und dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF).
Kopenhagen-Prozess (2002)	Die europäischen Bildungsminister formulieren einen Aktionsrahmen zur Umsetzung der Ziele von Lissabon (4). Danach soll „Europa bis zum Jahre 2010 weltweit führend in Bezug auf die Qualität seiner Bildungssysteme sein." (5). Es werden aufgeführt: Stärkung der europäischen Dimension bei der beruflichen Bildung, Transparenz, Information und Orientierung, Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen, Qualitätssicherung. Um die Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen garantieren zu können, soll nach dem Vorbild der Umsetzung des europäischen Leistungspunktesystems im Hochschulbereich (ECTS-Punkte, Bologna 1999) auch für die berufliche Bildung ein Kreditpunktesystem zur Anrechnung von Ausbildungsleistungen entwickelt werden: ECVET (European Credit System for Vocational Education und Training). 2003 nahmen die Arbeitsgruppen ihre Arbeit auf.
Maastricht-Kommuniqué (2004)	Bildungsminister beschließen Schwerpunktsetzungen in der Zusammenarbeit. Ziel dieser Zusammenarbeit ist, „Berufsbildungssysteme zu modernisieren um Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu entwickeln und für alle europäischen Bürger (...) die Qualifikationen und Kompetenzen anbieten zu können, die sie zur Eingliederung in die sich entwickelnde Wissensgesellschaft benötigen und damit zu mehr und besseren Beschäftigungsangeboten beitragen". Weitere Forderungen: „Bessere Verknüpfung von beruflicher Bildung mit dem Arbeitsmarkt" und „Erhöhung der Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung zum Hochschulbereich".(6)
Brüssel (2004)	Der Common Quality Assurance Framework (CQAF), d.h. der gemeinsame Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung in Europa wird zu Erprobung eingeführt.

Brüssel (2005)	Die Europäische Kommission eröffnet das Konsultationsverfahren zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF).
Helsinki-Kommuniqué (2006)	Die Europäischen Bildungsminister legen fest: Die Prioritäten von Kopenhagen behalten ihre Gültigkeit. Ein stärkeres Gewicht ist auf eine Good Governance (!) der Berufsbildungssysteme, -einrichtungen und/ oder -anbieter zur Verbesserung von • Image, • Stellenwert und • Attraktivität der Berufsbildung zu legen. Es ist das Ziel, die vereinbarten Instrumente bis 2010 zur Verfügung zu haben.
Bordeaux- Kommuniqué (2008)	Kommuniqué der Bildungsminister von 31 europäischen Ländern der europäischen Sozialpartner und der europäischen Kommissionen auf einem Spitzentreffen unter französischer Ratspräsidentschaft in Bordeaux am 26. November 2008. Bestandsaufnahme der Fortschritte bei der Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses der europäischen Berufsbildungspolitik, die in zweijährigem Turnus bewertet werden (Kopenhagen 2002, Maastricht 2004 und Helsinki 2006). Die Minister verständigten sich darauf, für den Zeitraum 2008 bis 2010 das neue Ziel „Stärkung der Verbindungen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt“ zu priorisieren. Damit knüpft das Kommuniqué an die Initiative „Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen“ an, bei der es darum geht, die Nachfrage nach Arbeitskräften und Qualifikationen zu antizipieren und besser mit dem Angebot in Einklang zu bringen.
Brügge-Erklärung (2010)	Die Bildungsminister der Mitgliedstaaten, die EU-Kommission und die europäischen Sozialpartner bewerteten unter belgischer Präsidentschaft am 7. Dezember 2010 in Brügge die Entwicklungen seit der Kopenhagen-Deklaration. Sie verständigten sich auf das Ziel, die europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung in den Jahren 2011 bis 2020 zu erweitern. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen von Arbeitsmarkt, Qualifikationen und der alternden Gesellschaft werden elf strategische Ziele für die Periode 2011-2020 fixiert und durch mittelfristige Aktionen auf europäischer und nationaler Ebene zwischen 2011 und 2014 konkretisiert. Dazu gehören:

	Verbesserung von Qualität und Effizienz der Berufsbildung, Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität, Verbesserung von Kreativität, Innovation und Unternehmungsgeist, Förderung von Chancengleichheit, sozialem Zusammenhalt und aktiver Bürgerschaft („Citizenchip") sowie transversale Ziele der Organisation der Berufsbildungspolitik.

Anmerkungen zur obigen Übersicht

(1) Europäischer Rat, Lissabon, 23.-24. März 2000: http://www.europarl.euint/summits/lis1_de.htm#intro Im Jahr 2005 wurde dieses Ziel dahingehend modifiziert, dass das vorrangige Ziel in Zukunft die Schaffung von quantitativ und qualitativ höherer Beschäftigung sein soll. Vgl.: Europäisches Parlament: Halbzeitüberprüfung der Lissabon-Strategie, 2005: http://www.mann-europa.de/sonstige_wirtschaft/halbzeit_lissabon09-03-2005.pdf.
(2) Bei der „offenen Methode der Koordinierung" handelt es sich um ein „weiches Instrument" der Gestaltung supranationaler Politik in solchen Politikbereichen, die nach EU-Verträgen in nationalstaatlicher Hand liegen, wie es laut § 149-150 der Europäischen Verträge für die berufliche Aus- und Weiterbildung der Fall ist. Wichtigste Instrumente und Verfahren sind: Zielvorgaben, qualitative und quantitative Indikatoren und eine Berichtspflicht der Mitgliedstaaten. Sanktionen bei Nichterreichung vorgegebener Ziele sind nicht vorgesehen.
(3) Europäischer Rat: Schlussfolgerungen, Barcelona, 15./ 16. März 2002: http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/Schluss_Rat_Barcelona.pdf.
(4) Europäische Kommission, The Copenhagen Declaration, 2002: http://www.ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf, S.2ff

(5) Hans-Böckler Stiftung: Lissabon Strategie, 2005: http://www.boeckler-boxen.de/cps/rde/xchg/SID-3D0AB75D-8974B954/boxen/hs.xsl/2876.htm#7.

(6) Maastricht-Kommuniqué, 2004: http://www.bmbf.de/pub/communique_de_141204_final.pdf S.1f.

Tabelle 9

3.2 Die wichtigsten Detailelemente der aktuellen Bildungspolitik

Die im vorigen Kapitel skizzierte Verschränkung von Strukturwandel und Bildungs- bzw. Schulpolitik beruht auf sechs Faktoren, die weltumspannend Faktum geworden sind:

1. Dominanz des New Public Managements in entwickelten Industrieländern;
2. Neue Arbeitsschneidungen;
3. Neuorientierung an in sich flexiblen Wissensarchitekturen (statt an festgefügten Berufsbildern);
4. Betonung von Schlüsselqualifikationen;
5. Vertikale Segmentierung und Schaffung dualer Studiengänge;
6. Demographische Verschiebungen.

3.2.1 Dominanz des New Public Managements (NPM)

„New Public Management" (vgl. OECD 1990) ist der Oberbegriff einer weltweit relativ einheitlichen Veränderungsströmung in der öffentlichen Verwaltung, aber auch bei Körperschaften des öffentlichen Rechts (z.B. Kirchen). Im Kern geht es um einen Wechsel der Verantwortungs- und Steuerungsmuster bei gleichzeitiger Steigerung der ökonomischen Effizienz. Analog zu den Strukturveränderungen in der Industrie Anfang der 1990er Jahre, als man von schlanker Produktion und flachen Hierarchien sprach, sind nun „schlanke Verwaltung" und autonomes Verwaltungsmanagement angesagt. Die Schulen bilden dabei keine Ausnahme.

Dem Januskopf des Liberalismus entsprechend geht es bei NPM sowohl um mehr Demokratie und Eigenverantwortung als auch um ökonomische Interessen. *Es wäre leichtfertig, letzteres zu übersehen und unklug, ersteres zu leugnen.*

Trotz der älteren, auch juristischen Verpflichtung auf Wirtschaftlichkeit dominierte vor der Zeit des New Public Managements die Orientierung des Staates und der Verwaltung an deren Versorgungsaufgaben, seien es nun Infrastruktur, Sicherheit oder Bildung sowie an geregelter, einheitlicher Steuerung „von oben". Mit dem New Public Management wird dagegen das ökonomische Prinzip dominant. Nun geht es darum, die nur noch formal gesetzten Aufgaben wie z.B. Qualifizierung und Bildung zeitlich, finanziell und inhaltlich mit geringst möglichem Aufwand zu realisieren. Die Konkretisierung der Aufgaben wird weitestgehend den beteiligten Akteuren überlassen.

Mehr noch: Alles, was aus dem öffentlichen Aufgabenkatalog z.B. durch Privatisierung ausgegliedert werden kann, wird ausgegliedert.

Der Steuerungswechsel durch das NPM ist deshalb so folgenschwer und weitreichend, weil damit alle bisherigen administrativen Steuerungsmuster und mit ihr alle Arbeitsstrukturen und –zusammenhänge zur marktwirtschaftlich orientierten Revision freigegeben werden.

Insgesamt ergibt sich damit eine Situation, in der das gesellschaftliche Aufgabengefüge neu gefasst wird; es wird überprüft, welche Arbeitsvollzüge wo, in welchem Zeitraum und in welchem Institutionenverbund ökonomisch am günstigsten zu realisieren sind.

Der liberalistisch-ideelle Aspekt des Arbeitens in Verbünden zielt gleichwohl auf eine Steigerung des Gemeinwohls, und zwar durch Kooperation. Diese reicht unter ökonomischen Gesichtspunkten weit über (gelegentliche) Absprachen und so etwas wie räumliche oder personelle „Nachbarschaftshilfe" von Bildungseinrichtungen hinaus. Gemeinsame Budgets und Ressourcenbewirtschaftung sind mitgedacht und sogar angestrebt. Zwar betonen die Schulgesetze (vgl. im Anhang Hessen und Hamburg) lediglich die Gremienseite der Kooperation. Ausführungsbestimmungen, Kommentare und Halbsätze in den Gesetzen selber lassen allerdings die weitergehenden politischen Absichten erkennen. Sie betreffen auch eine Restrukturierung des Dualen Systems der Be-

rufsausbildung dahingehend, dass die Arbeitgeberseite in Schulgremien ein gleichgewichtetes Mitspracherecht erhält (vgl. auch den folgenden Exkurs „Duales System“).

So lag z.B. bereits im August 2003 ein von allen Fraktionen befürworteter Antrag zur Organisationsveränderung an beruflichen Schulen dem Hessischen Landtag vor. Darin wurde die Landesregierung aufgefordert, ein Konzept zu entwickeln, welches die strukturellen Voraussetzungen für die „Weiterentwicklung“ der beruflichen Schulen schafft. Im Einzelnen ging es um mehr Selbständigkeit hinsichtlich des Budgetrechts, der Personalgewinnung und Personalentwicklung, der Weiterbildung von Lehrkräften sowie der Generierung neuer Bildungsangebote. Auch rechnen die Weiterentwicklung der Fachaufsicht, der Schulverwaltung und sogar “*die Überprüfung der derzeitigen Rechtsform der beruflichen Schule als nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts”* (Hessischer Landtag 2003, Drucksache 16/379) dazu. Dieser „Überprüfungswunsch“ der Fraktionen spiegelt einerseits die im New Public Management angelegten Tendenzen der Privatisierung und andererseits die damit verbundene Übernahme von ökonomischen Handlungsmustern in das öffentliche Bildungssystem. Das neue hessische Schulgesetz vom Juni 2011 setzt den Antrag von 2003 um.

Die neue (Berufs)bildungspolitik im Konzert mit der Haushaltspolitik begrenzt zwar die direktiven Handlungsbefugnisse seitens der Schulaufsicht, erbringt jedoch im Umkehrschluss, *dass Schulen sich eigenverantwortlich neue Ressourcen erschließen und sie zugleich legitimieren lernen müssen*. Diese Legitimation erschöpft sich nicht in klugem Argumentieren. Sie hat auf quantitativen Berechnungen und empirisch nachweisbaren Belegen zu beruhen.

Wie der BLK-Bericht „Berufsbildende Schule als eigenständig agierende lernende Organisationen“ (BEAGLE) von 2006 zeigt, herrscht bundesweit allerdings ein Widerspruch zwischen Autonomie-Zielen und verwaltungsrechtlichen Bindungen (Erlasse, Verordnungen), die

nach Art und Vielzahl kontraproduktiv wirken und deshalb zum Teil zurückgenommen werden.

Die Länder (der Staat) haben inzwischen Interesse an einer raschen Umsetzung des NPM, weil die „Anläufe" bereits vor mehr als einem Jahrzehnt begonnen haben. Da Liberalisierung – schon aufgrund der europäischen Gesamtsituation – nicht „laissez -faire" heißen kann, viele Schulkollegien sich aber mit dem Schritt in eine breitere Professionalität schwer tun, fungieren neue Dienstordnungen oder entsprechende Entwürfe als „Beschleunigungs-Hebel".

Gesetz- und Verordnungsentwürfe verfolgen nicht selten populistische Ziele. Sie wollen Aufmerksamkeit wecken, eventuell sogar aufschrecken, damit dann in Anhörungen und öffentlichen Diskussionen ausgelotet werden kann, wie weit man gehen kann bzw. was juristisch vorgegeben werden sollte oder auch muss. Es handelt sich bei solchen Prozessen um ein komplexes sozialpsychologisches und politologisches Feld. Wir können hierauf nicht näher eingehen, sondern verweisen auf das Kapitel 5 „Starten, nicht warten".

An dieser Stelle sei lediglich eine Bemerkung zur (eventuellen) Stärkung der Funktion von Schulleiterinnen und Schulleitern gemacht. Solches kann demokratisch zurückwerfen oder sogar die Kollegien spalten. Bei schwacher Professionalität von Kollegium und Leitung wird sich sogar ein Ausbremsen der Schulentwicklung mit der Gefahr der Abwicklung ergeben können. Bei breiter Professionalität aller Beteiligten und weiterhin kluger Delegation bzw. Gremienstruktur bleibt dagegen alles möglich, was nicht verboten ist. Auf jeden Fall stehen zahlreiche Schulleiterinnen und Schulleiter unter besonderem Fortbildungsdruck.

Exkurs: Zur Rolle des Dualen Systems und des Korporatismus in der deutschen Berufsausbildung

Seit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 gilt das Zusammenwirken von Staat, Arbeitgebern und Arbeitnehmern bei der

Gestaltung von Berufsausbildung als wichtiger Teil gesellschaftlicher Ordnungspolitik. Sie sollte bzw. soll durch Kooperation zur Verbesserung des Gemeinwohls beitragen und aufgrund von wissenschaftsbasierter Versachlichung Interessenskämpfe reduzieren. Dies betraf und betrifft die Arbeits-, Sozial-, Wirtschafts- und Berufsbildungspolitik. Die Ordnungspolitik und mit ihr das Duale System der Berufsausbildung galten daher als „Sanktuarium" (Stratmann 1989), an das nicht gerührt werden durfte. Diese typisch deutsche Position geriet durch den europäischen Einigungsprozess in die Isolation. Strukturell entstand zusätzlich eine Schwächung dadurch, dass sich das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen verringerte. Mangel an Ausbildungsplätzen und damit verbunden Jugendarbeitslosigkeit gefährden den sozialen Frieden. Soll dem durch eine Stabilisierung des Angebots an Ausbildungsplätzen vorgebeugt werden, dann sind erhöhte betriebliche Anstrengungen erforderlich, weil sich inzwischen grundsätzliche Passungsprobleme zwischen den modernen Produktionsstrukturen und den Strukturen des (Berufs)bildungssystems ergeben haben. Vor diesem Hintergrund und vor dem der Europäisierung erscheint schulische Berufsausbildung in einem neuen Licht. Es liegt daher nahe, die Dualität von Schule und Betrieb neu zu sehen und neu zu gestalten, ohne den Korporatismus zu verwerfen. Von daher erklärt sich die neue Gremienstruktur speziell an beruflichen Schulen. Wenn, wie in Hamburg, die Vertreter der Wirtschaft zahlenmäßig denen der Schule (bzw. des Staates) gleichgestellt werden, die Vertreter der Gewerkschaften aber nicht, dann hat sich der Korporatismus in seiner Gewichtung verschoben. Diese Verschiebung erhält eine zusätzliche Bedeutung durch die neuartige Lernortkooperation; umfasst diese doch nunmehr einen verbindlichen Abgleich von Zeiten und Inhalten bis hin zu gemeinsamen Wirtschaftsplänen bezüglich der Ausbildung in Betrieb und Schule.

3.2.2 Neue Arbeitsschneidungen

Eine zu weit getriebene Arbeitsteilung bzw. Arbeitszerlegung ist bekanntlich kontraproduktiv. So entsteht ab Anfang der 1970er Jahre in

der Bundesrepublik Deutschland ein gesellschaftsweites Programm der Überprüfung grundsätzlich aller Arbeitsaufgaben vor dem Hintergrund des Standes der Technik sowie des Standes möglicher Arbeitskooperationen und Organisationsformen von Arbeit. Der Bund steigt in die Wissenschafts- und Technologieförderung ein. Es wird vorgeschlagen, ein „Amt zur Bewertung technologischer Entwicklungen beim Deutschen Bundestag" einzurichten; ab 1977 beginnen die Technikfolgenabschätzungen und die Innovationsforschung in großem Stil, gefördert aus Bundesmitteln (vgl. Huisinga 1985).

Vollzog sich das Überprüfungsprogramm in den 1980er Jahren praktisch als eine konsequente Technisierung und Informatisierung der Produktionsstrukturen selbst, so lässt sich für die 1990er Jahre deren Verfeinerung und Ausweitung nachweisen. Sie erfasst auch die Aufbau- und Ablauforganisation, plastisch erfahrbar in den Veränderungen der Durchlaufzeiten oder z.B. in den Auswirkungen der Scanner-Technik bis hin zu den Selbstzahler-Kassen.

Rückblickend erkennen wir in der skizzierten Entwicklung nicht nur technische Äußerlichkeiten, sondern eine neue expansive ökonomische Logik. Deren Sinn liegt in der Freisetzung von Kapitalien zum Zwecke erweiterter, globaler Investition und Gewinnerzielung, auch spekulativer Art.

Auf der Qualifizierungsebene folgt aus der skizzierten Entwicklung, dass unser mitteleuropäisches System der Qualifizierung nach Berufen veraltet.

Die vertikale Segmentierung des Qualifikationsbedarfes lässt die Nachfrage nach ausgebildeten Facharbeitern und Angestellten massiv sinken. Statt dessen steigt (wenn auch quantitativ in geringerem Ausmaß) der Bedarf an Experten für gehobene Funktionen, vorzugsweise mit Bachelor-Abschlüssen. Horizontal besehen kommt es zu neuen Kombinationen von Inhaltsbereichen. Als ältestes und bekanntestes Beispiel sei der Mechatroniker genannt.

Nicht zuletzt sind Standardisierungen und Modularisierungen Ausdruck eines Bedarfs, flexibel auf neue Arbeitsschneidungen reagieren zu können.

3.2.3 Neuorientierung an Bildungsgang-Konzepten und Wissensarchitekturen

Die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe über das Berufskonzept unterliegt trotz aller politisch wiederkehrenden Bekenntnisse zum Beruf und zur deutschen Berufs-Ausbildung einer schleichenden Erosion (vgl. u.a. Lisop 2006). Verändert sich die Arbeitsteilung national wie international, so muss sich notwendigerweise zugleich auch der Modus der Ausbildung verändern. Diese Veränderung durchläuft verschiedene Prozesse, welche sich zum Teil ungleichzeitig vollziehen. Sie konvergieren jedoch in dem Bestreben nach einer neuen arbeitsorientierten Allgemeinbildung.

Die Erosionsprozesse, um die es geht, lassen sich wie folgt benennen:

- Zeitliche und vor allem institutionelle Entkopplung von Berufsvorbereitung, beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung;
- Neuordnungsverfahren als Zergliederung bestehender Berufsstrukturen;
- Ausrichtung der Berufsausbildung auf Schlüsselqualifikationen;
- Schaffung Dualer Studiengänge mit Anerkennung von Modulen aus schulischer Vorbildung;
- Lernfelder und Module als curricularer Ausgang von Kompetenzerwerb; Outcomeorientierung statt Input-Orientierung der Curricula;
- Akkreditierung und Zertifizierung von Kompetenzen neben und anstelle von Gesamtabschlüssen als „Eintritt“ in den europäisierten Arbeitsmarkt.

Was ist damit im Konkreten gemeint?

Die Regulation von Ausbildungszeiten wird seit den 1990er Jahren zunehmend durch die Bildungskonzeptionen der Europäischen Union beeinflusst. Deren Setzungen führen zusammen mit der Modularisierungsstrategie zu einer zeitlichen Neubewertung von Anteilen, die noch als Berufsvorbereitung und als Erstausbildung einzustufen sind und solchen, die der sog. bedarfsgesteuerten Perspektive des lebenslangen Lernens unterworfen werden. Die überkommene Auffassung, dass erwerbsbezogene Qualifizierung einer einzigen, zeitlich festgelegten Habitualisierungsphase (noch dazu in jungen Jahren) unterliegt, wird damit obsolet. Die Organisation der Ausbildung wird sich deshalb von der Berufsvorstellung lösen und stärker auf Bildungsgang-Kombinationen konzentrieren müssen. Dies sei kurz erläutert:

Das Berufskonzept der Berufsausbildung nach BBiG unterstellt eine längerfristige Stabilität von Branchen, Produktionsstrukturen, Steuerungen, Wissensbeständen, Praktiken, Arbeitsmärkten und anderem mehr. Geringfügige Schwankungen, so die überkommene Auffassung, würden durch die relative Breite des Ausbildungsberufs ausgeglichen; Weiterbildungsbedarfen werde durch die Lernbefähigung entsprochen, welche die relative Länge der Ausbildung vermittle.

Es zeigt sich, dass diese Vorstellung sich angesichts der technisch-ökonomischen Dynamik nicht mehr aufrecht erhalten lässt. Deshalb greift bereits das inhaltlich und zeitlich variable Modell der Qualifizierung über Bausteine (Modularisierung und Qualifikationsrahmen) aber auch über die Kombination von Bildungsgängen. Dieses Modell kommt auch den Problemen der Einmündung und des Verbleibs auf dem Arbeitsmarkt entgegen. Allerdings setzt es ein Bildungssystem voraus, bei dem man altersunabhängig und relativ unabhängig von Vorbildung je nach biographischem Bedarf bzw. solchem des Arbeitsmarktes Qualifizierung erwerben kann. Politische Leitziele wie „Zentren lebenslangen Lernens“ stellen hierauf ab.

Der Aufbau und die Regulierung eines Qualifizierungssystems, das den Individuen, der Gesellschaft bzw. dem Staat wie dem Markt genügt, stellt sich jedoch als konfliktuös dar. Äußerlich macht sich dies an den Mitspracherechten sowie an der Verfügungsgewalt der gesellschaftlichen Akteure fest. Diese sind primär Arbeitnehmer und Arbeitgeber in Gestalt der Tarifparteien beim korporatistischen Modell; Staat bzw. Kultusbehörden als Repräsentanten der Gesamtgesellschaft beim Staatsmodell sowie einzelne Betriebe/Organisationen/Körperschaften als Repräsentanten ökonomischer Einzelinteressen beim Marktmodell.

Aktuelle Ausdifferenzierung von Verwaltungsberufen
Bundesverkehrsverwaltung
Bundesverwaltung
Kirchenverwaltung
Kommunalverwaltung
Landesverwaltung
Handwerksorganisation und IHK
Arbeitsförderung
Justiz
Allgemeine Krankenversicherung
Gesetzliche Rentenversicherung
Gesetzliche Unfallversicherung
Knappschaftliche Sozialversicherung
Landwirtschaftliche Sozialversicherung
Tabelle 10

Im tendenziell reinen, zugespitztem Marktmodell begegnen sich Anbieter und Nachfrager von Qualifizierung nach den gleichen Regeln wie in ökonomischen Marktmodellen. Auch wollen und sollen die Nachfrager im Bildungsmarkt-Modell ja nicht Bildung erwerben, sondern ihre „Employability“ sichern (vgl. hierzu Kraus 2009, Lisop 2009). Die damit aufgeworfene Frage nach der Ausrichtung des Gesamtbildungs-

systems ist übrigens älter als die Rationalisierungsdebatte (vgl. u.a. Deutscher Ausschuß 1959; Greinert 1975).

Der Bedarf an Bachelor-Abschlüssen und Hybridqualifikationen – auch und gerade im Handwerk – sowie bereits die Lernfeldorientierung liefern den Beleg, dass (flexible) Wissensarchitekturen vor Berufe-Konzepten rangieren. Völlig konträr dazu stand und steht jedoch zum Teil noch die Berufsordnungs-Praxis des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Es agiert eher mit einer (defensiven) Differenzierungsstrategie, wie sie an Tabelle 10 und 11 anschaulich wird.

Verabschiedung kfm. Berufe im Zeitablauf			
1991	Bürokaufmann/frau	2001	Kaufmann/kfr. im Gesundheitswesen
1991	Kaufm./fr. für Bürokommunikation		Sport- und Fittneskaufmann
1992	Fachangestelle(r) für Bürokommunikation		Veranstaltungskaufmann/kfr.
1996	Sozialversicherungsfachangestellte(r)	2002	Versicherungskaufmann/kfr.
1997	Sozialversicherungsfachangestellte(r)		Industriekaufmann/kfr.
	Bankkaufmann/kfr.	2003	Investmentfondskaufmann/kfr.
	Informatikkaufmann/kfr.	2004	Einzelhandelskaufmann/kfr.
	Informations- und Telekommunikationskfm/kfr.		Kaufmann/Kfr. für Spedition und Logistikdienstleistung
	Kaufmann/Kfr für Verkehrsservice	2005	Kaufmann/Kfr. für Touristik und Freizeit
1998	Automobilkaufmann/kfr.	2006	Kaufmann/Kfr. für Dialogmarketing
	Hotelkaufmann/kfr.		Fachangestellter für Markt- und Sozialforschung
	Kaufmann/Kfr. für audiovisuelle Medien		Servicefachkraft für Dialogmarketing

	Servicekaufmann/kfr. im Luftfrachtverkehr	2007	Sport- und Fittneskaufmann/kfr. (modernisiert)
1999	Kaufmann/kfr. Eisenbahn und Straßenverkehr	2008	Personaldienstleistungskaufmann/kfr.
2000	Fachangestellte(r) für Medien und Informationsdienste		

Tabelle 11

Versuchten die Neuordnungen der 1980er Jahre noch eine Kombination von Spezialisten- und Generalistentum, indem sie nach berufsfeldbreiter Grundstufe und Fachstufe unterschieden, so besteht die „Differenzierung" heute im Grunde nurmehr in einer Widerspiegelung der Joblandschaft. Dabei wird der Berufsbegriff zunehmend und offen aufgegeben. An dessen Stelle tritt der Ausdruck „Fachkraft" oder „Angestellte".

Offensichtlich wird das Bundesinstitut für Berufsbildung den Entgrenzungen, den Entmischungen und den dann folgenden Reorganisationen betrieblicher und überbetrieblicher Arbeitsprozesse nicht mehr gerecht; ganz zu schweigen vom öffentlichen Bildungsauftrag, dem auch die Berufsbildung laut Gesetz zu entsprechen hätte. Der Verlust des bisherigen beruflichen Ordnungsgefüges induziert bei den betroffenen Menschen eine neue Suche nach verlässlichen Mustern gesellschaftlicher Integration.

Diese liegen ganz offensichtlich im allgemeinen Bildungssystem, wobei der öffentliche Wissensdiskurs den Wandel in der Orientierung der betroffenen jungen Menschen bekräftigt: Wissen statt Beruf.

Blickt man auf die Diskussionen zur Lernfeldorientierung, dann erweisen sich allerdings Wissens-(und Handlungsorientierung) als schwierige Aufgaben der Curriculumkonstruktion. Selbst-, Sach- und Methodenkompetenz, Gegenstandsbereiche, Theorien, Methoden, Kommunikations- und Reflexionsradien sind neu zu bestimmen; dies quer zu den

überkommenen Fächern und Berufsbildern (vgl. dazu Kapitel 7 sowie Huisinga/Lisop/Speier 1999).

3.2.4 Extrafunktionale Qualifikationen

Die ursprüngliche Intention dieses Impulses lag darin, das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung neu zu justieren. Ging es doch darum, Qualifikationen zu finden, die langfristig Gültigkeit besitzen, eine hohe Transferierbarkeit auf andere Anwendungsgebiete haben und zu lebenslangem Lernen befähigen. Deshalb war dem Urheber Mertens – übrigens kein Pädagoge, sondern Direktor des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit – daran gelegen, die extrafunktionalen Qualifikationen – unter dem Thema *Schlüsselqualifikationen* diskutiert – nicht auf Tugenden oder Persönlichkeitsmerkmale zu beschränken. Gerade das aber ist in den letzten zwanzig Jahren geschehen. In manchen Fällen lässt sich sogar eine Verengung aufs Methodische nachweisen. Kognitive Schlüsselqualifikationen (z.B. Logiken, Sprachstrukturen) blieben geradezu ein blinder Fleck; und dies obwohl gerade ihnen eine besondere Transferkraft innewohnt.

Die aus dem Schlüsselqualifikationsansatz resultierende Verzahnungsaufgabe von allgemeiner und beruflicher Bildung kann man unter bildungspolitisch-strukturellen oder unter unterrichtsbezogenen Gesichtspunkten betrachten. Gleichgültig jedoch, von welcher Seite man blickt, es ist immer Durchlässigkeit im Gesamtbildungssystem anzustreben sowie die Einheit von Lehr-/Lerninhalten, Methoden und abprüfbaren Kompetenzzielen zu gestalten (vgl. auch Huisinga/Lisop 1999).

3.2.5 Vertikale Segmentierung und Schaffung Dualer Studiengänge

Die Neuorientierung an Wissensarchitekturen drängt sich auch von der vertikalen Segmentierung her auf, wie sie im europäischen Hochschul-Rechtsraum (Bologna-Prozess) bereits berücksichtigt wurde. Gemeint ist die Verzahnung von beruflicher Bildung und akademischem Studium. Das Ergebnis sind die Dualen Studiengänge. Die Dualen Studiengänge selbst, so zeigen z.B. Siegener Studien zur regionalen Entwicklung des Metallsektors, stellen einerseits eine arbeitsmarktbezogene Personalsicherungsmaßnahme dar, andererseits sind sie Ausdruck gerade der voranschreitenden Verwissenschaftlichung der Produktion auch in Klein- und Mittelbetrieben. Mit dem bloßem Erfahrungswissen des Berufssystems ist man der Konkurrenz nicht mehr gewachsen. Damit geben die Betriebe mit Rücksicht auf ihre ökonomischen Interessen das Berufsparadigma frei und bekennen deutlich die Anforderungen an eine neue Wissenssystematik.

In der (Automobil)-Industrie spiegelte sich dies bereits Anfang der 1990er Jahre in der Personalpolitik. Die Positionen der Schichtbetriebsleiter z.B. wurden in zunehmenden Maße statt mit beruflich qualifizierten und zum Meister fortgebildeten Facharbeitern mit Fachhochschulabsolventen besetzt. In Kleinbetrieben zeigt sich, dass FH-Absolventen die Betriebs- und Personalstruktur geschmeidiger machen, wenn es um Innovationen und Veränderungen geht. Fortbildung erweist sich dann nämlich weniger als Sperrriegel. Fachhochschulabsolventen gelten als gute Träger von Veränderungsprozessen, weil sie Wissen kombinieren können und im Neuen die Spezialisierung des Allgemeinen erkennen.

3.2.6 Demographische Verschiebungen

Auch in der Bildungspolitik werden seit rund 20 Jahren die demographischen Verschiebungen in der Bundesrepublik Deutschland erörtert. Neben sinkenden Schülerzahlen spielt der mögliche Fachkräftemangel

eine große Rolle. Schließlich sind die schon jetzt sichtbaren Überalterungen in den Schulkollegien ein Thema.

Für das berufliche Schulwesen steht bis zum Jahr 2030 eine Verminderung der Schulerzahlen um etwa 23 Pozent bevor (vgl. Statistische Ämter 2009 sowie 12. koordinierte 12. Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes). Korreliert man diese Zahl mit dem Altersabgang der Lehrenden, dann kann man im Schnitt von einem sogenannten Nullsummenspiel ausgehen. Hoffnungen auf einen personellen Ressourcengewinn durch sinkende Schülerzahlen sind insofern illusionär. Für sich genommen sind andererseits auch Ängste unbegründet, Schulen müssten aufgrund sinkender Schülerzahlen geschlossen werden. Man kann solche Ängste aus der Welt schaffen, wenn man prüft, ob es Mindestgrößen für entsprechende Schulen gibt, welches die regionale bildungsbezogene Versorgungs- und Infrastruktur ist (etwa durch mögliche Zusammenlegungen) und über welche Angebots- bzw. Differenzierungsbreite eine Schule oder ein Schulzentrum verfügt. Deshalb weisen wir weiter unten darauf hin, im Rahmen der Schulentwicklung mit ausreichend abgesicherten empirischen Daten zu arbeiten.

Was den Fachkräftemangel betrifft, so betonen wir an anderer Stelle, dass hiermit nicht in erster Linie Absolventinnen und Absolventen des Dualen Systems, z.B. Facharbeiter gemeint sind. Der bekannteste Beleg hierzu dürfte wohl die Diskussion um die „Greencard“ sein. Auch der Anstieg des Bedarfs an Fachhochschul-Absolventinnen und –absolventen belegt, dass es immer um spezifische Bedarfe geht, die aus dem jeweiligen Bildungssystem heraus nicht abgedeckt werden können. Dies ist einer der Gründe, weshalb wir raten, statt im Rahmen von Ausbildungsberufen vermehrt im Rahmen von Wissensarchitekturen zu denken, die sich aus dem technisch-ökonomischen Strukturwandel ergeben.

Nicht zuletzt konkurrieren angesichts der demographischen Verschiebungen die Teilsysteme des Bildungswesens miteinander. Für die be-

rufliche Bildung betrifft dies das Duale System, das Schulberufssystem und das Übergangssystem.

Folgt man dem Nationalen Bildungsbericht von 2010, dann hat sich das Duale System zwischen 2000 und 2008 bei knapp 50 Prozent der Neuzugänge pro Jahr eingependelt. Im gleichen Zeitraum ist das Schulberufssystem deutlich auf fast 20 Prozent gestiegen. Das Übergangssystem schwankt zwischen 35 und 40 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010,96).

In diesem Zusammenhang muss ein Wort zu den Sozialraumstudien gesagt werden, die in der Bundesrepublik angefertigt worden sind oder werden. In der Regel obliegt ihnen auch die Berücksichtigung des Bildungswesens. Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass dies in der erforderlichen Breite und Tiefe geschieht, die Schulentwicklung erfordert. Dies gilt speziell für den hochdifferenzierten Bereich beruflicher Bildung. Dies wird an einigen Orten dadurch ausgeglichen, dass der Schulträger aktiv wird und entsprechende Gremien einberuft. Schulen sind daher gut beraten in solchen Gremien ihr Know-How einzubringen oder von sich aus im Verbund mit anderen Schulen planerisch aktiv zu werden.

Unter den Beratungs- bzw. Fortbildungsbedarfen an Schulen wird daher das Gebiet der sozio-strukturellen Analysen und der Sozialstatistik einen der ersten Plätze einnehmen.

3.3 Globaltrends und Berufsbildungspolitik des Bundes

Folgt man dem Berufsbildungsbericht 2010, dann konzentriert sich die Berufsbildungspolitik des Bundes in den nächsten Jahren auf die

1. Fachkräftesicherung, was nicht mit tradierter Berufsausbildung gleichzusetzen ist,

2. weitere Attraktivitätserhöhung, Modernisierung und Durchlässigkeit der beruflichen Bildung im Sinne des Bologna-Prozesses (Modularisierung/Qualifikationsrahmen),
3. Stärkung der beruflichen Weiterbildung,
4. Systematisierung der Übergänge in der Berufsbildung, womit auch eine Auslagerung der Berufsvorbereitung aus der Berufsschule gemeint ist,
5. Sicherung des Korporatismus (Duales System).

Auch bei diesen Punkten handelt es sich um Thematiken, die seit längerem die Berufsbildungspolitik bestimmen (vgl. z.B. Deutscher Bundestag 1990). Neu ist allerdings die Offenheit, mit welcher inzwischen selbst im Berufsbildungsbericht die Problemlagen benannt werden. Dazu gehört an erster Stelle die prekäre Situation des Systems der beruflichen Erstausbildung. Einerseits ergibt sich hier eine sinkende Nachfrage aus demographischen Gründen und wegen des Interesses der Jugendlichen an „höherwertiger" Ausbildung; zumal in anderen Ländern viele Positionen nur mit Bachelor-Abschluss erreicht werden können, während in Deutschland noch nicht-akademische Ausbildungen hinreichen. Andererseits liegen die Probleme zunehmend bei den Betrieben. Deren hochtechnisierte und intensivierte Arbeitsstrukturen scheinen immer weniger für eine Ausbildung analog zur einstigen Meisterlehre geeignet zu sein. Trotz aller Versuche, es statistisch „wegzurechnen", erklärt auch dies den Rückgang an Ausbildungsplätzen.

Vor diesem Hintergrund und dem des Bologna-Prozesses lesen sich die obigen Politik-Ziele eindeutig als *Abkehr vom Dualen System der Berufsbildung;* auch wenn gefordert wird, alle Bemühungen darauf zu richten, die Jugendlichen durch ein Übergangsmanagement in die Erstausbildung zu bringen.

Der Berufsbildungsbericht stellt des weiteren deutlich Bezüge zum Thema Wissensarchitekturen her. Hierbei geht es um Fächer-, berufs- und sogar berufsfeldübergreifende Kompetenzen. Entsprechende Forderungen finden sich vor allem dort, wo es um die Durchlässigkeit der

Institutionen beruflicher Bildung und um die gesellschaftliche Statusdistribuierung durch Aufstieg geht. Im Konkreten gehört die Betonung der Durchlässigkeit und damit die Forcierung der „Verrechnung" von Ausbildungsmodulen mit Bachelor-Modulen in das Politikfeld „Wissensarchitekturen".

3.4 Thesen zu schulischen Umsetzungsmustern

Tiefgreifender gesellschaftlicher Strukturwandel verändert nicht alles auf einen Schlag. Es entstehen zunächst Freisetzungen im Sinne der Entkopplung von Werten mit Institutionen und Prozessen, es werden neue Werte generiert ebenso wie neue Organisationsformen, Lebens- und Arbeitsstile oder Gesetze.

Bei aller Dominanz ökonomischer Leitideen, trotz ökonomischem Druck kann das Demokratie- und Teilhabegebot noch als stabil gelten. Es drückt sich u.a. in der Sozialgesetzgebung, in der Teamorientierung, in Kooperations- und Kommunikationsgeboten sowie in Autonomie- und Selbständigkeitsangeboten aus. Dies zunächst ganz allgemein. Darin liegt die Chance einer Neugestaltung von der Basis aus. Vorausgesetzt, dort entwickelt sich Expertenschaft, Professionalität und Initiative.

Werden die im sozio-strukturellen Wandel frei gesetzten Elemente basisdemokratisch nicht genutzt, dann greifen die ökonomischen Gesetze, z.B. das New Public Management, radikal.

Die Zusammenlegung von Schulen, personelle Ausdünnung bis hin zu unterrichtsmethodischen Notprogrammen, preiswerte pädagogische Leiharbeiterinnen und Leiharbeiter u.a.m. sind ja bereits Realität.

Hier einige thesenartige Ausführungen zu dem, was zu nutzen ist:

(1) Durchsetzung pädagogischer Professionalität

Professionen werden durch drei Kriterien charakterisiert, welche die Besonderheit von Profession im Vergleich zu sonstigen Berufen bestimmen. Es sind dies ein systematisches, in der Regel wissenschaftliches Wissen als Grundlage der Berufsausübung, ein Berufsethos, welches an zentrale Werte der Gesellschaft angebunden ist, sowie eine *ausgeprägte und gesellschaftlich anerkannte Autonomie der Berufsausübung*. In der Regel wird die Autonomie durch Berufsorganisationen flankiert, wie wir es z.B. von der Ärzteschaft kennen (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 9ff.). Die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse einer Profession, d.h. der Professionalisierungsgrad, werden an den drei genannten Kriterien gemessen.

Auf der Grundlage des obigen Verständnisses von Professionalität wurde der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern als semi-professionell eingestuft, insofern es keine gesellschaftlich verbindliche Berufsethik gebe und die berufliche Autonomie durch Verwaltungsvorgaben stark eingeschränkt sei (vgl. Schwänke 1988). Auch Terhart (1992,,111) konstatiert, dass der Lehrerinnen- bzw. Lehrerberuf zwar professionalisierbar, aber in seiner vorfindlichen Form noch nicht voll professionalisiert sei. Auf der Folie der soziologischen Professionstheorie könnten Lehrerinnen und Lehrer nur als „Semi-Professionals“ klassifiziert werden. Wobei betont werden muss, dass diese Klassifizierung nicht die universitäre Ausbildung oder das allgemeine Kompetenzniveau meint, sondern den gesellschaftlichen Status.

Der Autonomie-Aspekt wird soziologisch auch *machttheoretisch* betrachtet. Dabei wird der Grad der Professionalisierung an gesellschaftlichen Einfluss- und Definitionssphären gemessen (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 11ff.). Für den Beruf von Lehrerinnen und Lehrern geht es dabei um die Durchsetzung der Kompetenzen im Kontext öffentlicher Institutionen, speziell der Schulaufsicht sowie Curriculumkonstruktion, und zwar auf der Basis pädagogischer wie gesamtpolitischer Belange. Durch die Anbindung an ein gesellschaftliches Ethos sei daher mit Au-

tonomie weit mehr gemeint als Methodenautonomie im Unterricht oder gar Tarifautonomie.

Zahlreiche Negativ-Wertungen, welche die Schulpädagogik belasteten, konnten durch die Schulentwicklungsprozesse der letzten Jahre ausgeräumt oder abgeschwächt werden (vgl. Kapitel 1). Dennoch könnte die Arbeit der Schulen durch die Überwindung der Semi-Professionalität an Qualität und Ansehen gewinnen.

- Experimentelles, optimierendes Arbeiten aufgrund professioneller Selbstreflexion beruflicher Anforderungen erleichtert z.B. die curriculare Erweiterung über Kerncurricula, Mindeststandards und didaktische Einheits-Planung hinaus.
- Individuelle und optimale Förderung der Begabungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern setzt Interdisziplinarität und damit ein erweitertes pädagogisches Selbstverständnis voraus. Im Kollegium muss es sich zudem mit neuen Management-Kompetenzen zur Beschaffung entsprechender Ressourcen kombinieren.
- Auch dem verändertem Bedarf an psychosozialer Zuwendung vor allem jugendlicher Lerner und der Identifikation mit dieser Aufgabe könnten eine weite Professionalität und erweiterte Rahmenbedingungen (z.B. Räumlichkeiten und Zeit) besser entsprechen.
- Öffentlichkeit und Eltern stellen heute nicht nur hohe Ansprüche an die Erziehungs- und Bildungsleistung von Lehrerinnen und Lehrern; sie kooperieren auch, z.B. in Fördervereinen, Elternbeiräten und neuen Gremien. Dies verlangt von Lehrerinnen und Lehrern soziologische, speziell interkulturelle Kenntnisse, um ihre Argumentation zu fundieren. Für berufliche Schulen erweitern sich die Anforderungen bzgl. technisch-ökonomischem und sozio-strukturellem Wandel. Die Vermittlungsfähigkeit zwischen den Denkmustern und Ansprüchen der Akteure stellt eine besondere professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dar.

Aufgrund der neuen Stufe der Schulentwicklung ergeben sich im Besonderen zwei Lücken in der Professionalität. Die eine Lücke betrifft die Qualifizierung für Curriculumkonstruktion bzw. -revision und die andere diejenige für Schulmanagement.

(2) Curriculumrevision

In den letzten 25 Jahren hat die Berufsbildung sehr stark auf methodische Aspekte von Unterricht und Unterweisung gesetzt. Dabei ist die Veränderung der „Wissensarchitekturen" aus dem Blick geraten. Mit dem Begriff Wissensarchitekturen ist eine fach- und berufsübergreifende Anreicherung des Wissenskanons gemeint, wie er speziell an Schnittstellen aller Art erforderlich wird. Mit bedacht ist aber auch, gerade wegen der Durchlässigkeit des Bildungswesens, die Kombination verschiedener Wissensarten und ihrer Funktionen (vgl. S. 147 die Übersicht Wissensformen).

Berufliche Schulen werden innerhalb von Modulen stärker als bisher eine neue Kombination wissenschaftspropädeutischer Allgemeinbildung und arbeitsbezogener Fachbildung entwickeln müssen, um im Gesamtbildungssystem die Durchlässigkeit und damit langfristig ihren Bestand zu sichern. Diese neue Kombination ist nicht identisch mit der alten Addition sogenannter allgemeinbildender und berufsbildender Fächer; muss doch stärker als bisher gegenüber der praktisch operativen Funktion die kognitive Funktion von Wissen (d.h. sein intellektuell-operativer Radius) berücksichtigt werden.

Eine modular aufgebaute Schul- und Curriculumorganisation ergibt sich einerseits aus der Anschlussfähigkeit der beruflichen Schulen an das Hochschulwesen. Studiengänge im Hochschulwesen sind europaweit modular und kompetenzorientiert aufgebaut. Anschlussfähigkeit herzustellen heißt deshalb, die Curricula der Vorleistungssysteme entsprechend umzugestalten. Andererseits erscheint eine Modularisierung der Bildungsgänge unumgänglich, um eine Binnendurchlässigkeit mit der notwendigen Kapazitätsnutzung (Deputate) verbinden zu können.

(3) Netzwerkorientierung

Sie meint, im Zusammenhang mit Fragen der Schulentwicklung speziell beruflicher Schulen zu einer sinnvollen gemeinsamen Nutzung von Ressourcen zu gelangen. Insofern steht Netzwerkorientierung gegen eine schulbezogene Abschottung von Ressourcen. Eine solche Orientierung erzwingen auch die Zertifizierungen und Akkreditierungen von Bildungsgängen, weil die Agenturen sehr genau die jeweilig regionalen Kapazitäten bewerten. Netzwerkorientierung meint darüber hinaus jedoch auch, im regionalen Kontext nach stabilisierenden Akteuren zwecks Sicherung der die Lebensspanne umfassenden Bildungsverläufe zu suchen. Weiterbildungsverbundsysteme werden deshalb die berufliche schulische Landschaft kennzeichnen.

(4) Evaluierung (Legitimationsdruck)

Bildungsressourcen werden zukünftig insgesamt stärker einem ökonomischen Legitimationsdruck unterworfen. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, Evaluationsinstrumente zu entwickeln, welche auf die objektive Effizienz der schulischen Arbeit abstellen und eventuell sogar Synergieeffekte durch Netzwerke abfragen können. Insofern werden die Schulen bzw. schulische Netzwerke gut beraten sein, sich mit dem Controlling auseinander zu setzen; zeigt dieses doch, wie man Planung und Durchführung mittels Kennziffern in Relation setzen kann und muss, um aussagefähige Ergebnisse zu erhalten.

Die bisherige Evaluierungspraxis, speziell ihre Inhalte, dürften in Zukunft zu kurz greifen.

4 Schulpraxis und öffentlicher Diskurs zur Rationalisierung des Bildungssektors

Öffentlich geführte Diskussionen, auch solche aus dem Wissenschaftssektor, sind schon lange kein Spezialgebiet mehr, das nur die Bewohner des berüchtigten Elfenbeinturms etwas anginge. In vielen wissenschaftlichen Diskussionen spiegelt sich die Tagespolitik, wird diese analysiert oder kritisiert. Umgekehrt greift die Politik heute mehr und mehr auf Wissenschaft zurück. Das belegen u. a. alle Empfehlungen der KMK, alle Modellversuche und die große Zahl wissenschaftlicher Gutachten für Ministerien.

Wer sich orientieren will, ist daher gut beraten, auch die Hauptlinien des öffentlichen Diskurses zur Kenntnis zu nehmen; zumal sich daraus neben Trends auch Fehleinschätzungen ablesen lassen.

Soviel zur Begründung des folgenden Kapitels.

Mit den Empfehlungen der OECD (vgl. OECD 1990), die Arbeitsstrukturen in der öffentlichen Verwaltung zu reorganisieren und zugleich die Verteilung fiskalischer Ressourcen nach neuen Prinzipien zu gestalten, beginnt innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Diskussion über die Funktion und die Strukturen des Bildungswesens in entwickelten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften.

Die Diskussion über Ziele, Inhalte, Abschlüsse, Finanzvolumen u.a.m. intensiviert sich unter dem Druck von Ratings, wie sie durch Beratungs- und Wirtschaftsprüfungsgesellschaften wie z.B. Kienbaum in NRW durchgeführt werden, ergänzt durch Gutachten wissenschaftlicher Kommissionen. Die erste diesbezügliche Kommission richtete der damalige Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, Rau, 1992 ein. Die 22-köpfige Bildungskommission erhielt den Auftrag, innerhalb von drei Jahren eine Denkschrift zu erstellen. Kernidee der Denkschrift war die Vision einer neuen Schule, die weniger staatliche Unterstützungsanstalt denn ein *„Haus des Lernens“* sein sollte. Die Regelungs-

macht des Staates beschränkte sich darin auf Rahmenregelungen, die Schulaufsicht konzentrierte sich auf ihre Beratungsfunktion, Kollegien, Schülern und Eltern wurde ein größeres Maß an Gestaltungsfreiheit zugestanden. Das sollte für Personalbelange wie für Finanzen gelten. Die Schulleitungen schließlich erhielten in der Denkschrift eine Managementfunktion.

Es lag auf der Hand, dass sich angesichts dieses Veränderungsszenarios die Auftraggeber und die Kommission auch einen neuen Typus von Lehrerinnen und Lehrern vorstellten. Neben der Brechung des starren Laufbahnrechtes wurde ein flexiblerer Personaleinsatz gefordert und die Kommission wünschte sich Engagement, Kreativität und organisatorischen Gestaltungswillen, von denen zugleich der berufliche Aufstieg und die Besoldung abhängen sollten.

Die der Denkschrift zeitlich wie zum Teil inhaltlich folgenden wissenschaftlichen bzw. öffentlichen Diskussionen kreisten um

(1) das Verhältnis von Staat und Markt,
(2) die Möglichkeiten und Facetten von Autonomie bzw. Steuerungssystemen,
(3) das Erfordernis von Qualitätssicherung und Evaluation,
(4) die Notwendigkeit von Professionalität,
(5) die Funktion von Bildungsstandards und Kompetenzen,
(6) die Möglichkeit vollzeitschulischer Berufsausbildung,
(7) die Prozesse der Reintegration, Inklusion und Förderung.

Im Folgenden seien die ersten fünf Themenbereiche kurz dargelegt. Punkt sechs ergibt sich aus der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005; Punkt sieben fokussiert primär die allgemeinbildenden Schulen.

4.1 Zum Verhältnis von Staat und Markt

Das Verhältnis von Staat und Markt zu klären geht außer auf das New Public Management im allgemeinen auf die prekäre Situation der öffentlichen Haushalte zurück. Verbunden damit sind die Herausforderungen der europäischen Integration, die sich an den Verträgen von Maastricht auszurichten hat. Dabei wurde deutlich, dass der Anteil nicht staatlicher Trägerschaften von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in anderen europäischen Ländern zum Teil beträchtlich höher liegt als in Deutschland. Das ließ über Angebots- und Nachfragestrukturen nachdenken. Auch beugte man sich der Einsicht, der zufolge ein staatlich gesteuertes und finanziertes Bildungswesen nicht per se schon die an es gerichteten Erwartungen erfüllt. So entstand eine zugleich bildungspolitische wie erziehungswissenschaftliche Erörterungslinie um ein angemessenes Verhältnis von privater und öffentlicher Trägerschaft und Finanzierung des Erziehungs- und Bildungswesens. Die Bildungspolitik ging dabei von der Prämisse aus, dass die geltenden *Bewirtschaftungsformen* nicht angemessen und daher dringend reformbedürftig wären. So sei zu klären, ob die Ressourcenzuweisung sich an mittleren Wachstumsaspekten, an einer Wettbewerbssteuerung, der Entwicklung des Lohnniveaus, den demographischen Entwicklungen, den kalkulierten Bildungs-Stückkosten (Bildungsinvestition), Konjunkturlagen oder gar am Schuldenstand der öffentlichen Haushalte zu orientieren habe. Darüber hinaus wäre abzuwägen, durch welche Gebietskörperschaften die öffentlichen Bildungsausgaben zu finanzieren seien. Die Refinanzierungsüberlegungen eröffneten die Perspektive einer nicht staatlichen Finanzierung über Stiftungen, Kredit- und Darlehenssysteme, Schulbeiträge, Sponsoring etc.

Was nicht deutlich genug gesagt werden kann: Es geht bei solchen Überlegungen nicht um Formalitäten von Finanzierung, sondern darum, die Staatsaufgabe Bildung so billig wie möglich zu realisieren. Auf Märkten herrsche Konkurrenz, dort könnten kostengünstigere Angebote mit Niedrigpreisen sich durchsetzen, so die Sicht der Marktbefür-

worter. Dabei muss man wissen, dass Konkurrenz und Profit in marktwirtschaftlichen Systemen ethisch nicht verwerflich sind, im Gegenteil.

Im Einzelnen konzentrierten sich die Leitvorstellungen über die Bewirtschaftungsformen auf die Aspekte:

- Dezentrale Ressourcensteuerung;
- Bewirtschaftung aus einer Hand über Betreibergesellschaften;
- Veränderung des staatlichen Budgetrechtes mit Entwicklung von Schulträger- und Schulbudgets;
- Grundfinanzierung durch den Staat und Ergänzungsfinanzierung durch die Schule;
- Leistungsorientierte Mittelzuweisungen;
- Regionalisierung von Mittelzuweisungen.

Galten die Leistungen des Bildungssystems zu Beginn der Diskussionen noch als vorfinanziertes öffentliches Gut, so tritt mit dem 1994 geschlossenen Abkommen „General Agreement on Trade in Services“ (GATS) eine neue Situation ein. Das zwischen den Staaten der Welthandelsorganisation (WTO) geschlossene Abkommen regelt die Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen, darunter auch solchen, die bisher von der öffentlichen Hand bereitgestellt wurden, wie etwa Wasserversorgung, Gesundheits- und Bildungswesen. Die beteiligten Staaten kaufen und verkaufen in Konkurrenz zueinander nun auch „Bildungsgüter“. Hierzu werden seitens der Staaten Marktzugänge juristisch gesichert. Das Abkommen sichert demnach allen beteiligten Staaten den freien Marktzugang und ermöglicht die Kommerzialisierung von Bildungsdienstleistungen. Dies betrifft auch Kindergärten, Schulen und Universitäten.

Diese Art der Kommerzialisierung ermöglicht nicht schlicht Kauf oder Verkauf von Qualifizierungsbausteinen. Sie schleust vielmehr grundsätzlich Marktprinzipien in das Bildungssystem hinein. Dadurch verändern sich die Sinngebung und die Bewertung des Bildungswesens.

Kommerzialisierung bedeutet letztlich, dass verkäufliche, Gewinn abwerfende Waren bereit gestellt werden sollen.

Der thematische Komplex Markt-Staat wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur daher zumeist unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Bildung" behandelt, und zwar im obigen Sinn der Kommerzialisierung. Es wird darauf hingewiesen, dass Beurteilungsmaßstäbe, Steuerungen und Regulationen in das Bildungswesen gelangen, die sich primär der ökonomischen Rationalität verdanken. Die entsprechenden Kategorien lauten Gewinnorientierung, Kosten-Nutzen-Kalkulation, Optimierung der Durchlaufzeiten, Deckungsbeitragsorientierung, Outputorientierung (Wissen als Ware), Produktivität und Effizienz, Lean-Management, freier Wettbewerb. Gewarnt wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vor allem vor einem Austausch pädagogischer durch ökonomische Denktraditionen (vgl. z.B. ZfP 2000, Heft 1).

4.2 Möglichkeiten und Facetten von Autonomie bzw. Steuerungssystemen

Wie wir im ersten Kapitel skizziert haben, ist Schulautonomie eine der Antworten auf den Druck der Rationalisierung und des New Public Managements. Es gibt jedoch weit ältere Vorstellungen von der Entstaatlichung des Schulwesens, erörtert als Autonomie der Pädagogik (als Professionalität) gegenüber der Politik (bzw. dem Staat) (vgl. z.B. Tenorth 1989).

Zwei Autonomiemodelle stehen gegenwärtig im Mittelpunkt der Diskussion:

- *Das Modell der eingegrenzten Eigenverantwortung (Teilautonomie bzw. Autonomie)* reklamiert für den Staat weiterhin eine Rahmenkompetenz, die sich in der Gesetzgebung erschöpft. Verzichtet wird auf Detailsteuerungen und zentrale Überregulationen zugunsten einer Entlastung der Einzelschulen. Die Schulen erhal-

ten die Möglichkeit, regional bedeutsame Bildungsgänge zu etablieren sowie die curriculare Entwicklung von Modulen oder Modulelementen selbst zu steuern. Das Modell ist mit einer weitgehenden, aber nicht vollständigen Budgetautonomie ausgestattet.

- *Das Modell der Selbstverantwortung (selbständige Schule)* unterscheidet sich von dem der (Teil)Autonomie durch eine erweiterte Trägerschaft. Sie realisiert sich indirekt durch eine neuartige Gremienstruktur mit Vorständen, und zwar unter besonderer Berücksichtigung von Vertretern der Arbeitgeberseite. Die Schulen legitimieren sich durch Schulprogramme und besondere Profile, denen die Personal- und Organisationsentwicklung entsprechen. Über die Budgetautonomie hinaus sind die Schulen zur Ressourcenbeschaffung frei bzw. auf sie angewiesen. Konkurrenz von Schulen und (Teil)Fusionen mit anderen Schulen oder Bildungseinrichtungen sind somit nahegelegt.

  An die Stelle der Schulaufsicht rücken, zumindest teilweise, externe Beiräte und Vorstände. Die Schulaufsicht erhält Beratungsfunktion.

Damit fordert das Modell der Selbstverantwortung eine gesteigerte Eigenanstrengung mit zugleich erhöhtem Legitimationszwang.

Die sogenannte Eigenverantwortung bezieht sich auf:

- pädagogische Ziele, Inhalte und Bildungsgänge;
- Schulorganisation und Unterrichtsorganisation;
- Personalauswahl, Personalentwicklung;
- Finanzen;
- Planung, Qualitätssicherung, Evaluation und Berichterstattung;
- Schulmanagement / Schulleitung;
- Mitwirkungsbereiche / Steuerung durch Schulkonferenzen, Schulbeirat, Kommunen, IHK usf.

Im Einzelnen ist dabei der Radius der Eigenverantwortung unterschiedlich. Wichtig ist, dass die neuen Gremien Rechtsbefugnisse erhalten. Dadurch entsteht eine andere Qualität als in bisherigen Kooperationen.

Der BLK-Bericht „Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisation“ (BEAGLE) von 2006 listet folgende Angaben der Länder bezüglich der Eigenverantwortung von Schulen auf (S. 43):

1. freie Entscheidung über das Angebot von Schulformen,
2. freie Entscheidung über das Angebot von Bildungsgängen,
3. Angebotserweiterung im Bereich der Weiterbildung,
4. Abstimmung mit Akteuren in der Region zur Verzahnung von Aus- und Weiterbildung,
5. Kooperation mit Akteuren in der Region beim Angebot von Zusatzqualifikationen, die für anerkannte Fortbildungsabschlüsse verwendbar sind,
6. Berufliche Schulen werden zentrale Berufsbildungsberatungsstelle der Region.

Die Punkte (4) und (5) werden als bis zu 50 v.H. verwirklicht oder in Bearbeitung dargestellt.

In etwa parallel zum New Public Management entsteht eine Erörterungslinie über „Good Governance“ (vgl. Commission on Global Governance 1995), wozu Teilhabe und Transparenz, professionelles Ethos, Engagement und insgesamt eine aufgeklärte Zivilgesellschaft gerechnet werden.

Die Diskussionen werden von der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik aufgegriffen, und im internationalen Vergleich werden die Finanzierung, die Autonomie bzw. Verwaltung, die pädagogische Effizienz und das Ausmaß der sozialen Integrationsleistungen von Ländern bzw. von Bildungssystemen verglichen. Insbesondere wird die Frage aufgeworfen, was die PISA-Ergebnisse mit „Governance-Typen“ zu tun haben (vgl. v. Ackeren und Brauckmann 2010).

Die innere, sachliche Verbindungslinie zwischen im engeren Sinne ökonomischen Problemen einerseits und andererseits mit New Public Management und der Thematik „Good Governance“ als den typischen zwei Seiten des Liberalismus (vgl. Kapitel 1) bleibt in der erziehungswissenschaftlichen Literatur wie in den bildungspolitischen Diskursen ausgeblendet.

4.3 Zum Erfordernis von Qualitätssicherung und Evaluation

Qualität ist ein relationaler Begriff. Er vergleicht den Gebrauchszweck eines Produktes mit dessen realer Funktionalität, somit Lernergebnisse im Hinblick auf bestimmte Verwendungsziele oder Unterrichtsaufwand im Hinblick auf Lernergebnisse. Jede Qualitätsbestimmung erfordert daher Kenngrößen als Maßstab, denn ohne Maß lässt sich bekanntlich nicht messen. In den PISA-Erhebungen wurde z.B. versucht, Maßstäbe für die Qualität der Lesekompetenz als Unterrichtsziel zugrunde zu legen. Diese Maßstäbe waren zwar umstritten, aber ohne Maßstäbe lassen sich Lesekompetenz u.a. gar nicht evaluieren.

In der Industrie erlebte die Qualitätssicherung – um die es ja auch mit der Evaluierung geht –, während der Rationalisierungswelle der 1990er Jahre einen erheblichen Boom. Dieser erklärt sich sowohl aus allgemein gestiegenen Qualitätsanforderungen einschließlich eines verschärften Garantiewesens (Verbraucherschutz) als auch aus einer globalen Ausweitung der Produktionskonzepte mit entsprechender Standardisierung. Mit der Standardisierung einher laufen parallel Prozesse der Evaluierung, Zertifizierung und im Bildungswesen auch der Akkreditierung.

Die Zertifizierungen haben weithin lediglich formalen Charakter, was auf dem Bildungsmarkt bedeuten kann, dass z.B. vorhandene Pläne, ein geregeltes Informationswesen, ein geregeltes Evaluierungssystem und

anderes mehr ausreichen, ohne dass deren Aussagefähigkeit bezüglich der Qualität eine Rolle spielte.

In diesem Zusammenhang muss ausgesprochen werden, dass solche u.E. leeren Formalaspekte auch zahlreiche theoretischen Überlegungen und begrifflichen Klärungsversuche bezüglich der Evaluierung im Schulsektor beherrschen. Man kann z.B. vergleichende Tabellenwerke finden (so u.a. Berkemeier & Müller 2010), die als Elemente von Evaluation systematisieren, wer wann und in welcher kollegialen Konstellation erhebt. Welches mögliche pädagogisch-sachliche Qualitätskategorien sein können, bleibt dabei völlig offen. Offensichtlich ist das, was „gute Schule" ausmacht, ein weites Feld.

So wundert es nicht, dass auch Verlage Fragebögen zur Evaluierung anbieten oder dass Schulen (vgl. Anhang) irgendwelche Fragebogenaktionen „durchziehen", und zwar nach dem Motto: „Hauptsache, dass ...".

Ähnliches gilt für Qualitätsaspekte beim Erstellen von Schulprogrammen. Schritte zur Erstellung eines Schulprogramms wie „Initiierung", „Konferenzbeschluss", „Stärken und Schwächen-Diagnose", „Erarbeitung einer Vision", „Abstimmung und Umsetzung einer Evaluation (vgl. Phillipp/Rolff 2011,25) sind für sich genommen erforderlich und daher richtig. Ob sie zur Qualitätsfindung und -sicherung beitragen, wenn keine Qualitätskriterien für Schulorganisation und Unterricht bereit gestellt werden, lässt sich fragen.

4.4 Zum neuen Spektrum pädagogischer Professionalität

In den vorangegangenen Kapiteln haben wir das Grundverständnis von Professionalität und den Bedarf für Professionalitätssteigerung dargelegt. Hier sei ergänzend aus dem älteren, aber nicht veralteten erziehungswissenschaftlichen Diskurs lediglich diejenige Facette vorgestellt, welche sich mit dem *Rollenverständnis* von Lehrerinnen und Lehrern verschränkt, ihre *Offenheit für Innovationen* mit bestimmt und

so über juristische Verpflichtungen hinaus zum Erfolg von Schulentwicklung beiträgt (vgl. zum Folgenden auch Lisop 1989).

Das professionelle Selbst

Bauer/Kopka/Brindt (1996) messen die Professionalisierung nicht in bezug auf den gesamten „Berufsstand", sondern vielmehr als Grad der Professionalität des beruflichen Handelns der einzelnen Lehrkraft. Ein zentraler Begriff des von Bauer u.a. entwickelten Konzeptes ist der des „professionellen Selbst" der Lehrerin oder des Lehrers (a.a.O.,13ff.). Damit ist der berufsbezogene Teil der Persönlichkeit – im Gegensatz zur privaten Person – gemeint. Das professionelle Selbst verarbeitet danach Informationen und wählt Handlungsmuster, die im Hinblick auf pädagogische Ziele relevant sind. Die professionell handelnde Person baue gezielt das berufliche Selbst auf. Sie orientiere sich an berufstypischem Wissen, verfüge über ein umfassendes Handlungsrepertoire, verständige sich mit Kolleginnen und Kollegen in einer – nicht alltäglichen – Berufssprache, könne ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen und übernehme persönliche Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich. Das professionelle Selbst sei eine übergeordnete Instanz, die aus sich selbst heraus stets die eigene berufliche Weiterentwicklung vorantreibe.

Bauer u.a. sehen dieses professionelle Selbst bei den Lehrkräften als unterschiedlich entwickelt (vgl. auch Bauer 1997,23). Lisop/Schüßler/Güting (1994) kommen zu den gleichen Ergebnissen. Ihre zentrale Kategorie ist allerdings nicht die des Selbst, sondern in Anlehnung an die Bildungs- und Qualifikationstheorie die der Kompetenztrias von Selbst-, Sach- bzw. Fach- und Sozialkompetenz und in Anlehnung an die Rollentheorie das verinnerlichte Rollenbild. Vereinfacht ausgedrückt geht es darum, ob Lehrende sich lediglich als Unterichtende(r) oder auch als Experte, Expertin für Beratung, Innovation und Schulmanagement verstehen und einzubringen bereit sind.

Das Kompetenz-Konzept hat den Vorteil, die objektiven Belange der Lehrerinnen- und Lehrer-Professionalität einzufangen. Es sind dies ja das fachliche und erziehungswissenschaftliche Wissen und Können, die kommunikativen, kooperativen und gesellschaftsbezogenen Befähigungen und Befugnisse (Sozialkompetenz) sowie schließlich die Befähigung, Wahrnehmung und Reflexivität auch bezüglich der eigenen Person zu praktizieren. Auch ist der Aufbau von Kompetenz nicht Zufall oder von der individuellen ‚Persönlichkeit' abhängig, sondern er kann systematisch gefördert werden, nämlich durch entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildung. Professionelles Handeln läßt sich also gezielt erziehungswissenschaftlich und praxisnah erlernen.

Hinsichtlich der Professionalität bleibt per summa festzuhalten, dass die Ausbildungsdefizite angehender Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie die oft beklagten Belastungen des Berufs nicht nur aus den objektiven Bedingungen resultieren, sondern auch auf Einstellungsmuster bzgl. des Spektrums pädagogischer Arbeit zurückzuführen sind. Das entsprechende Feld der Aus- und Fortbildung ist brisant. Gilt es doch, psycho-sozial tiefliegende Rollenmuster zu verändern, bevor überhaupt neue professionelle Qualifikationen angeeignet werden können. In den verschiedenen Auflagen der Arbeitsorientierten Exemplarik (2004, 1994, 1984) schildern Lisop\Huisinga ausführlich entsprechende Problemlagen und Trainingsstrategien in der Lehrerbildung. Die Tatsache, dass die Schulentwicklung vor Ort bislang relativ langsam vonstatten ging, ist vor diesem Hintergrund nicht nur der Politik anzulasten.

Schon 1970 (S. 217) umriss der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer mit

- Lehren,
- Erziehen,
- Beraten,
- Beurteilen,
- Innovieren.

Im Oktober 2000 wird diese Sicht – modernisiert – zur rechtlichen Basis der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Zu ihr gehören:

- die nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr-Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation,
- die bewusste und absichtsvolle erzieherische Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen,
- die Ausübung der Beurteilungsaufgabe in Verbindung mit Diagnose und Beratung,
- die Beteiligung an der Schulentwicklung,
- die Unterstützung interner und externer Evaluation,
- die eigene Fort- und Weiterbildung.

Auf dieses Aufgabenspektrum verständigten sich durch eine rechtsverbindliche gemeinsame Erklärung im Rahmen eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz der DGB und der DBB sowie die GEW und die Lehrerverbände (vgl. KMK 2000, S. 2-4).

4.5 Bildungsstandards und Kompetenzen

Bildungsstandards

Im Mai 2002 verabschiedete die Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Bundesrepublik Deutschland ihre Empfehlung „Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder“ (KMK 2002). Bereits bestehende Arbeiten der Länder an Bildungsstandards sowie Vereinbarungen über den mittleren Abschluss und das Abitur sollen weiter entwickelt und „Vorschläge für eine Vereinbarung über gemeinsame Bildungsstandards an ausgewählten Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten“ (KMK 2002) vorgelegt werden. Bildungsstandards sollen verbindlich festsetzen, welche Lernergebnisse zu bestimmten Zeitpunkten der Bildungslaufbahn (nicht nur an deren Ende) zu erwarten sind. Es wurde vorgesehen,

die Standards durch Beispielaufgaben (Aufgabenpools) zu ergänzen. Bildungsstandards sollen im Zuge europaweiter Mobilität und Freizügigkeit auch in Deutschland eine Basis für Orientierungen und Vergleiche schaffen. Insofern sind sie, aus der gesamteuropäischen Entwicklung heraus bedacht, zwingend und stehen in engstem Zusammenhang mit der Qualitätssicherung.

So verwundert es nicht, dass ab 2002 trotz erheblicher Kritik zum Beispiel an der didaktischen Logik von Standardisierungsvorschlägen (vgl. u.a. Lisop/Huisinga 2004) geradezu ein Qualitätssicherungsboom entsteht. Er umfasst u.a. die Verabschiedung von Rahmenstandards für die zentralen Fächer des mittleren Abschlusses (10. Jahrgangsstufe) durch die KMK, die Einrichtung von Norm- und Überprüfungsausschüssen sowie den Aufbau von Pools für Testaufgaben; auf Länderebene ferner die Einrichtung von Instituten zur Qualitätsentwicklung und die Verabschiedung von „Referenzrahmen Schulqualität“ (in Hessen z.B. 2008). An der Berliner Humboldt-Universität wird ein „Institut zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen“ eingerichtet, das Bund und Länder beraten soll. Nicht zuletzt werden von den Bundesländern, u.a. mit Bundesmitteln, Modellversuche initiiert.

Dem schon erwähnten Zwischenbericht der BLK von 2006 zufolge wurden dabei im Wesentlichen die folgenden Entwicklungsbereiche in den Blick genommen (vgl. S. 53):

- Einführung landesweiter sowie schulinterner Wissensmanagements mit Dokumentationen und Plattformen für den Austausch von Unterrichtsmaterialien,
- Verlagerung von Unterrichtsverantwortung auf Teams und Qualitätsentwicklung von Unterricht,
- Erhöhung der Transparenz/Beteiligung bei der Lernortgestaltung und bei der Entwicklung von Lernkonzepten (auch lernortübergreifend),
- Flexibilisierung von Unterrichtszeiten und -organisation,
- Implementierung von E-Learning-Konzepten,

- Einführung eines Fortbildungsmanagements an Schulen,
- Projektmanagement für die Schulorganisation,
- Gestaltung von Weiterbildungsangeboten in der Region.

Gegen keinen dieser Punkte lässt sich Grundsätzliches einwenden. Ob sie im Konkreten die Qualität steigern, dürfte von Fall zu Fall unterschiedlich sein. Eine Realisierung „an sich" dürfte gar nichts bewirken. Wie immer in der Schulentwicklung kommt es auch hier darauf an, Ziele und Wege aufeinander abzustimmen.

Kompetenzen

Inhaltlicher Dreh- und Angelpunkt der Standardisierungen ist der Begriff Kompetenz und der Vorschlag, für einzelne Fächer Kompetenzmodelle zu entwickeln. Gerade hier liegt eine sensible Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

In Anlehnung an die Expertiseforschung werden in der beruflichen Bildung unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (BMBF 2003,72). Kompetenz gilt demnach als eine erworbene Disposition, die dazu befähigt, Problemarten bzw. Anforderungssituationen eines bestimmten Typs (kognitiv) zu bewältigen.

Trotz der Fokussierung auf die Fachspezifik (Domäne) heißt es jedoch in der Expertise ausdrücklich: „Kompetenzen kann man nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellen oder erfassen. Der Bereich von Anforderungssituationen, in denen eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, umfasst immer ein mehr oder weniger breites Leistungsspektrum. Die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen muss daher eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgaben-

stellungen und Transfersituationen umschließen. Entsprechend breit muss auch die Darstellung der Kompetenzen in Bildungsstandards und ihre Umsetzung in Aufgaben und Tests gestaltet sein. Eine eng gefasste Leistungserfassung kann dem Anspruch von Kompetenzmodellen nicht gerecht werden“ (BMBF,2003,74).

Der Kompetenzbegriff wurde schon vor Jahrzehnten von *Heinrich Roth* in die Pädagogik eingeführt. Roth hat die Trias Selbst-, Sach(Fach)- und Sozialkompetenz als dichte Einheit und als eine mögliche Richtung verstanden, auf die hin der unscharfe Bildungsbegriff konkretisiert und ausformuliert werden könne. Kompetenz sei zu verstehen als Befähigung und Befugnis, für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, für Sachverhalte und Fachbelange sowie im Rahmen von privater, beruflicher und öffentlicher Interaktion, Kooperation und Kommunikation Initiative zu ergreifen und praktische Verantwortung für Entscheidungen, Durchführungen, Prozessverläufe sowie Bewertungen zu realisieren. Dies aufgrund von *Wissen, Können und Haltungen (d.h. Einstellungen, die es in Lehrplänen zu benennen gälte* (vgl. Roth 1971)).

Im Versuch, Roths Kompetenzbegriff unmittelbar für die Berufspädagogik nutzbar zu machen, wurde seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst noch die Methodenkompetenz hinzugefügt und die Kultusministerkonferenz griff im Jahr 2000 auf, statt von Selbstkompetenz von Personalkompetenz zu sprechen (mit deutlichem Fokus auf Arbeitstugenden und Sich-Einrichten/Bescheiden) als Art der Lebensbewältigung.

Inzwischen haben sich aus der europäischen Entwicklung heraus zahlreiche Ansätze und Modellversuche ergeben, Kompetenzstrukturen, -elemente und -niveaus fachspezifisch auszudifferenzieren bzw. ganze Kompetenzmodelle zu konkretisieren. Es wird jedoch selbstkritisch beklagt, dass solche Modelle der Dynamik technisch-ökonomischer Entwicklung nicht standhielten.

Die Diskussionen fokussieren Abprüfbarkeit und Stufung derart, dass Abgrenzungen und Ansprüche gegenüber der Allgemeinbildung deutlich werden (vgl. ZBW 1/2008). Wie dabei der Gefahr entgangen werden soll, dass Kompetenz als Gesamtgebilde bereits theoretisch zerfällt und dass ein prozessuales Zusammenwachsen von Wissen, Können und Haltungen in der Entwicklung nicht mehr erlangt werden kann, bleibt offen.

Zweierlei ist gleichwohl am Kompetenzdiskurs nützlich:

- die ältere Leitidee, Kompetenzen als komplexe Einheit zu sehen;
- die Vorgabe, in Curricula und Unterricht kognitive, handlungs- und persönlichkeitsorientierte Anspruchsniveaus (Niveaustufen) ausdrücklich auszuweisen.

Für Roth kam es auf die trinäre Einheit von Selbst-, Sozial-, Fach- bzw. Sachkompetenz an. Er wollte gesichert sehen, dass die entsprechenden Ziele und Niveaustufen, dass Wissensformen, Können und Haltungen als Handlungsfähigkeit in realen Situationen in den Lehrplänen benannt werden. Die deutschen Ausbildungspläne sind nicht entsprechend ausdifferenziert (ausformuliert). Sie arbeiten eher mit kategorialen Hinweisen (salopp gesagt mit „Hausnummern"), wie z.B. „Installationspläne lesen und anwenden". Von daher verursacht es Schwierigkeiten, die deutschen Ausbildungspläne in kompetenzorientierte Bausteine von Qualifizierungsrahmen zu überführen. In der wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat dies zu emsigen arbeitsanalytisch empirischen Studien und zu einem umfangreichen Kompetenz-Diskurs jenseits dessen geführt, was die allgemeine Pädagogik oder integrative Didaktiken wie die Arbeitsorientierte Exemplarik zu bieten hätten.

Bezüglich der **kognitiven Niveaus** hat sich der Kompetenz-Diskurs auf *Reproduktion/Analyse/Verstehen/Reflexion/Kritik* als Ziele eingependelt (wobei unterrichtsmethodisch ergänzend die diversen logischen Verfahren zu berücksichtigen sind).

Hinsichtlich der **Handlungsorientierung** lässt sich die Schrittfolge *„Informieren - Alternativen Sichten – Faktoren Optimieren – Entscheiden – Abläufe Planen – Durchführen mit Nachjustieren - bewertend Dokumentieren"* als Kriterienansatz nutzen. Ansonsten sind wegen der Unterschiedlichkeit der Prozesse wohl eher fachbereichs-spezifische Niveaus zu benennen.

Der Diskurs über personale Kompetenz (u.E. besser Selbstkompetenz) verschwimmt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit derjenigen über Sozialkompetenz. Inhaltlich sind dabei Sprach- und Kooperationsfähigkeit dominant (häufig als Kommunikations- und Kooperationskompetenz zusammengefasst). Quer dazu rangieren Erörterungen über „moderne" Arbeitstugenden.

Die an verschiedenen Stellen der BMBW-Empfehlung betonte Breite der Lernkontexte, Aufgaben und vor allem der Transfersituationen stellt das Theorie-Praxis-Verhältnis der Berufsausbildung vor Probleme. Es wundert daher nicht, dass die Zahl der Kompetenz-Studien hoch ist.

Da der internationale Kontext Priorität hat, wurde 2006 vom Bundeswirtschaftsministerium eine Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA vergeben, im Fachjargon als VET-LSA bezeichnet, d.h. als Vocational Education & Training Large Scale Assessment (Langzeitstudie). Es sollen vor allem berufs- und domänenspezifische Kompetenzen etwa im Sinne von Handlungskompetenz auf ihre Abprüfbarkeit untersucht werden, und zwar an authentischen Arbeitsaufgaben.

Weder Standardisierungen noch Kompetenzorientierung stehen einer curricularen Reorganisation entgegen, welche zunächst lediglich darauf abstellt, Redundanzen zu beseitigen. Möglicherweise lassen sich darüber hinaus die Standardisierungen und Kompetenzformulierungen zur Entschlackung und Profilschärfung der Curricula nutzen, wenn man dabei die Idee des Basis- und Transferwissens sowie die vier Ebenen der beruflichen Qualifizierung berücksichtigt (vgl. Kap. 7.5).

Zum Schluss noch ein Wort *zur betrieblichen Bedeutung der Kompetenzorientierung.*

Der Entstehungskontext liegt auf europäischer Ebene:

1995 gibt die Europäische Kommission ein Weißbuch „Teaching and Learning - Towards the Learning Society" heraus. Zur Zielstellung heißt es: „A project will be launched concerning the ‚personal skills cards'. This document should allow individuals to have their knowledge and know-how recognized as and when they are acquired" (EUROPEAN COMMISSION 1995,54). Dieses Weißbuch gab dem Bundesministerium für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Technologie den Anstoß, Forschungsarbeiten und Gutachten darüber in Auftrag zu geben, wie mittels des Kompetenzbegriffs Erfassungs- und Evaluierungsmethoden zur Zertifizierung beruflicher Weiterbildung entwickelt werden könnten. Im europäischen Kontext boten die Kompetenzbilanzen in Frankreich Anlass dazu, deren Reichweite auch im Hinblick auf Deutschland zu untersuchen. Dabei spielte die Entwicklung in den neuen Bundesländern zwar eine deutliche, aber nicht die eigentliche Rolle.

Kompetenzbilanzen sind „ein relativ anspruchsvolles Verfahren zur Erfassung, Explizierung und Dokumentation der bei einer Person vorhandenen Kompetenzen, das durch betriebsexterne professionalisierte Bilanzierungseinrichtungen durchgeführt wird" (Drexel 1997,197).

Nachdem Bilanzierungsverfahren vor allem in den 1980er Jahren von Bildungseinrichtungen und Unternehmen genutzt wurden, liegen in Frankreich seit 1991 Gesetze und Ausführungsbestimmungen vor, die unter bestimmten Voraussetzungen allen Erwerbstätigen, Arbeitsuchenden, abhängig Beschäftigten, Selbständigen, Beamten, Erwachsenen und Jugendlichen ein Recht auf eine Kompetenzbilanzierung geben, und zwar im Hinblick auf ein von ihnen selbst zu benennendes Ziel.

Entgegen den Erwartungen entwickelte sich nach 1991 die Zahl der gesetzlich geregelten Bilanzierungsaktionen jedoch langsam. Die Zahl

der Bilanzierungen außerhalb gesetzlicher Regelungen (z.B. Personalgespräche), war weitaus größer. Der Umstand, dass die Gesetze mit einer Krise der französischen Wirtschaft zusammentrafen, schürte das Misstrauen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die anstatt der beabsichtigten freiwilligen Mobilitätsprozesse inner- und außerhalb des Betriebes darin eher ein Signal zur Vorbereitung von Entlassungen sahen. Daran änderte auch die Vertraulichkeit der Ergebnisse nichts. Zudem konkurrierte die Kompetenzbilanzierung mit anderen Berufsberatungsmaßnahmen, die stärker auf eine rasche Vermittlung der Arbeitskräfte orientiert war. Die französischen Unternehmen nutzten die Kompetenzbilanzen nur für drei konkrete Zielsetzungen:

1. als Prognose für die erfolgreiche Absolvierung einer mehrjährigen Fortbildung für mittlere und höhere Techniker;
2. als Hilfe im Umgang mit „Problemfällen“;
3. als Vorbereitung eines Outplacements im Rahmen eines Sozialplans (vgl. Drexel 1997,220).

In Deutschland wird der Kompetenzansatz in den Betrieben mit der Begründung favorisiert, die Mitarbeiterpotenziale besser nutzen zu können. Dazu werden neue Arbeitsanforderungen und erwünschte Kompetenzen einander gegenüber gestellt. In einer Studie des Forschungsinstitutes Betriebliche Bildung (vgl. 2010,9f.) werden z.B. die folgenden neuen Arbeitsanforderungen aufgelistet:

- Flexibilität bezüglich veränderter Aufgabenstellung,
- Umgang mit IKT,
- Umgang mit Kunden,
- Arbeiten in Projekten,
- Selbstorganisiertes Arbeiten,
- Umsetzung von Beteiligung an Neu- bzw. Weiterentwicklungen,
- Aneignung von Fachwissen,
- Arbeiten im Team,
- Eigeninitiative zur persönlichen Weiterentwicklung,
- Anwendung von Fremdsprachen,

- Übernahme von Führungsaufgaben,
- Umgang mit Geräten und Maschinen.

Als erforderliche Kompetenzen werden genannt (vgl. ebda.):

- Teamfähigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- selbständiges Arbeiten,
- Bereitschaft, Neues zu lernen,
- Problemlösefähigkeit,
- Fachwissen,
- Übernahme von Verantwortung,
- praktische Fähigkeiten,
- Kreativität,
- Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen,
- Improvisationsfähigkeit,
- Abstraktionsfähigkeit.

Wie man sieht, lässt sich die Formulierung von Arbeitsanforderungen und Kompetenzen nicht scharf differenzieren. Man könnte daher dazu neigen, Kompetenzen als curriculare Ausformulierung von Arbeitsanforderungen zu definieren, und zwar auf der Basis der Trias Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz. Letztlich handelt es sich bei der Unterscheidung von Arbeitsanforderungen und Kompetenzen um zwei Seiten einer Medaille. Zwar wird verlangt, dass die neuen Curricula kompetenzorientiert formuliert werden; hiermit anzufangen würde aber bedeuten, das „Pferd von hinten aufzuzäumen“. Wir empfehlen deshalb zunächst, die Beseitigung von Redundanzen und wegen der Modularisierung den Bezug zu den Qualifizierungsebenen herzustellen. Ohne eine Verschlankung der Curricula gelingt keine Modularisierung, glückt keine Umstrukturierung der Bildungsangebote.

Was die von uns empfohlene Gelassenheit gegenüber dem Kompetenzansatz betrifft, so sei dies am Beispiel der Arbeitsforderung „Arbeiten im Team“ bzw. der Teamfähigkeit skizziert.

Natürlich kann man rein formal „Arbeiten im Team“ als Teamfähigkeit umformulieren. Curricular und unterrichtspraktisch ist damit nichts gewonnen.

Wenn z.B. moderne Arbeitsorganisation die sogenannte Teamarbeit vorsieht, dann ist nach den Unterschieden gegenüber Einzelarbeit zu fragen. Der Radius dieser Unterschiede umfasst mehr, als dass mit weiteren Mitarbeitern kommuniziert werden muss. Es gibt Teamarbeit, bei der solches nicht einmal erforderlich ist. Unterschiedlich sind dagegen immer die Arbeitsschneidungen bzw. Tätigkeitsprofile, die technischen Vorgaben und die Rigorosität der Qualitätsanforderung (weil evtl. die Nachbesserungsmöglichkeit fehlt). Auch Flexibilität sowie Rotationsbereitschaft sind in der Regel stärker gefordert als bei Einzelarbeit, soweit diese in modernen Arbeitsvollzügen überhaupt noch als dominante Form bezeichnet werden kann.

Man kann auf die Ausformulierung von Kompetenzen durchaus verzichten. Unverzichtbar dagegen ist eine präzise Ausformulierung der Ziele des Wissens und Könnens; handele es sich nun um Sachwissen, kommunikative Fertigkeiten oder Einstellungsmustern.

Berufsbildungspolitisch mag interessant sein, dass man sich inzwischen ähnlich wie schon im Frankreich der 1990er Jahre auch in Deutschland um Kompetenzbilanzen bemüht. Sie sind ein Instrument, um inner- oder außerbetrieblich Wissen, Fertigkeiten, potentielle Erfahrungen und Handlungsvermögen abzufragen (per Interviews) oder zu testen; und zwar unabhängig davon, wann oder wo und wie sie erworben wurden (vgl. u.a. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2010).

Für die curriculare Schulentwicklung folgt u.E. aus den betrieblichen Ansätzen das „Muss“, die Module in die gesamte Breite der Qualifizierungs-Ebenen, Wissensformen und Wissensfundamente einzubetten.

Curriculum-Arbeit, auch dies sei noch angemerkt, ist auf Teams verwiesen und auf Zeit, sich theoretisch und durch vergleichende Studien „schlau zu machen“. Dass dafür Freiräume zu gewähren sind, versteht sich von selbst. Bewährt haben sich Teams aus schulinternen und externen – curriculumtheoretisch und -praktisch ausgewiesenen – Experten.

5 Zwischenüberlegung: Entwicklungskorridore abklären – Starten, nicht Warten

In Kapitel 1 und 2 haben wir gezeigt, dass sich die zukünftige Gestalt von Schulen, insbesondere diejenige von beruflichen Schulen, aus drei Faktorengefügen erklärt. Es sind dies

- der Druck der Ökonomisierung,
- der Druck der Europäisierung,
- die neue Funktion bzw. das neue Selbstverständnis des Staates, realisiert im New Public Management und
- die Entwicklung eines neuen professionellen Selbstverständnises von Lehrerinnen und Lehrern.

Die allgemeine ökonomische Lage dürfte in den vorherigen Kapiteln hinlänglich deutlich geworden sein. Wir fügen hier Überlegungen und Beispiele an, welche die Ambivalenz der Entwicklung hervorheben und deshalb zum Starten raten, bevor man in eine Gängelungssituation gerät. Das Starten ist zum Teil bereits durch die Beteiligung an Modellvorhaben erfolgt, welche die Möglichkeiten der Selbstverwaltung bzw. Selbstständigkeit ausloten sollten. Es besteht aber vielerorts noch eine ausgeprägte Zurückhaltung, wenn es um neue Kooperationen, um curriculare Reorganisation und vor allen Dingen um ökonomische Rationalisierung geht. Dann zeigen sich Konkurrenzängste und eine Neigung zum Abwarten darauf, dass doch noch eine klare ministerielle Anweisung bzw. Vorlage erfolgt. Dominant werden zum Teil auch Negativerfahrungen mit der Schulverwaltung, die zur Reserve führen. Dies selbst dann, wenn die neuen Gesetze oder Verordnungsentwürfe eine eindeutige Sprache sprechen. Wenn, wie z.B. im Bundesland Hessen, zahlreiche Schulen selbst die sogenannte kleine Budgetautonomie ablehnen, dann steckt dahinter durchaus die Erfahrung mit Abrechnungsgängeleien seitens der Aufsichtsbehörden, welche den Sinn und die Effizienz von Autonomie konterkarieren.
Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass zahlreiche Bundesländer damit begonnen haben, Verordnungen zurück zu ziehen, welche die

Schulautonomie be- oder verhindern. Aus den Verbänden kann man sogar hören, dass hier und da letztlich der Gang vors Verwaltungsgericht getan werden müsste, um die juristischen Widersprüche zu beseitigen. Wir sehen diese – in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägte – Problemlage. Wenn wir dennoch eine proaktive Haltung in Sachen Schulentwicklung anraten, dann geschieht dies im Hinblick auf die dringenden und nutzbaren sonstigen Gestaltungsbereiche, wie wir sie in Kapitel sechs schildern.
Gewiss, nicht überall liegen die Entwicklungskorridore, speziell deren Autonomiegrad, zur Einsicht offen. Wir können aber relativ eindeutig von zwei Trends ausgehen:

1. Rationalisierung (Optimierung) der Angebotsstrukturen von Bildung und Forcierung von Durchlässigkeit und Integration, auch durch Liquidierung von Schularten und –formen sowie Fusionen, wie gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen und Hessen.
2. Optimierung der Ressourceneffizienz (teilweise in Kombination mit Maßnahmen zu 1).

Da das vorliegende Buch anstoßen und motivieren will, stellen wir ergänzend zu den Anfangskapiteln hier zwei Aspekte vor, die u. E. besonders bedacht werden sollten; dies schon deshalb, weil sie erfahrungsgemäß in den Diskussionen der Kollegien eine relativ große Rolle spielen. Wir meinen die Sicherung des öffentlichen Bildungsauftrages und die neuartige leistungsorientierte Mittelzuweisung.

5.1 Schulentwicklung und Sicherung des öffentlichen Bildungsauftrages

Der folgende Abschnitt ist keine politikwissenschaftliche Abhandlung über Staatsverständnisse. Die Ausführungen sind jedoch wichtig, um das Spektrum der Veränderungen in der Realpolitik von seinen Ursachen und seiner Zielstellung her besser einschätzen zu können.

Auch Staatswesen haben Zielsetzungen, ausgewiesene Zuständigkeiten sowie damit verbunden einen Aufbau, der durch Aufgaben und Handlungsoptionen beschrieben werden kann.

Bei der Neubestimmung von Staatszielsetzungen und -aufgaben sind national wie international im wesentlichen drei Staatskonzepte zu unterscheiden, die in folgender Abbildung als Übersicht dargestellt sind.

neoliberal-konservative Position	„grün-alternative" Position	sozialstaatliche Position
Der Staat beschränkt sich minimalistisch auf die Erstellung von Rahmenbedingungen und den Eingriff bei Marktversagen.	Der Staat folgt in seinem Selbstverständnis dem Prinzip der Selbstorganisation der Bürgergesellschaft. Er verzichtet weitgehend auf Regulierungsinstanzen und Eingriffe.	Das Staatsverständnis erwächst aus einer normativen Solidaritäts- und Gerechtigkeitsidee, verknüpft mit sozialstaatlichen Elementen. Der Staat ist Versorger, Ausgleicher und Regulierer von Infrastrukturen, Sicherheit und Wohlfahrt. Wirtschaftlich wird die Idee einer sozialen Ökonomie verfolgt.
Tabelle 13		

Die aktuelle Handlungsoption zur Sicherung staatlicher Aufgaben unter den Bedingungen extremer wirtschaftlicher Anspannung drückt sich im New Public Management aus. Als Denkfigur des Liberalismus beför-

dert es außer ökonomischer Effizienzsteigerung gleichzeitig und zwingend eine Autonomisierung.

Das New Public Management (NPM) konnte sich seit den 1990er Jahren zunächst unabhängig von den drei skizzierten Staatsauffassungen durchsetzen. Dies lag einerseits an dem bereits geschilderten ökonomischen Druck. Andererseits verlangte die moderne Demokratie Entbürokratisierung und erweiterte Entscheidungsmöglichkeiten von Bürgern, Organisationen und Körperschaften des öffentlichen Rechts.

Hinzu kamen Komplexitätssteigerungen in den Sachbereichen, die mehr Expertise und Kooperation verlangten, als es die Bürokratiemodelle bereitstellen konnten.

Erscheinungsformen des New Public Managements wie globale Budgetierungen, Controlling, Bürger-, Kunden- und Teamorientierung, Vertrags- und Schlichtungsmanagement erweisen sich gegenüber den obigen Staatsauffassungen als gestaltungsoffen. Das bietet Chancen für die Schulentwicklung, schließt aber Konflikte nicht aus.

Öffentlicher Bildungsauftrag - Relikt oder verstärkter Bedarf?

Unser öffentliches Bildungswesen erwuchs in seinen Ansätzen unmittelbar ökonomischem Bedarf. Schule als organisiertes Lehren und Lernen außerhalb der Verwandten- und Wirtschaftsgemeinschaft entsteht, als durch gesellschaftliche Arbeitsschneidungen neue Qualifikationen jenseits tradierter Erfahrung erforderlich werden. Es ist dies vor allem mit Beginn des Handelskapitalismus im 16. Jahrhundert zu beobachten, später mit dem Merkantilismus, der Industrialisierung und der Demokratisierung, speziell in der Weimarer Republik. Erstmals verfügte daher die Weimarer Verfassung eine Pflicht zum Besuch allgemeiner Schulen und Fortbildungsschulen.

Auf eine kurze Formel gebracht dienen öffentliche Schulen sowie anerkannte private Ersatzschulen der gesellschaftlichen Reproduktion. Die Individuen sollen zu Bürgerinnen und Bürgern gebildet werden, die in der Lage sind, durch Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und Familienarbeit für sich und ihre Kinder den Unterhalt zu sichern. Damit sollen sie gleichzeitig einen Beitrag zum Bruttosozialprodukt leisten. Schließlich sollen sie befähigt und motiviert werden, aktiv am Erhalt und an der Entwicklung des Gemeinwesens mitzuwirken (staatsbürgerliche Verantwortung), sich im religiösen, philosophischen, ökologischen oder juristischen Verständnis ethisch zu verhalten, ihrem Leben Sinn zu verleihen und nicht zuletzt ihre Gattungspotentiale des Denkens, Fühlens und Wollens, Kreativität, Eigeninitiative und Bildungswillen zu entwickeln und zu entfalten.

Mehr oder minder variiert bzw. ausdifferenziert folgen die Präambeln bzw. einführenden Paragraphen der Schulgesetze dem obigen Bündel an Zielen.

Eine besondere curriculare, didaktische und erzieherische Aufgabe im Hinblick auf den öffentlichen Bildungsauftrag liegt heute im Erfordernis von Integration. Diese bezieht sich auf die Vielfalt der Sachgebiete bzw. Fächer, Qualifikationen und Kompetenzen, auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, auf die Wertevielfalt unserer Gesellschaft und die Diversität ihrer Arbeitsfelder.

Der öffentliche Bildungsauftrag realisiert sich heute nicht mehr pädagogisch nebenbei, sozusagen als mitlaufendes Ergebnis. Es bedarf dazu einer expliziten Zielsetzung und entsprechend ausgelegter Inhalte und Methoden. Dies gilt für alle Altersstufen von Lernenden. In der schulspezifischen Konkretisierung des öffentlichen Bildungsauftrages durch das Schulprogramm liegt daher ein nicht zu unterschätzender Beitrag zu seiner Sicherung.

Es erscheint u. E. unmittelbar einleuchtend, dass die Zielsetzungen des öffentlichen Bildungsauftrags und die der marktwirtschaftlichen Logik

nicht immer konform sind. Effizienzanstrengungen, die nicht in den Dienst des öffentlichen Bildungsauftrags gestellt werden, wirken daher pädagogisch und gesellschaftspolitisch kontraproduktiv. *Deshalb sehen wir einen verstärkten Bedarf, den öffentlichen Bildungsauftrag zu schützen.* Alle an Schulen zu entwickelnden Management-Kompetenzen haben sich u.E. letztlich diesem Ziel unterzuordnen.

Die gestellte Aufgabe ist anspruchsvoll, sie verlangt auch Fortbildung. Gerade deshalb ist Eile geboten; besser: sofortiger Beginn.

Schulen sind gemeinwirtschaftliche Organisationen ohne Gewinnerzielungsabsicht. Dies heißt, dass bei entsprechender Rechtsform durchaus Spenden, Sponsoringbeiträge oder Arbeitsaufträge gegen Entgelt angenommen werden dürfen. Es heißt auch, dass Schulen im Hinblick auf Effizienz arbeiten dürfen und müssen. Die positive Wertung der gemeinwirtschaftlichen Orientierung begründet sich aus dem öffentlichen Bildungsauftrag. Dieser ist mit der Schulpflicht verschränkt, die wiederum dem Staat bzw. der Schule eine besondere Fürsorgepflicht für Erziehung und Bildung auferlegt. Diese können nur gelingen, wenn anthropologische, soziale, psychologische und andere Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung berücksichtigt werden. Sie beugen sich weder ökonomischen noch technologischen Rationalitäten. Selbst notwendige Effizienzüberlegungen haben sich diesem Primat menschlicher Entwicklung zu beugen.

Im öffentlichen Diskurs wird der öffentliche Bildungsauftrag gegenwärtig nicht diskutiert. Statt dessen kann man eine Wiederbelebung des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit beobachten, wie er in den 1970er Jahren geführt wurde. Es geht um die Frage, welche Art und welches Maß an Bildung für alle bereit zu stellen ist und darum, ob Bildung ein öffentliches oder privates Gut sei. Zur Diskussion gestellt wird, ob es ausreiche, allen eine bestimmte Grundbildung durch den Staat bereitzustellen und nur den besonders Begabten eine vertiefte Bildung anzubieten (vgl. Giesinger 2011,421 ff.).

In diesem Diskurs wird, ähnlich wie schon anlässlich des Modellversuchs Kollegschule des Landes Nordrhein-Westfalen, eine Alternative konstruiert, die man auf die Formel „nur so viel wie eben nötig“ versus „allen gleich viel“ bringen könnte.

Unseres Erachtens kann es aus ethischen, rechtlichen, ökonomischen und politischen Gründen nur heißen: „Allen so viel und so differenziert wie möglich“, weil es um eine zukunftssichernde Produktivkraftentfaltung des ganzen Landes geht. Wie dieses Ziel zugleich pädagogisch professionell und effizient zu erreichen wäre, bedarf allerdings vermehrter Überlegungen und Versuche.

Man mag dieser Sicht scheinbar realistisch entgegenhalten, dass die Bundesregierung sich durch den Beitritt zum weiter oben bereits erwähnten GATS-Abkommen gegen den öffentlichen Bildungsauftrag und damit auch gegen Länderverfassungen entschieden habe.

Solche Widersprüchlichkeiten gehören zur Geschichte der Politik, die sich nie linear vollzieht. Wird ein bestimmtes Wertebewusstsein allerdings in der Gesellschaft aufrecht erhalten, dann bieten demokratische Praxen nicht selten Möglichkeiten, Widersprüche wie den gerade angesprochenen produktiv zu überwinden.

An beruflichen Schulen wird die Diskussion um den öffentlichen Bildungsauftrag in einer thematischen Variation geführt. Es geht dabei um die Rolle bzw. den Stellenwert der zu vermittelnden Fachkompetenz, welcher in der Regel eine Dominanz zugestanden wird. Demgegenüber wird die sogenannte Allgemeinbildung, werden Förder- und Integrationsanliegen als etwas angesehen, das nicht zu den Kernaufgaben der Berufsbildung gehört. Wir halten die Alternative Fachkompetenz (Spezialistentum) versus Generalistentum für überholt. Sie wird auch nicht durch die Betonung von Sozialkompetenzen abgeschwächt. Wir empfehlen daher auszuloten, wo die Schnittmengen zwischen Berufen und Berufsfeldern curricular effizienter zu gestalten und wie z.B. das je wissenschaftlich und gesellschaftlich Allgemeine im konkreten Fach-

wissen schärfer herauszupräparieren wäre. Auch solches zielt in Richtung öffentlicher Bildungsauftrag, noch dazu von der Seite der so stark geforderten Durchlässigkeit her.

Exkurs: Förderung und Inklusion als Teile des öffentlichen Bildungsauftrags

In allen neuen Schulgesetzen werden neben der Durchlässigkeit Förderung und Inklusion betont. Aufgrund der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. BGBl. 2008,1419) bezieht sich dies zentral auf die Frage, welche Aufgaben der Förderschulen in die übrigen Schulen integriert werden können. Hierüber wird jedoch ein sozio-kulturelles Inklusionsproblem übersehen, das gesellschaftspolitisch u.E. wie eine Zeitbombe tickt. Wir meinen den Förder- und Entwicklungsbedarf solcher Kinder und Jugendlicher, die aufgrund ihrer speziellen Lebenswelten, aber auch wegen der generellen Lebensformen unserer Zeit eine Schulkarriere zwischen den Polen „Schulversager" und „High-Potential" durchlaufen. Es handelt sich um Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, deren Potentiale auf jeden Fall mehr Zeit und weit mehr Anregungen sowie Übungs- und Experimentierräume brauchen, als unsere Schulstrukturen, Curricula und die offiziell ausgewiesene Kompetenz ihrer Lehrerinnen und Lehrer ihnen bieten können.

Die entsprechende Problemlage findet sich in ausgeprägtem Maße auch an beruflichen Schulen, und zwar nicht nur in der Berufsvorbereitung. Gerade die Vollzeitschulen wie Berufsfachschule und Fachoberschule sind massiv betroffen. Hier fehlt es an den erforderlichen pädagogischen Zusatzqualifikationen wie an breiteren räumlichen, zeitlichen und curricularen Freiräumen.

Wir präsentieren im Anhang (vgl. 9.6.4) ein entsprechendes Beispiel. Es ist u.E. von hoher bildungspolitischer Brisanz, weil es keinen Einzelfall darstellt.

5.2 Zur Denkfigur „relative Leistungsfähigkeit“

Gängelungen entstehen allgemein dadurch, dass Macht sowie paradoxe, d.h. einander ausschließende Forderungen ins Spiel gebracht werden. Solchen Situationen kann man nicht genügen. Man kann nur versuchen, ihnen zu entkommen. Die leistungsorientierte Mittelzuweisung stellt u.E. eine solche paradoxe Lage her.

Die Mittelzuweisung (Mittelverteilung) nach Kennziffern (z.B. Schüler-Lehrer-Relation) ist grundsätzlich bekannt. Worin liegt die Verschärfung der leistungssorientierten Mittelzuweisung?

Nun, die Verschärfung liegt in der sogenannten Leistungsorientierung, ohne dass ein Leistungsziel gesetzt ist. Das klingt paradox, wird aber bereits praktiziert. Veranschaulichen lässt sich diese Praxis relativ leicht am Beispiel der Universitäten, wo die leistungsorientierte Mittelverteilung ähnlich wie bei den Volkshochschulen und in der beruflichen Rehabilitation bereits eingeführt ist.

Werfen wir zunächst zum Vergleich einen kurzen Blick auf das bisherige Steuerungsprinzip der öffentlichen Haushalte. Es beinhaltet eine mehr oder minder aus der Erfahrung resultierende Grundversorgung bezüglich Personal- und Sachmitteln. In der Fortschreibung werden u.a. das Wirtschaftswachstum und daraus resultierende tarifvertragliche Veränderungen berücksichtigt. Auf der Sachmittelseite geht es um Erhaltungsbedarfe oder solche der Reinvestition aufgrund von Verbrauch/Verschleiß oder technischer Veralterung. Die zugewiesenen Mittel sind insofern Ausdruck staatlicher Vorsorge. Bei den Empfängern mussten sie nach Formalprinzipien des Einnahme-/Ausgabeprinzips (Kameralistik) und streng bezogen auf ein einziges Haushaltsjahr bewirtschaftet werden.

Dieses Prinzip (Vorsorge und Kameralistik) wurde suspendiert.

Das neue Prinzip, nämlich eine kaufmännische Betriebsführung, folgt dem Kosten-Leistungs-Denken, und zwar der sogenannten relativen Leistungsfähigkeit.

Für alle Produkte ist die Kosten-Leistungsstruktur offenzulegen. Vereinfacht ausgedrückt heißt das z.B. für Universitäten, sämtliche Ressourcen wie Lehrdeputate, Gebäude bzw. Räume, Labors, sonstige Sachausstattungen sowie Studien- und Prüfungsordnungen in eine „prozessual effiziente" Input-Output-Betrachtung zu bringen. Solches ist auch für Schulen machbar.

Diese Input-Output-Betrachtung ist in Geldwerten auszudrücken. Dabei ist dem ökonomischen Prinzip eine Vorrangsteuerung einzuräumen. Solches heißt, ein bestimmter Output ist mit geringst möglichem Aufwand zu bewerkstelligen. Wichtig wird, dabei auch den Spareffekt zum Vorjahr zu berücksichtigen. Auf dieser Basis werden Zielvereinbarungen mit den zuständigen Ministerien getroffen.

Erst danach erfolgen Mittelzuweisungen.

Die Höhe der zugeteilten Mittel resultiert im Hochschulsektor letztlich aus der Konkurrenz der Universitäten eines Landes. Hat eine Universität nämlich im Vergleich zu anderen ein niedrigeres oder höheres Niveau der Kosten-Leistungs-Relation, dann erhält sie entsprechend weniger oder mehr Mittel (relative Leistungsfähigkeit).

Die sogenannte relative Leistungsfähigkeit ist eine ebenso klassische wie neoliberale ökonomische Denkfigur. Nach ihr erfolgen bereits alle Ratings, nicht nur die der Universitäten.

Die Denkfigur der relativen Leistungsfähigkeit bestimmt inzwischen auch die Lernorte der beruflichen Bildung. Hierzu ein Beispiel.

Insoweit die berufliche Ausbildung eine gesamtgesellschaftlich ökonomische Vorleistung ist, können die Ausbildungsorte dieses Systems

ökonomisch als Einheit betrachtet werden. Für die Ressourcen-Nutzung „Lehrkräfte“ kann dies wie folgt aussehen:

Hat eine Berufsschule z.B. keine angemessenen Werkstätten (mehr), dann realisiert sie die kooperative Nutzung von betrieblichen Werkstätten. Dort erteilen dann im Gegenzug die Lehrerinnen und Lehrer für ihre Schülerinnen und Schüler Praxis- und Theorieunterricht. In diesem Modell ist der Staat bzw. die Schule Nutznießer der betrieblichen Werkstätten, welche für die Schule eigentlich durch die Kommune bereit zu stellen und zu finanzieren wären. Da die Betriebe eine günstigere Kostenverrechung ermöglichen können, werden aber keine schuleigenen Werkstätten (re)installiert.

Umgekehrt könnte es sein, dass Betriebe für die betriebliche Unterweisung an speziellen Lehrkräften interessiert sind, auf die sie wiederum bei der betreffenden Berufsschule zurückgreifen möchten. Bezüglich der entstehenden Kosten lässt sich auch hier ein Ausgleichspreis denken oder sogar eine Verrechnung.

Es handelt sich in jedem Fall um ökonomische Ergänzungs- und Kompensationsmodelle der Nutzung von Sach- und Personalressourcen. Zunächst einmal steigern sie die „Leistungsfähigkeit“ absolut. Relative Leistungsfähigkeit entsteht erst im Vergleich zu anderen Kompensationsmodellen oder anderer Ressourcen-Effizienz in der Region. Insofern müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft vermehrt damit rechnen, an wechselnden Lernorten eingesetzt zu werden. Dieses gilt auch für den Einsatz an unterschiedlichen Schulen und Schulorten des Gesamtbildungssystems. Gegenwärtig wird letzteres im Hinblick auf den Einsatz von Berufsschulehrerinnen und –lehrern in der beruflichen Vorbildung relevant. Wird diese zum Beispiel an Hauptschulen realisiert, dann könnte dieser Zweig der Hauptschule durchaus als mögliche kostengünstige „Filiale“ einer beruflichen Schule fungieren. Wir raten dringend, die *Denkfigur der relativen Leistungsfähigkeit* schulspezifisch durchzuspielen, um Freiräume zu sichern und um die Beseitigung von Engpässen frühzeitig strategisch anzugehen. Pädagogische Tage,

Kurzseminare und eine vorübergehende Verschlankung pädagogischer Sonderangebote (z.B. Projekte oder Projektwochen, Exkursionen, Märkte etc.) schaffen die erforderliche Zeit.

Informationen und gemeinsame Suche nach konstruktiven Wegen werden überlebenswichtig. Dienstordnungen und neue Gesetze mögen zwar der Schulleitung mehr Befugnisse einräumen. Auf sich gestellt, ist die beste Schulleitung überfordert; daher unser Plädoyer für (mehr und neuartige) Kollegialität. Selbst das Schulgesetz in Hessen von 2011 öffnet hierzu Möglichkeiten.

6 Gestaltungsbereiche im Überblick

Folgt man der Diskussion in der Zeitschriftenliteratur ebenso wie Berichten über Modellversuche oder Handbüchern über Professionswissen ‚Schulleitung', dann geht es um folgende Gestaltungsfelder:

- Management,
- Führung,
- Organisationsgestaltung,
- Personalmanagement,
- Qualitätsmanagement,
- Curriculumrevision,
- Kommunikation,
- Beratung,
- Finanzierung und Controlling,
- Networking.

Diese Aufzählung spiegelt die Rückgriffe auf die betriebswirtschaftliche Organisationslehre, die seit Beginn der 1990er Jahre auch im Erziehungs- und Bildungswesen üblich wurde. Es hängt dies mit dem allgemeinen Rationalisierungsdruck bzw. den entstehenden finanziellen Engpässen zusammen, aber auch mit so etwas wie einer generellen gesellschaftspolitischen Ausrichtung an ökonomischen Denkmustern und Sprachstilen.

Es ist jedoch zu konstatieren, dass die Auflistung der obigen Gestaltungsfelder bzw. Begriffe weder aus betriebswirtschaftlicher Sicht noch im Hinblick auf die besonderen Belange von Schulleitung und Schulentwicklung in einem sachlogisch angemessenem Zusammenhang stehen. Dadurch werden die praktischen und regulativen Erfordernisse zerstückelt und diffus. Auch bleiben die Ziele auf der Strecke.

Management/speziell Schulmanagement

Die Funktion ‚Management' umfasst in der betriebswirtschaftlichen Literatur diejenigen Aufgaben, welche die Leitung eines Unternehmens mit sich bringt, und zwar in all ihren Bereichen. Die Kategorie Unternehmen stellt einerseits auf die juristische Verfassung aller Handlungsvollzüge ab, andererseits ist damit die wirtschaftliche Tätigkeit im Sinne einer Gewinnerzielung gemeint. Ob selbständige Schulen in diesem Sinne Unternehmen sind oder werden sollen, ist dabei irrelevant. Wesentlich ist, dass Management die Totalität der Aufgaben und deren effiziente Steuerung und Realisierung beinhaltet und kein Gestaltungsbereich neben anderen ist.

Alle oben aufgelisteten Begriffe bzw. Sachverhalte sind daher Angelegenheit des Managements. Dabei spielt es keine Rolle, ob Teile des Managements delegiert werden, z.B. an Teams oder Gremien. Durch die zentrale Bedeutung der Ressourcen (Personal, Sachmittel, Finanzmittel, Zeit, Verfahren) sind alle Managementaufgaben verknüpft. Dies leugnet nicht, dass für einzelne Management-Bereiche spezifisches Fachwissen erforderlich ist. Gleichwohl sind die jeweiligen Wechselwirkungen von zentraler Bedeutung.

In der Schulentwicklung ist sicherlich das alte Bürokratiemodell von Schulleitung zu überdenken. Dieses war ja nicht strategisch ausgerichtet, sondern lediglich verwaltend. Alle zu erhebenden Daten wurden deshalb ohne jegliche Korrelierung bürokratisch weitergereicht. Unter dem Gesichtspunkt von Management dagegen werden Daten als Informations-Ressource betrachtet und zu Gestaltungszwecken ausgewertet.

Im Folgenden werden wir nicht auf alle Managementbereiche der Schulentwicklung eingehen. Als zentral betrachten wir die

- Organisationsentwicklung,
- Curriculumrevision,
- Feldanalyse und die
- Personalbewirtschaftung.

6.1 Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung stellt auf die Veränderung von Aufbaustrukturen und Ablaufprozessen sowie auf „sozialkommunikative Strukturen“ ab. Sie beinhaltet immer die Dimensionen der Planung, Implementation und Evaluation.

An dieser Stelle müssen die Begriffe Evaluation und Controlling kurz verglichen werden.

Evaluation und Controlling

Evaluation ist ein Begriff aus dem (bildungs-)wissenschaftlichen Bereich. Er beinhaltet eine umfassende Darstellung und Bewertung des Verhältnisses von Zielen und Ressourcen bzw. von Zielen und ihrer Verwirklichung. Der besondere Vorteil der Evaluation und ihrer Verfahren liegt im Rahmen der Schulentwicklung vor allem darin, die beiden Seiten Selbst- und Fremdeinschätzung zu korrelieren.

In der Literatur zur Schulentwicklung taucht außer dem Begriff der Evaluation auch der Begriff Controlling auf. Er wird u.E. irrtümlich leicht im Sinne von Kontrolle oder Evaluation verstanden. Deshalb empfiehlt sich ein genauerer Blick auf das Controlling.

Der Begriff „Controlling“ entstammt der Betriebswirtschaftslehre. Seinen Ursprung nahm er schon im 19. Jahrhundert in den USA. Heute gilt das Controlling als wichtigster Bereich, um die Zukunftsfähigkeit eines Unternehmens oder einer Organisation im Prozess kontinuierlicher Veränderung und Verbesserung zu flankieren. Dabei ist einerseits das ökonomische Prinzip der Faktoreffizienz leitend, andererseits sind Produkt- und Unternehmensidentität, Produktqualität und Marktmacht zu bedenken und zu gewichten. Controlling beinhaltet immer die Seite der Planung und der Kontrolle.

Zur Planung gehören explizite, Formulierungen von *messbaren* Zielen und zugeordneten Maßnahmen für einen definierten Zeitraum. Zur Kontrolle als Sicherungsinstrument gehören Kostenrechnung und Revision einschließlich der zugehörigen Informationssysteme und Erhebungsmethoden.

In der Erziehungswissenschaft beobachten wir seit über zehn Jahren Ansätze eines Bildungscontrollings. Es handelt sich um einen interdisziplinären Ansatz vor allem zwischen Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaftslehre, der Anregungen auch für die Schulentwicklung geben kann.

Es ist u.E. ratsam, das Controlling auf die ökonomische Seite zu beschränken und für die Gesamtheit pädagogischer Prozesse den Begriff der Evaluation zu verwenden. In beiden Fällen geht es um Planung und Kontrolle anhand konkreter Indikatoren auch zeitlicher Art. – Soweit zum Begriff. Ohne Indikatoren, Kennziffern und Ziele bleibt Evaluierung sinnlos.

Aufbaustruktur

Der Begriff Aufbau- oder Strukturorganisation umfasst das System der organisatorischen Einheiten, die für die Erfüllung von Aufgaben zuständig sind. Die Aufbauorganisation konkretisiert sich durch Stellen- und Abteilungsbildung mit voneinander abgegrenzten Zuständigkeiten, jedoch mit ausgewiesenen Kommunikationsbeziehungen. Die Verteilung der Zuständigkeiten und ihr Zusammenwirken ergibt das hierarchische oder flache Leitungssystem.

Folgender Unterschied zwischen Schulen und Wirtschaftsbetrieben ist an dieser Stelle festzuhalten:

Schulen sind gesicherte partizipative Organisationen. Die Partizipation bezieht sich auf die Mitwirkungsrechte von Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern bzw. Beteiligten des Dualen Systems bei der Ge-

staltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Darüber hinaus wirken entsprechend den Schulgesetzen einschlägige Verbände und zuständige Instanzen im Rahmen von Beteiligungsgeboten mit.

Nimmt man das schulische Aufgabenspektrum lediglich mit

- Unterrichten und Qualifizieren,
- Beraten,
- Erziehen und
- Beurteilen

in den Blick, dann ergibt sich bezüglich der Aufbauorganisation, dass sie Zuständigkeiten und Koordinationen zu regeln hat. Hierzu dienen Stellen, Abteilungen und Gremien (Konferenzen, Teams, Projektgruppen, Steuerungsgruppen).

Betrachtet man zusätzlich die Innovationsaufgaben, wie sie sich bei der Schulentwicklung stellen, dann verändert sich nicht das Prinzip der Aufbauorganisation, wohl aber die Gewichtung der Strukturelemente. In dieser Gewichtung bzw. Wertung kann auch liegen, dass gewisse Aufgaben entfallen, anders organisiert oder sogar ausgelagert werden.

Dort, wo aufgrund neuer Gesetze und/oder Dienstordnungen die Funktion der Schulleitung „gestärkt" wird, ändert das nichts am objektiven Erfordernis einer differenzierten Aufbauorganisation aufgrund entsprechender Delegation.

Ablauforganisation

Bei der Ablauforganisation geht es darum, die Aufgaben, Ressourcen und Handlungsträger bzw. Mitwirkende in einen inhaltlich, räumlich und zeitlich abgestimmten Prozess zu überführen. Dabei ist zu beachten, dass es neben generellen Regelungen solche geben muss, die auf besondere, eventuell einmalige Konstellationen Rücksicht nehmen.

Hierzu gehört z.B., Klassenstärken nicht formalistisch zu fixieren oder flexible Zeitorganisationen zu ermöglichen.

Unter den Regelungsbedarf der Ablauforganisation fallen im Wesentlichen die Bildung von Lerngruppen, die Organisation der Stundenpläne und Stundentafeln einschließlich Konferenz- und Fortbildungszeiten, die zeitliche Rhythmisierung der Lernprozesse, die Sicherung von Raumkapazitäten sowie die zeitliche und inhaltliche Einsatzgestaltung von Lehrkräften. Zur Ablauforganisation rechnen wir auch das Mentoring.

Weitere Aufgaben, die ablauforganisatorisch gestaltet werden müssen, sind Kooperationen aller Art im Umfeld, Marketingaktionen und evtl. Produktions- und Verkaufsaktionen.

Das Aufgabenspektrum der Innovation wird über die skizzierte Ablauforganisation hinaus Bedeutung gewinnen, insofern Effizienzgesichtspunkte und solche der Positionierung im Feld verstärkte Aufmerksamkeit und Aktivität verlangen. Das Ressourcenmanagement wird zentrales Element der Ablauforganisation.

Sozialkommunikative Strukturen und Prozesse

Das oben erwähnte Mitwirkungsgebot ist eine Leistungsauflage. Ihre Umsetzung spiegelt sich über die Gremien und regulierte sowie nicht regulierte Informationswege. Als Ablauf betrachtet kommt das Problem der Kommunikations- und damit Arbeitsstörungen in den Blick. Solche Störungen sind nie vollständig zu vermeiden; man kann ihnen aber vorbeugen. In jeden Fall sind sie, wenn sie sich äußern, zu bearbeiten. Zu beidem gibt es eine Reihe von Verfahren, die wir zum Repertoire von Organisationsentwicklung rechnen. Ohne schon an dieser Stelle im Detail auf diese Verfahren einzugehen, seien die Bezugspunkte, auf die sie sich beziehen, benannt:

- Rollenprobleme und -konflikte,
- Motivationsfragen,
- einschlägige Wissensbestände und Werthorizonte,
- Artikulationskulturen.

Auf die Erläuterung dieser Bezugspunkte gehen wir unten im Zusammenhang mit den Verfahren ein.

Bei Schulentwicklung ist in Korrelationen zu denken. Dabei kann intern und extern des „Koordinatennetz des pädagogischen Feldes“ Orientierungshilfe bieten (Lisop 1998,55).

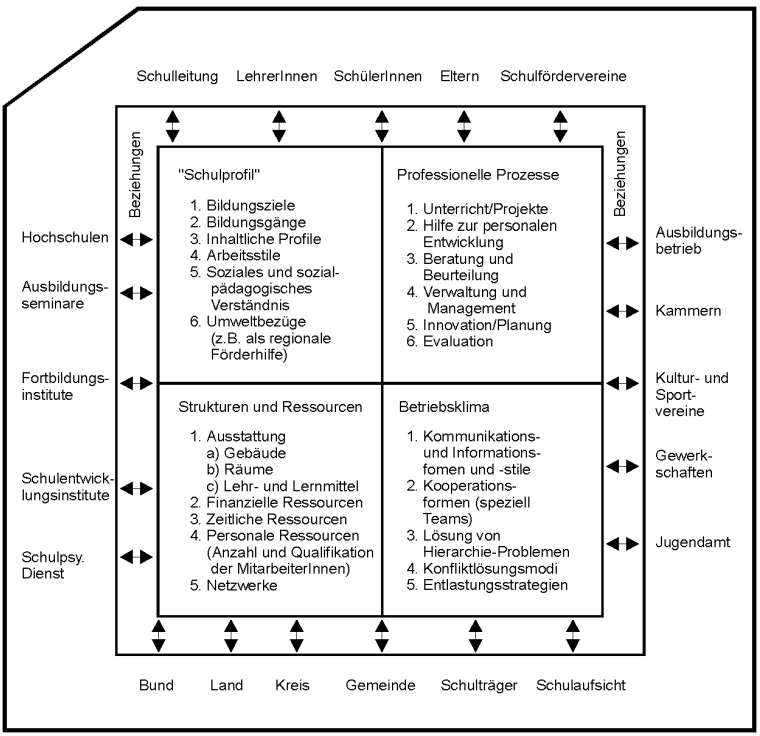


Abbildung: Koordinatennetz des pädagogischen Feldes

Das Koordinatennetz lässt sich wie folgt erläutern:

Das Schulprofil dient als Grundmaßstab, gleichsam als bildungsphilosophische und bildungspolitische Grundposition. Es beinhaltet die Art und Weise, in der eine Bildungseinrichtung den allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag umsetzt. Daran lassen sich die Strukturen und Prozesse einer Einrichtung ebenso bemessen wie an ihrer speziellen Funktionalität. Details des Profils werden im Schulprogramm dargelegt.

Als qualitätsrelevante Bereiche sind zu gestalten:

seitens der *Struktur*	Programme, Curricula und Ressourcen,
seitens der Prozesse	Bildung und Erziehung, Unterricht und Beratung, Verwaltung und Leitung, Organisationsentwicklung und Controlling sowie Evaluierung, Networking.
Tabelle 14	

Im Einzelnen lassen sich folgende Aspekte zur Qualitätsbeurteilung nutzen:

seitens des Schulprofils	Didaktik und Methodik, Schulorganisation (zeitliche Sequenzierungen, Ganztags- oder Halbtagsangebote, Theorie-Praxis-Verbünde, Arbeit für den Markt u.a.m.), Positionierung im Kontext des Gesamtbildungssystems einer Region einschließlich Fördermaßnahmen.
seitens der Curricula	Transparenz von Lehrplänen, Modulen und Lehr-/ Lerneinheiten bezüglich Aufbau, Anschlussmöglichkeiten und Durchlässigkeit sowie Abschlüssen, Methodische Gewichtungen der Lehr-/Lernkultur.

seitens der Aufteilung der Ressourcen	Gebäude nach Alter, bautechnischem Zustand und Anzahl und Ausstattung von Räumen entsprechend pädagogischem Bedarf, Professionalität der Lehrenden, Professionalität von Verwaltung und Management.
seitens des Networking	Dimensionierung, Ressourcenmanagement, Marketing mit Innovationen, Binnenkooperation.

Tabelle 15

6.2 Feldanalysen

Insbesondere berufliche Schulen werden in Zukunft ihre Existenz in regionalen Gesamtstrukturen sichern müssen. Zu diesen Strukturen gehören auf der pädagogischen Seite die Bildungsangebote mit den jeweiligen Profilen und Kapazitäten. Es gehören dazu der Arbeitmarkt und alle nichtschulischen Ausbildungseinrichtungen, der Weiterbildungssektor, die Wirtschaftsstruktur der Region sowie die diversen Sozialeinrichtungen. Vereinfacht bildet das Koordinatennetz des pädagogischen Feldes das Strukturgeflecht von Schulen als pädagogisches Feld ab.

Dabei wird von der Binnenstruktur aus nach außen geschaut. Während bezüglich des Managements wirtschaftswissenschaftliche Instrumentarien zu nutzen sind, kommen bei Feldanalysen vor allem solche aus den Sozialwissenschaften zum Tragen. Bei der Curriculumkonstruktion verschränken sich erziehungswissenschaftliche Methoden mit sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen. Dies ist der Grund, weshalb in der Schulentwicklung externes wissenschaftliches Know-How unverzichtbar wird.

Hierzu ein kurzes Beispiel.

Ein Kreistag in NRW beauftragt seinen Schulausschuss, für das Berufskolleg des Kreises einen Schulentwicklungsplan vorzulegen. Der

Schulausschuss bemüht sich um fachliche Kompetenz und wendet sich dazu an die Dezernentin des Schulamtes, das Jugendamt, den Schulleiter sowie den Kreiskämmerer. Diese Gruppe beschließt, am Fachbereich Erziehungswissenschaft der nahegelegenen Universität wissenschaftliche Unterstützung einzuholen.

Weder an der Schule selbst noch bei der Schulverwaltung sah man sich folglich in der Lage, den Entwicklungsplan zu erstellen. Die sachliche Komplexität erfordert nämlich ebenso sehr schulinternes Wissen wie die Auswertung sozio-struktureller und ökonomischer Daten der Region.

Die schulische Situation ist formal dadurch charakterisiert, dass es sich beim kreiseigenen Berufskolleg um eine Bündelschule mit drei Standorten handelt. Zu ihr gehören die Schulformen Berufsschule (BS), Berufsfachschule (BF), Fachschule (FS), Fachoberschule (FO), berufliche gymnasiale Oberstufe (BG allg. Abschluss), Höhere Handelsschule (HH).

Von den Berufsfeldern sind vertreten Wirtschaft und Verwaltung, Elektrotechnik, Metalltechnik, Bautechnik, Holztechnik, Hauswirtschaft/Textil/Gastgewerbe, Informations- und Telekommunikationstechnik, Sozial- und Gesundheitswesen.

Etwa zwanzig Kilometer entfernt vom Standort des Kreiskollegs liegt eine Großstadt, die verwaltungs- bzw. strukturpolitisch als städtisches Oberzentrum eingestuft ist. Aus dieser Tatsache resultiert u.a. beim Leiter des Berufskollegs die Sorge um die zukünftige Existenz des Kollegs. Bietet doch das „städtische Oberzentrum“ das gleiche Spektrum berufsbezogener Bildungsgänge.

Hinzu kommt eine sozio-ökonomische Konfliktlage:

Die zuständige Industrie- und Handelskammer – im Oberzentrum angesiedelt, aber zuständig für eine kreis- und stadtübergreifende Region

– wünscht sich eine Konzentration der beruflichen Schulen im Oberzentrum. Eine besonders einflussreiche Mitgliedergruppe der IHK, nämlich die Automotive-Industrie, verfolgt dagegen eher eine Separationspolitik. Die Handwerkskammer wiederum wünscht kommunale Einzellösungen; gleichwohl unterhält sie ein eigenes überregionales Berufsbildungszentrum.

Angesichts des korporatistischen bzw. dualen Systems deutscher Berufsausbildung müssten die widersprüchlichen Interessen der beteiligten Akteure nicht beunruhigen, da scheinbar nur die Schulform Berufsschule betroffen ist. Aufgrund der Liberalisierung des Bildungssystems agieren aber Kammern und Betriebe auch konkurrierend zu öffentlichen Schulen im Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung bzw. suchen Einfluss durch Mitwirkung in den neuen Schulgremien der sogenannten selbstständigen Schulen.

Da diese Konstellation realpolitisch eine Machtkonstellation ist, erhalten die Ressourcenfrage und die Netzwerkbildung bei der Schulentwicklung eine herausragende Bedeutung.

Da der Ressourcenbegriff auch die pädagogischen und fachlichen Potentiale bzw. die Profilmöglichkeit einer Schule umfasst, wird an dieser Stelle deutlich, dass die Schulentwicklung als Abgleich des möglichen Schulprofils mit dem Wirtschafts- und Sozialprofil der Region sowie mit dessen „Bildungslandschaft“ und den entsprechenden Akteuren erfolgen muss.

In unserem Beispiel legt dies im Hinblick auf die mittelständische Automotive-Industrie den Gedanken einer Kooperation Schule-Hochschule-Betriebe und Verbände nahe, und zwar zwecks Etablierung eines technisch-ökonomischen Entwicklungszentrums. Dieses könnte zunächst die Weiterbildung fokussieren, im Wesentlichen aber der Entwicklung neuer modularer Ausbildungsgänge dienen. Diese könnten und sollten im Sinne der Durchlässigkeit und der Vergleichbarkeit des

europäischen Ausbildungssystems u.a. den Anschluss an die Hochschule sichern.

Da der Landkreis bislang eine unterdurchschnittliche Akademisierunsgsquote ausweist (das OECD Richtziel geht von 40 Prozent einer Geburtenkohorte aus, um im technisch-wissenschaftlichen Fortschritt konkurrenzfähig zu bleiben), bietet es sich auch in dieser Hinsicht an, den Übergang in bzw. die Verzahnung mit dem Hochschulsystem voran zu bringen.

Eine solche Entwicklungsarbeit kann nur kooperativ erfolgen. Interessierte und erfahrene Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür freigestellt werden. Die Gegenfinanzierung lässt sich heute über Zielvereinbarungen auch mit den jeweiligen Landesministerien aushandeln.

(Welche Implikationen das wiederum für das Personalmanagement hat, wird weiter unten ausgeführt).

Nun zeigt die Statistik, dass der von uns ausgewählte Kreis im Vergleich zum Bundesdurchschnitt überproportional viele Ausbildungsplätze zur Verfügung stellt. Für die nähere Zukunft ist aufgrund diverser Wirtschaftsdaten damit zu rechnen, dass diese Situation stabil bleibt. Das Berufskolleg im Landkreis unseres Beispiels rechnet daher, unbenommen des demographischen Wandels, mit einer wahrscheinlichen Sicherung von 50 Prozent der Schülerschaft durch die Berufsschule. Eine Steigerung der Akademisierungsquote (z.B. durch duale Studiengänge) würde diese Quote mindern. Mit dem geplanten Wegfall der einjährigen Berufsfachschule könnten zudem zahlreiche Abiturienten direkt an die Hochschule statt ins Berufskolleg überwechseln. Die Schule wie die Betriebe würden in diesem Fall vor einer Kompensationsaufgabe stehen. Handelt es sich nicht um eine Zuwanderungsregion, dann bleiben als Reservoire das vollschulische Ausbildungssystem sowie das Übergangssystem. Letzteres jedoch nur unter der Bedingung, dass die Landesstruktur der Bildungsangebote gleich bleibt. Andernfalls entstehen

Aufgaben einer neuen Organisationsstruktur, wie wir sie im zweiten Kapitel für NRW skizziert haben.

Durch den Handlungsdruck der Schulen (der hier nur für ein kleines Segment skizziert wurde), entsteht also neben curricularen Aufgaben eine große Herausforderung für innovatives Organisationsmanagement.

6.3 Personalwirtschaft

Die Personalwirtschaft dient in besonderem Maße der Existenz- und Qualitätssicherung der Schule insgesamt. Dabei spielen die Bildungsgänge und das Schulprofil, vor allem dessen Veränderungspotential im Hinblick auf den Arbeitsmarkt eine herausragende Rolle. Das Personalbudget hat dabei den größten Anteil an der Finanzierung der Schule.

Um Missverständnisse zu vermeiden, möchten wir gleich zu Anfang dieses Teilkapitels betonen, dass wir die Ressourcenausstattung öffentlicher Schulen nicht für ausreichend halten. Dabei denken wir im Bezug auf den sogenannten Bildungsoutput weniger an internationale Vergleichsstudien wie TIMMS oder PISA. Unseres Erachtens ist auch in den Blick zu nehmen, wie rasch Schulen curricular, methodisch oder organisatorisch auf technisch-ökonomische, sozialpsychologische oder andere Elemente des gesellschaftlichen Wandels reagieren können.

Minijobber, Coaches, Fellows und wie die sogenannten unbürokratischen Aushilfen im Personalbereich von Schulen auch genannt sein mögen, wir teilen die Auffassung, dass es sich dabei um Deprofessionalisierung und Flickschusterei handelt.

Dennoch gibt es in der Ressourcennutzung pädagogisch professionelle *Effizienzspielräume.* Um diese geht es unter den Bedingungen des New Public Managements und damit in den folgenden Ausführungen.

Wurden früher Stellen in Korrelation zu Stundentafeln und Schülerzahlen zugewiesen, so erhalten die Schulen heute eher ein globales Personalbudget, dessen effizienter Einsatz von einer Optimierung abhängt. Es ist dies die Binnenoptimierung der Faktorkombination Bildungsgänge, Schülerzahlen und Schulprofil. Vereinfacht gedacht kommt es darauf an, das Schulprofil bzw. das Aufgabenspektrum der Schule personell so kostengünstig wie möglich zu realisieren.

Dieser kurze Hinweis mag genügen, um zu zeigen, dass mit Personalwirtschaft nicht Personalführung gemeint ist.

Die Aufgabe der Personalwirtschaft verschärft sich dadurch, dass Rückstellungen für Beihilfen, Pensionen, Renten, evtl. sogar für Zinsen aus Krediten gemacht werden müssen und dass darüber hinaus durch Einsparungen oder Abgaben ein Beitrag zur Konsolidierung der Staatshaushalte erforderlich wird.

Für die Schulen erbringt die dezentrale Personalwirtschaft allerdings bei entsprechend professionellem Management auch Chancen der Ressourcenoptimierung. Für den Staat wie für die Schulen ergibt sich ein Vorteil daraus, dass die Verwendung der Mittel flexibler und dadurch kostengünstiger wird.

Im wesentlichen umfasst die Personalwirtschaft an Schulen zwei Bereiche. Der eine Bereich befasst sich mit der Personalbestandsplanung, wobei quantitative und qualitative Aspekte (z.B. Fächerkombinationen, Praxiserfahrungen, Zusatzzertifikate) zu verschränken sind. Der andere Bereich ist die Personaleinsatzplanung.

Zur Personalbestandsplanung

Die Ausgangsbasis für die Personalbestandsplanung bilden eine Reihe von Daten. Hierzu gehören die Stundentafeln der Bildungsgänge (je nach Schulgesetz bzw. Verordnung), die Dauer der Bildungsgänge nach Schuljahren, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Bildungsgang

sowie die Bandbreiten der Klassenfrequenz, ferner die Pflichtdeputate der Lehrenden sowie ihre Fachkulturen.

Aus diesen Daten wird berechnet, inwieweit die zu erteilenden Fachstunden abgedeckt werden können. Soweit das „Alltagsgeschäft".

Planungsaufgaben entstehen dabei nur insofern, als durch Abgänge (speziell Altersabgänge), durch erhöhte oder verminderte Bildungsnachfrage, andersartige Bildungsangebote, veränderte Deputatsregelungen oder Klassenfrequenzen der veränderte Personalbedarf zu berechnen ist. Ausgeglichen wurde er bislang durch entsprechende Stellenzuweisungen oder -abzüge seitens des Staates.

Unter den Bedingungen des New Public Managements bzw. der autonomen oder selbstständigen Schule werden die Schulen den Personalbestand weitgehend selbst zu regulieren haben. Als Instrumente werden diskutiert und zum Teil genutzt:

- eine Flexibilisierung der Lohn- und Gehaltsstruktur,
- die Flexibilisierung der Deputatsstunden sowie
- die Nutzung des geldwerten Vorteils von Vakanzen,
- Arbeitszeitmodelle,
- die Veränderung der Lehr-/Lernstrukturen,
- curriculare Reorganisationen.

Von diesen sechs Instrumenten können wir im Hinblick auf die Wahrung der pädagogischen Professionalität nur die curriculare Reorganisation sowie veränderte Arbeitszeitmodelle ohne Einschränkung empfehlen.

Personalwirtschaft und Arbeitszeitmodelle

Wir wissen sehr wohl, dass wir mit Curriculumentwicklung und Arbeitszeitfragen heiß umstrittene Themen aufgreifen, um nicht zu sagen Tabuzonen berühren. Die Lektüre des folgenden Abschnittes erfordert daher eine gewisse Gelassenheit. Wer nicht anecken möchte, wird sogar

den Begriff „Personalwirtschaft“ meiden. Heften sich doch an ihn ähnlich negative Assoziationen wie z.B. an den der Humanressource. Ausweichend wird daher oft von Personalmanagement gesprochen. Dabei werden bevorzugt Techniken wie Ausschreibungen, Einstellungsgespräche, seltener vertragsrechtliche Gestaltungen, evtl. auch „gerechte“ Einsatzplanungen (Stichwort Freistunden und freie Tage) erörtert. Bilanzierend könnte man sogar feststellen – wir erwähnten es – dass unter der Thematik Personalwirtschaft (als Management bezeichnet) das Aufgabengebiet der Personalführung behandelt wird.

Über neue Arbeitszeitmodelle für Lehrerinnen und Lehrer wird nicht erst seit neuestem nachgedacht (vgl. Knight-Wegenstein 1973, Engelhardt 1982, Lisop 1998, Klemm 2006). Auch stellt sich das Problem an allgemeinbildenden Vollzeitschulen anders als an beruflichen Gesamtschulen. Hamburg hat ein neues Zeitmanagement für Schulen übrigens bereits eingeführt und rechtlich gesichert (vgl. Stolpe 2004); NRW ließ ein entsprechendes Gutachten anfertigen (vgl. Mümmert +Partner 1999).

Arbeitszeitmodelle für Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur heftig umstritten; ihre Konstruktion ist auch extrem schwierig, will man das Problem der Wertigkeit von Arbeit und ihrer gerechten Vergütung annähernd lösen.

Berücksichtigt werden müssen nämlich außer innerschulischen Konstellationen auch gesellschaftliche Bewusstseinslagen. Hierzu gehört die weithin negative Bewertung der Lehrertätigkeit, speziell ihres zeitlichen Umfangs und ihrer sonstigen Belastungen. Insofern die Schuladministration im Zusammenspiel mit Politik und öffentlichem Bewusstsein das Arbeitsarbeitszeitproblem nicht löst, entstehen individuelle „Entlastungsmechanismen“. Ihre ausgeprägteste Erscheinung ist die Frühinvalidität von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland.

Im Grunde genommen spiegelt sich in der Schwierigkeit effizienter Arbeitszeitmodelle an Schulen ein gesamtgesellschaftliches Problem.

Es ist hochkomplex und umfasst nicht nur die individuellen Bewusstseinslagen über den Wert einer jeweiligen Arbeit. Diese vermischen sich vielmehr mit den gesellschaftlich (tariflich) getroffenen Entscheidungen über die Bewertung von Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und Familienarbeit einschließlich des Problems der Verteilung von Arbeit.

Auch wenn die Komplexität des Problems darauf verweist, dass es sich letztlich um ethische Fragestellungen politischer Gestaltung handelt, sind Schulen im Rahmen ihrer Entwicklungsarbeit vor die Aufgabe gestellt, sich mit Arbeitszeitmodellen auseinander zu setzen.

Deshalb referieren wir im Folgenden die wichtigsten Gesichtspunkte und stellen Modelle aus der Literatur vor.

Arbeitszeitmodelle beinhalten die folgenden vier Elemente:

1. quantitative Leitgröße wird die zu leistende Jahresarbeitszeit anstelle der Wochendeputate. Es werden Arbeitszeitkonten eingerichtet, die sogar mehr als ein Jahr umfassen können;
2. inhaltliche Leitgröße wird über das Unterrichten hinaus die Gesamtpalette des professionellen Spektrums. Die Leitgröße für dieses Element heißt Transparenz;
3. die Einzeltätigkeiten des professionellen Spektrums werden zeitlich gewichtet. Hierfür heißt die Leitgröße gerechte Zeitwerte;
4. Stellen können kapitalisiert werden (Geld statt Stellen), um einzelne Leistungen einzukaufen.

Klemm (2006), dessen Überblick in den weiteren Ausführungen gefolgt wird, stellt übrigens ein interessantes Faktum vor, das zur Enttabuisierung der Arbeitszeitfrage beitragen könnte. Es ist das hohe Ausmaß von Arbeitsteilzeit an Schulen. Damit sind nicht nur die Altersteilzeit bzw. die Altersermäßigung gemeint, sondern auch Teilzeitmodelle für Junglehrerinnen und -lehrer und die Möglichkeiten der Teilzeitbeschäftigung aus familienbezogenen Gründen. Nach Klemm (vgl. Klemm 2006,716) sei Teilzeitbeschäftigung an Schulen inzwischen als Normalfall anzusehen, insofern sie für ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer zutreffe. Auch die Ansparmodelle (Vorgriffsstunden in jüngeren Berufsphasen) seien als Teilzeitbeschäftigung zu betrachten.

Die Leitgrößen Jahresarbeitszeit, Transparenz und Gerechtigkeit lassen sich nach Klemm wie folgt erklären:

Zunächst einmal werden vier Tätigkeitsbereiche unterschieden und gewichtet, nämlich

U-Stunden	(Unterricht mit Vorbereitung, Nachbereitung, Korrekturen; die Zeitwerte variieren nach Schulart, Schulstufe und Fächern),
F-Stunden	(funktionsbezogene Aufgaben wie z.B. Fachleitung, Klassenleitung, Schulentwicklung, sozial- und förderpädagogische Maßnahmen),
A-Stunden	(allgemeine Aufgaben wie Konferenzen oder Aufsicht);
S-Stunden	(Sondermaßnahmen wie Prüfungskommissionen, Abordnungen oder Entlastung bei Behinderungen).

Mit Hilfe dieser Systematik lasse sich der wöchentliche „Zeitverbrauch“ pro Schule und Woche bzw. Jahr ermitteln. Zur Veranschauung zitiert Klemm ein Berechnungsmodell von Stolpe (vgl. Tabelle 16).

Berechnungsbeispiel für die Lehrperson einer Haupt- und Realschule in Hamburg

Aufgabenbereich	Anzahl Unterrichtsstunden	Zeitfaktor	Summe in Wochenstunden
Allgem. Aufgaben		1,8	3.8
Fachleitung Physik		1,0	1,0
Vertrauensausschuss		0,2	0,2
Klassenlehrer			
F-Stunden insgesamt			4,7
Mathematik 5. Klasse	4	1,5	6,0
Klassenlehrerstunde	1	1,3	1,3
Wahlpflichtkurs	2	1,4	2,8
Physik 6. Klasse	2	1,4	2,8
Physik 8. Klasse RS und 9. Klasse HS	8	1,5	11,6
Deutsch 5. Klasse	4	1,6	6,4
Arbeitslehre 5. Klasse	1	1,4	1,4
Technik 5./6. Klasse	4	1,4	5,6
U-Stunden insgesamt	26		37,9
Wochenarbeitszeit			46,4
Jahresarbeitszeit			1.763,2
Differenz zu 1.770 (= Jahresarbeitszeit Soll)			6,8

Tabelle 16 (nach Stolpe 2004, S. 32)

Eine Differenzierung nach Aufgabenbereichen erarbeiteten Mümmert+Partner, wie in Tabelle 17 gezeigt.

Lehrerarbeitszeit nach Aufgabenbereichen (in Prozent)							
Bereich	GS	HS	RS	Gy	IGS	BBS	SO
Unterricht	39	39	39	32	31	36	37
Unterrichtsbez. Aufgaben	27	30	32	37	32	33	29
Außerunterrichtl.Aufgaben	18	16	16	16	22	15	19
Entwicklungs- u. Koordinierungsgsaufgaben	1	1	1	1	2	2	1
Verwaltungs- u. Führungsaufgaben	9	6	6	5	6	6	8
Lehreraus-, -fort- u. -weiterbildung	1	0	0	2	1	1	1
Eigene Fort- u. Weiterbildung	5	8	6	8	7	7	5
Jahresarbeitszeit (in Stunden)	1750	1791	1769	1900	1976	1839	1828
(nach Mümmert+Partner 1999, Anlage 4.1-1, zitiert b. Klemm 2006, S. 713)							
Tabelle 17							

Danach betrug die Differenz der durchschnittlichen Jahresarbeitszeit der Schularten 226 Stunden, also zwischen 5 und 6 Wochen, was wiederum mit Gehältern und Deputaten zu vergleichen wäre.

Aktionen wie „die gläserne Schule“ haben belegt, dass gerade die Intransparenz der Arbeitszeiten und -arten von Lehrerinnen und Lehrern viel zum schlechten „Image“ von Pädagoginnen und Pädagogen beigetragen hat. Mehr Transparenz und mehr gesellschaftliche Anerkennung des objektiv anspruchsvollen Leistungsgefüges könnten auch beim zukünftig zu intensivierenden Networking wichtig werden. Auch innerschulisch könnte sich einiges bewegen. Jede Schule steht in Sachen Personalwirtschaft vor einer ganz individuellen, spezifischen Herausforderung. Notfalls muss sie mit Hilfe von Mediation gemeistert werden.

6.4 Curriculumrevision

Neben der Organisationsentwicklung ist die Curriculumrevision ein ebenso zentrales wie ungewohntes Gestaltungsfeld von Schulentwicklung.

Der Curriculum-Begriff gilt als veraltet, seit die Curriculum-Reform der 1960er und 1970er Jahre verebbt ist. Nicht umsonst wurde der Begriff jedoch im Kontext von Überlegungen zu Gesamtreformen gängig. Bezeichnet er doch über die schul- und jahrgangsspezifischen Stoffsammlungen hinaus das Gesamtgefüge der Ziele, Inhalte, Methoden, Standards und Zeitstrukturen des Lehrens und Lernens. Der Begriff Curriculum umfasst somit über Inhalte und Kompetenzen hinaus

- die schulische Profilbildung im Rahmen von Regionalisierungs- und Sozialraumprozessen,
- die Ziele der Bildungsgänge und ihrer grundlegenden Standards des Wissens und Könnens,
- die pädagogisch-didaktische Logik, die dem Aufbau von modular gestalteten Bildungsgängen zugrunde liegt.

Diese drei Punkte sind mehr als das, was beim Begriff Lehrplan mitgedacht wird. Deshalb halten wir „Curriculum“ im Rahmen der neuen Stufe von Schulentwicklung für angemessener als den Lehrplan-Begriff. Es geht schließlich nicht um den Stoff an sich, nicht um die bloße Programmatik, sondern um deren strukturierte Realisierung. Dabei greifen sachliche, zeitliche und personelle Ressourcen prozessual ineinander, und zwar mehr oder minder effizient.

Der *Effizienz-Begriff* vermittelt übrigens zwischen ökonomischer und nicht-ökonomischer, in unserem Fall pädagogischer Wirksamkeit. Letzere bestimmt sich ja aus dem didaktischen Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und Lernvoraussetzungen der lernenden Individuen. Didaktische Implikationszusammenhänge können angemessen und damit wirksam (effizient) oder ineffezient sein.

Pädagogische Ineffizienz ist immer auch ökonomisch ineffizient. Pädagogische Effizienz dagegen „zahlt sich aus“, wenn auch oft erst auf längere Zeitspannen besehen. *Deshalb zwingt die curriculare Perspektive dazu, Budgetierungs-Zeiträume nicht zu kurz zu wählen und immer die didaktischen Implikationen zu bedenken.*

Zum Schluss dieses Abschnittes noch ein Wort zum juristischen Rahmen von Curriculum-Revision. Insofern es sich um Rahmenlehrpläne bzw. -ausbildungspläne handelte, waren diese immer schon flexibel und im Hinblick auf die Angemessenheit der Gestaltung didaktischer Implikation auszufüllen. Diese Situation hat sich durch die Standardisierung bzw. die Vorgabe verbindlicher Kompetenzen verbessert. Über die Standards hinaus können ja auf vielfältige Weise Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden. Allerdings wird vorausgesetzt, dass die Lehrenden ihre pädagogischen Freiräume (die ja nie absolute waren) für inhaltliche, thematische oder methodische Gestaltungen nutzen. Schulprofile und Schulkooperationen, speziell strukturelle Veränderungen bislang separater Bildungseinrichtungen machen ja nur Sinn und gelingen nur, wenn curriculare Revisionen kein Tabu sind.

Die schulische Profilbildung orientiert sich, wie schon mehrfach erwähnt, im Rahmen des neuen Steuerungsmodells an regionalen Zusammenhängen. Insofern wären in der Schulentwicklung Qualifikation und Curriculum unter Bedarfsgesichtspunkten aufeinander zu beziehen. Die Außenorientierung versteht sich dabei zugleich als ein Bildungsangebot und die Präsenz der Schule in der Region.

6.5 Schulprogrammplanung

Immer mehr Bundesländer sind in ihrer Schulgesetzgebung dazu übergegangen, von den Schulen ein Schulprogramm zu verlangen. Es handelt sich dabei um weit mehr als um eine Visitenkarte. Im Zuge der Autonomiegewährung dient das Schulprogramm nämlich als Legitimationsgrundlage für die Zuweisung von Ressourcen; dies in Zukunft im

Zusammenwirken mit Schulprogramm und Evaluierung, die aufeinander zu beziehen sind. Zusammengefasst lassen sich die folgenden Programmpunkte als Pflichtkanon für Schulentwicklung nennen:

- die Schulen haben auf der Grundlage des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags eigenständig ihre je besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen festzulegen, zu evaluieren und fortzuschreiben;
- das Schulprogramm legt dar, welche besonderen Lernvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler haben und wie solches mit dem regionalen und sozialen Umfeld der Schule zusammenhängt;
- das Schulprogramm legt dar, welche inhaltlichen und organisatorischen Wege gewählt werden, um den Voraussetzungen im Sinne des Förderns und Integrierens zu entsprechen;
- das Schulprogramm soll Auskunft geben, wie Entwicklungsziele und Leitideen der pädagogischen Arbeit mit den Aktivitäten der Schule und der in ihr tätigen Personen koordiniert sind;
- das Schulprogramm benennt Schwerpunktbildungen in den Curricula, in den Abschlüssen und in der sonstigen pädagogischen Arbeit;
- das Schulprogramm benennt die Qualifikationsniveaus und Abschlüsse.

Wie allein die grobe Zusammenstellung der obigen Punkte zeigt, handelt es sich bei den geforderten Schulprogrammen nicht lediglich um ein Abbild bzw. eine Beschreibung der bestehenden Binnen- oder Angebotsstruktur der Schule. Auch zeigt der Punkt drei, wie gründlich Bildungstheorie, Sozialisationstheorie, Lernpsychologie, Didaktik und Methodik mit empirischen Daten zu korrelieren sind, um zu einem angemessenen pädagogischen Angebot mit entsprechender Organisationsstruktur zu gelangen. Das, was man in diesem Zusammenhang die neue pädagogische Rationalität nennt, lässt sich analog zu Produktion und Dienstleistung auch als die neue Stufe wissenschaftlicher Basierung pädagogischen Handelns bezeichnen.

Die neue Stufe der Schulentwicklung verlangt daher auch von den Schulprogrammen eine neue Qualität. Die Differenz zur ersten Stufe der Schulentwicklung (die alle Arten von Aktivitäten akzeptierte, weil es lediglich um einen Impuls für Autonomisierung ging) sei durch einen Vergleich mit einer älteren Profildarstellung aus dem Bundesland Hessen veranschaulicht (die Quelle liegt den Verfassern im Original vor. Sie wird aus Gründen der Diskretion hier nicht genannt.)

Die neuen Schulprogramme sind Resultat eines Prozesses von Schulentwicklung, der Ziele und Umsetzungswege Schritt für Schritt in eine effiziente Passung bringt.

Schulprogramme können daher - zumindest endgültig - erst am Schluss von Restrukturierungsprozessen ausformuliert werden.

Das Profil der Beruflichen Schule im Kreis X ist durch folgende Merkmale geprägt:

Der äußerliche Rahmen der Beruflichen Schule: Unsere Schule gliedert sich in vielfältige Fachbereiche und Schulformen mit den unterschiedlichsten Eingangsvoraussetzungen und Bildungszielen. Die Schüler werden in zwei verschiedenen Schulgebäuden unterrichtet. In dem Gebäude der Hauptstelle werden vorwiegend die Vollzeitschüler unterrichtet. In den Räumen der Außenstelle finden sich Schüler der Teilzeitform im Rahmen der dualen Ausbildung zum Unterricht ein.

Die Schüler der Beruflichen Schule: Die Schüler kommen in Abhängigkeit von den Schulformen, die sie besuchen, mit unterschiedlichen Schulabschlüssen und in unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsphasen an die Berufliche Schule unseres Kreises. Außerdem wohnen sie in allen Stadtteilen unserer Kreisstadt und ihrem Umland. Es werden Schüler in verschiedenen Altersstufen und mit heterogenen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen ausgebildet.

Die Kollegen der Schule: Ein engagiertes Lehrerkollegium, das sich für eine erfolgreiche Arbeit einsetzt, die sich in der Qualifizierung für Berufs- und Schulabschlüsse sowie in der pädagogischen Unterstützung der Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen ausdrückt.

Die Ausstattung der Beruflichen Schule: Sie entspricht (teilweise) den berufsspezifischen Anforderungen, wie sie z.B. in EDV-Fachräumen, Lernbüros und verschieden ausgestatteten Werkstätten (Holztechnik, Bäcker, Fleischer, Frisöre) zum Ausdruck kommt.

7 Ausgewählte Methoden der Organisationsentwicklung an Schulen – praktische Empfehlungen

7.1 Wie und wo anfangen

Pädagogischer Tag über
New Public Management und Grundsatzbeschluss

Aus den vorhergehenden Kapiteln müsste deutlich geworden sein, dass mit dem New Public Management eine neue Lage entstanden ist. Über diese Situation sollte im Kollegium weitgehend ein gleicher Informationsstand und eine tendenziell konsensuale Einschätzung bezüglich möglicher Folgen für die spezielle Schulsituation hergestellt werden. Hierzu bedarf es wahrscheinlich eines sogenannten pädagogischen Tages. Ob dazu Referenten eingeladen werden oder über Literatur berichtet oder diskutiert wird, ist unerheblich. Wichtig ist, dass die Neuartigkeit der Gesamtlage, der aktuellen Rechts- und Politiklage im jeweiligen Bundesland und die Notwendigkeit erkannt wird, aktiv zu werden.

Juristisch ist die Situation im Bildungswesen so, dass letztlich der Schulträger auch gegen den Willen eines Kollegiums Schritte der Organisationsentwicklung oder sogar die Auflösung der Schule bestimmen kann. Schulen sind deshalb mehr als gut beraten, in die Schulentwicklung von sich aus einzutreten. Hierzu sind sie durch die Schulgesetze grundsätzlich abgesichert und aufgefordert (vgl. Anhang). Die juristische Lage umfasst auch das professionelle Spektrum von Lehrerinnen und Lehrern. Danach gehört die Beteiligung an der Schulentwicklung zu ihrem Beruf.

Je nach Schulsituation, insbesondere je nach Vorerfahrung mit Schulentwicklung kann der Grundsatzbeschluss über den (Neu)Start in die Schulentwicklung am Ende des ersten pädagogischen Tages stehen oder einer besonderen Konferenz vorbehalten bleiben. Notfalls ist ein zweiter pädagogischer Tag erforderlich.

Wichtig ist zu Anfang die grundsätzliche Klärung, dass für die Schulentwicklung erforderliche Mittel bzw. Entlastungen bereitgestellt werden. Hierzu gibt es je nach Schulsituation interne und externe Lösungen. Deren Konkretion kann allerdings erst erfolgen, wenn die strategischen Planungen ausgearbeitet sind. Dies verlangt von den Kolleginnen und Kollegen zunächst einen Vertrauensvorschuss. Worauf es auch ankommt: Die neue Breite des professionellen Spektrums bedeutet nicht, dass alle Kollegiumsmitglieder jederzeit alles tun müssen. Es wird aber ohne neue Muster der Arbeitsverteilung nicht gehen.

Man mag fragen, wieso primär das New Public Management und nicht die je aktuelle bildungspolitische Lage als Informations- und Diskussionsthema gewählt werden soll. Nun, der „Ernst der Lage" ebenso wie die Motivationsressourcen eines Kollegiums werden nach unseren Erfahrungen leichter über das New Public Management erreicht als darüber, dass eine Landesregierung sich bildungspolitisch wieder etwas Neues „ausgedacht" hat; denn so werden Veränderungsauflagen aufgrund verbreiteter Reformmüdigkeit nicht selten interpretiert.

Interne und externe Bestandsaufnahme

Schulentwicklung setzt Bestandsaufnahmen voraus, denn „wer nicht weiß, was er hat, weiß auch nicht, was er braucht". Sachlich formuliert: an ausdifferenzierten beruflichen Schulen können nicht alle Kollegiumsmitglieder über das gleiche Wissen bezüglich der schulischen Aktivitäten und Aufgaben verfügen. Wer zum Beispiel auf Politik- und Wirtschaftslehre spezialisiert ist, von dem ist kaum zu erwarten, dass er über die Stärken und Schwächen des Berufsfeldes Elektrotechnik informiert ist. Da es bei der Entwicklungsplanung aber auch darauf ankommt, in möglichen Querverbindungen zu denken, muss für alle Beteiligten ein Gesamtüberblick erstellt werden.

Er umfasst die Grunddaten einer beruflichen Schule nach Schulformen, Bildungsgängen, Berufsbildern und Klassen. Diese Grunddaten sind mit Schülerzahlen in Form von Zeitreihen zu korrelieren, um hervorste-

chende Trends zu erkennen. Ferner sind die Grunddaten mit dem Personalbestand, gegliedert nach Bildungsgängen und Fächerkombinationen und unter Berücksichtigung der Altersstruktur zu verknüpfen, um auf Belastungen, Engpässe, Überhänge, Besonderheiten wie besondere Bedarfe oder Potentiale aufmerksam zu werden.

Die Korrelation der Grunddaten mit dem jeweiligen Raumbestand und den Ausstattungen zeigt ergänzend Engpässe oder Gestaltungsspielräume.

Erst dann – wir betonen: erst nach dem Erfassen der Grunddaten und nach ersten Einsichten in Profilstärken und -schwächen bzw. Gestaltungsspielräume – sind die landespolitischen Strukturziele zum Abgleich heranzuziehen.

Es sei ferner darauf hingewiesen, dass alle Schulen über Grunddaten verfügen, die sie im Rahmen der gesetzlichen Meldepflichten auf dem Dienstweg weiterleiten. Diese ergeben zwar eine erste Datenbasis; sie reichen jedoch nicht für eine Schulentwicklung aus, die auf strategische Informationen angewiesen ist. Deshalb erfordert die angesprochene Korrelation der Grunddaten mit einem erweiterten Datenkranz für die Schulen eine zusätzliche Expertise. Sie kann extern durch Beratung erfolgen oder intern organisiert sein.

Neben der Bestandsaufnahme, die eher quantitativ basiert ist, sind folgende, eher qualitative Indikatoren von Belang:

- Sozialstruktur und Vorbildung der Schülerinnen und Schüler,
- interne und externe Kooperationen,
- besondere interne und externe Konfliktkonstellationen,
- besondere Aktivitäten und Profile, die nicht durch Lehrpläne oder Berufsordnungsmittel vorgegeben sind.

Zum letzten Punkt sei eine Anmerkung gemacht:

Modellversuche wie z.B. „Selbstverwaltung PLUS“ in Hessen haben zahlreiche Aktivitäten erbracht, die nicht auf curricularem Pflichtgebiet liegen. Hierzu gehören zum Beispiel neuartige Projektformen, Feed-Back-Fragebögen, alle Arten von Arbeitsgemeinschaften, Festen, Außendarstellungen u.a.m. Dadurch ist das Schulleben lebendiger geworden und im Nebeneffekt haben sich auch das Lehr-Lernklima und das Schulklima insgesamt verbessert. Dazu war es jedoch nicht erforderlich, in „Substanzbereiche“ wie die Aufbau- oder Ablauforganisation oder den Kern von Bildungsangeboten und Ressourcen einzugreifen oder ganze Bildungsgänge zu schließen bzw. neue zu etablieren. Genau das wird jetzt erforderlich und macht die neue Qualität der Schulentwicklung aus.

Gruppendynamische Klärungen

Die Steuerung von Gruppendynamik bzw. die Klärung gruppendynamischer Phänomene bedarf einer speziellen Kompetenz, die in der Fortbildung erworben werden kann. An dieser Stelle soll lediglich ein Hinweis erfolgen. Erfahrungsgemäß bringt jeder Anstoß zu Veränderungen in Institutionen und Organisationen Psychodynamiken in Bewegung. Es handelt sich dabei um aufgestaute oder akute Unzufriedenheiten und Ärger, empfundene Ungerechtigkeiten bzw. Benachteiligungen, unerfüllte Verbesserungswünsche und ganz allgemein Befürchtungen, dass Veränderungen nachteilig sein könnten. Speziell bei Bestandsaufnahmen kann dann das Bedürfnis durchbrechen, zunächst einmal „Dampf abzulassen“. Dieses Bedürfnis ist immer als legitim anzuerkennen. Dies heißt nicht, dass die Klärungen unmittelbar zu erfolgen haben. Deshalb empfiehlt es sich manchmal, die Probleme und Sorgen schriftlich festzuhalten, um sie ausführlich an anderer Stelle und evtl. mithilfe professioneller Moderatoren zu klären. Organisationsentwicklung hat immer den Nebeneffekt eines Clearing-Prozesses mit nachfolgend verbesserter Arbeitszufriedenheit. Auf explizite Verfahren der Konfliktlösung oder des Beratungsbedarfs wird weiter unten eingegangen.

7.2 Ausloten der Entwicklungsrichtungen: Zukunftswerkstatt

Prinzipien und Ablaufmöglichkeiten

Es gibt unzählige Einstiegswege in die Schulentwicklung. Hier sei lediglich die Zukunftswerkstatt (auch Zukunftskonferenz) vorgestellt, die sich erfahrungsgemäß gut für große (nicht für sehr große) Gruppen eignet und recht schnell zu einer produktiven gemeinsamen Basis führt.

Die *Zukunftswerkstatt* ist eine Dialog-, Lern-, Planungs- und Mobilisierungsmethode. Sie ermöglicht es, relativ schnell gemeinsame Ziele zu finden. Je nach Teilnehmerzahl und Differenziertheit der Schule dauert eine Konferenz zwei bis drei Tage. Größere Kollegien brauchen evtl. parallele Konferenzen, vielleicht auch nach Berufsfeldern unterschieden.

Ziel ist eine gemeinsam getragene Zukunftsvision, die Erarbeitung von Aktionsplänen zu deren Realisierung und die formalisierte Übernahme von Verantwortung für die Entwicklung.

Zukunftskonferenzen basieren auf einer Reihe von Grundprinzipien:

	Grundprinzipien der Zukunftskonferenz
1	Das ganze System in einen Raum holen (Ganzheitlichkeit und Systematik)
2	Regional und global denken, lokal handeln
3	Eine gemeinsame Vision entwickeln (Schulprofile und Handlungsziele)
4	In selbststeuernden Gruppen arbeiten (Selbst- und Mitverantwortung, Teams)

Tabelle 18

Zukunftskonferenzen auf der neuen Stufe der Schulentwicklung dienen nicht lediglich der Verbesserung des Schulklimas oder der Programmprofilierung im Rahmen vorhandener Bildungsgänge. Profilbildung und Kooperationsbeziehungen zielen immer auf eine tragfähige Ressourcen- und Existenzsicherung bei veränderten Strukturen der Bildungslandschaft. Darum ist es ratsam, vor der Zukunftswerkstatt empirisches Datenmaterial zusammenzustellen, das die Argumentationen flankieren kann (vgl. 7.1).

Zukunftswerkstätten bedürfen einer versierten Moderation, die sich auch im Schulwesen auskennt.

7.3 Umgang mit Konflikten und Widerstand

Jedes Mehr, das im Arbeitsalltag über Routinen hinaus verlangt wird, fordert eine Neuorientierung heraus. Solche Neuorientierungen verlangen auch neues Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden. Damit wird an Wertmustern, mentalen und habituellen Ausprägungen der Arbeitspersönlichkeit gerührt. Gestaltungsbedürfnisse und Gestaltungskompetenz, Autonomiebedürfnisse und Wille zur Autonomie, aber auch Bedürfnisse pro und contra Entwicklung und Entfaltung werden berührt.

Starke Veränderungsimpulse können daher vor dem Neubeginnen festhaltende, auch regressive Tendenzen freisetzen. Sie dienen der Sicherung von Identität und Interessen. Stoßen solche Sicherungsbedürfnisse auf vorwärts treibende Einstellungen anderer Personen, dann sind Konflikte oft ebenso die Folge, wie sie sich einstellen, wenn unterschiedliche Gestaltungsvorstellungen und Wertorientierungen aufeinander treffen.

Konflikte in Prozessen der Organisationsentwicklung und damit auch der Schulentwicklung resultieren somit nicht nur daraus, dass es unterschiedliche materielle Interessen oder andersartige methodische Orientierungen gibt. Die Konfliktwurzeln sind vielmehr mehrdimensional.

Sie reichen einerseits in die verschiedenen Subsysteme der Organisation, andererseits in den psychosozialen Kern der Arbeitspersönlichkeiten. Dieser ist durch Normen, Werte, Denkmuster und Arbeitsstile geprägt, die je nach Fachrichtung und Ausbildungsgang im Extremfall polar entgegengesetzt sein können.

Das Wichtigste ist, Konflikte als etwas objektiv Normales, zu jeder Entwicklung Gehörendes anzusehen. Man muss aber dafür sorgen, dass unterschiedliche Positionen und Interessen so früh wie möglich artikuliert werden können. Dann lassen sie sich nämlich auf dem einfacheren Weg der Problemlösung angehen. „Offenheit ist die Mutter der Porzellankiste", könnte man in Abwandlung eines bekannten Sprichwortes raten.

Glasl, der das bekannteste Lehrbuch des subjektbezogenen Konfliktmanagements in Organisationen verfasst hat (vgl. Glasl 1992 und 2004), rät dazu, drei Subsysteme von Konfliktwurzeln zu unterscheiden.

Konfliktwurzeln in Subsystemen

(1) Das geistig-kulturelle Subsystem

Dieses umfasst die grundlegenden Ziele und Werte sowie die Identität, die aus diesen resultiert. Für die Schulentwicklung wären hier die grundlegenden Erziehungs- und Bildungsziele etwa der Gesetze, aber auch der Berufsgruppen und Individuen zu nennen sowie die pädagogische Konkretisierung, mit der solche Ziele realisiert werden (z.B. Erziehung ohne Sanktionen oder hoher Selbständigkeitsgrad).

(2) Das politisch-soziale Subsystem

Hier geht es um die Beziehung zwischen Einzelnen, zwischen Gruppen und zwischen Gruppen und Gesamtorganismus. Die entsprechenden Funktionen, Arbeitsregeln und Normen sind rückgebunden an das geistig-kulturelle Subsystem einer Gesellschaft, eines Landes und an

dessen Werte. Von der Schulentwicklung her betrachtet, sind hier organisationaler Aufbau und Arbeits- bzw. Betriebsklima zu nennen (z.B. hierarchisch oder partizipativ; integrierend oder separierend; kooperativ und mitverantwortlich oder dirigistisch).

(3) Das technisch-instrumentelle Subsystem

Hierunter subsumiert Glasl alle professionellen Prozesse, aber auch die zugehörigen Fähigkeiten der Menschen. Im Bildungskontext also Erziehen, Beraten, Unterrichten einschließlich didaktischer und curricularer Planung, Verwalten, Managen, Innovieren und Evaluieren. Dies alles in der Dreiheit von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Schließlich gehören zum technisch-instrumentellen Subsystem alle finanziellen und materiellen Ressourcen.

Den drei Subsystemen ordnet Glasl – etwas ungewöhnlich – jeweils Idealwerte als Grundprinzipien konfliktfreier Gestaltung zu. Als Idealwert ordnet Glasl dem geistig-kulturellen Subsystem das Prinzip der Freiheit und Selbstverantwortung zu; dem politisch-sozialen Subsystem den Gleichheitsgrundsatz und dem technisch-instrumentellen Subsystem das Brüderlichkeitsprinzip. Konfliktpotentiale seien immer dann vorhanden, wenn ein organisatorisches Teilsystem nicht unter diesen Leitmaximen und entsprechend seinen eigentlichen Funktionsprinzipien gestaltet werden könne. Erst auf der Basis des objektiven Funktionsbedarfs eines Subsystems und der entsprechenden Leitprinzipien ergäben sich die Konfliktausprägungen. Hierbei handele es sich immer um Unvereinbarkeiten.

Die Unvereinbarkeiten können sich in logischen oder sprachlichen Unterschieden äußern, aber auch in der Differenz der Wahrnehmung und des Handelns. Es kann sich um Gefühlsgegensätze, aber auch um die Differenzen der Zielsetzung handeln. Man muss daher das Konfliktsyndrom bzw. -phänomen in der Komplexität seiner Komponenten vom Konflikt- oder Streitgegenstand unterscheiden.

Ergänzt man den Ansatz von Glasl um den ebenfalls subjektorientierten Ansatz von Lisop/Huisinga (2004), dann gehören zu einer Konfliktanalyse zehn Ebenen.

Ebenen der Konfliktanalyse	
1	Zuordnung zum System (z.B. Schule) und Klärung der Leitprinzip-Kontroversen
2	Identifikation des Streitgegenstandes (zwecks Vermeidung von Missverständnissen)
3	Analyse der materiellen, finanziellen, zeitlichen und räumlichen Dimensionen des Streitgegenstandes
4	Benennen der individuellen Aspekte, die im Konflikt eine Rolle spielen
5	Analyse der Sozialmuster der Beziehungen und Prozesse zwischen den Konfliktparteien
6	Analyse der Perzeptionsmuster (Wahrnehmen und Auslegen; wer fokussiert was?)
7	Analyse der Reiz-/Reaktionsfelder für Streite bzw. Auseinandersetzungen
8	Analyse des Eskalationsgrades des Konfliktes (siehe unten)
9	Analyse des möglichen Spielraums für Interventionen
10	Abschätzung der Vor- und Nachteile des status quo (speziell des möglichen psychischen Gewinns durch permanente Konflikte) wie der angestrebten Veränderung

Tabelle 19

Man kann (evtl. ergänzend) auch die folgende Checkliste nutzen:

Checkliste bei Konfliktlösungen (sozial-kommunikative Sicht)	
1	Welches ist der Konfliktgegenstand? 1.1 Ganz konkret: Wer will was haben, behalten, tun oder loswerden? 1.2 Läßt sich formulieren, auf einen Begriff bringen, um was es allen geht?
2	Welche Ansprüche/Bedarf/Bedürfnisse werden formuliert? (Geht es um „alte Rechnungen“/aufgestaute Frustrationen?)
3	Wer ist alles beteiligt, offen oder verdeckt? Werden die „Koalitionen“ eingestanden?
4	Welche Werte und Leitbilder bzw. welche Interessen werden sichtbar? Wird dabei moralisiert?
5	Werden Ängste oder Befürchtungen geäußert; wenn nicht, welche sind gut vorstellbar?
6	Werden Drohungen geäußert oder stehen Drohungen im Raum?
7	Welche Verhaltensmuster oder welche Verhaltensmöglichkeiten der Beteiligten sind zu bedenken?
8	Sind Eskalationen denkbar?
9	Welche besonderen Engpässe bzw. Lösungshindernisse werden betont/ welche sind noch zu bedenken?
10	Welche Lösungen erscheinen als besonders günstig und warum?
11	Wie verhalten sich die möglichen Lösungen und Lösungsstrategien zu den vorherigen Punkten?
12	Die einzig richtige Lösung gibt es nicht; aber: Kompromisse müssen tragfähig sein.

Tabelle 20

Auch in Organisationen ist es wenig ratsam, Konflikte „unter den Teppich zu kehren“. Oft verlangt die Organisationsentwicklung aber zeitweilige „Stillhalte-Abkommen“, dies vor allem dann, wenn die Veränderungen auch die Konfliktzonen und Konfliktgegenstände entschärfen könnten.

Im Zuge von Prozessen der Konfliktlösung wirkt häufig eine Zwischensequenz entlastend, die zwischen individuellen und organisationalen Belangen vermittelt. Es handelt sich um eine Art Selbstvergewisserung über die Quellen der jeweiligen beruflichen Persönlichkeit, welche die berufliche Arbeitszufriedenheit und das Arbeitsklima mitbestimmen (vgl. Lisop 1998, 211).

Quellen der beruflichen Persönlichkeit:

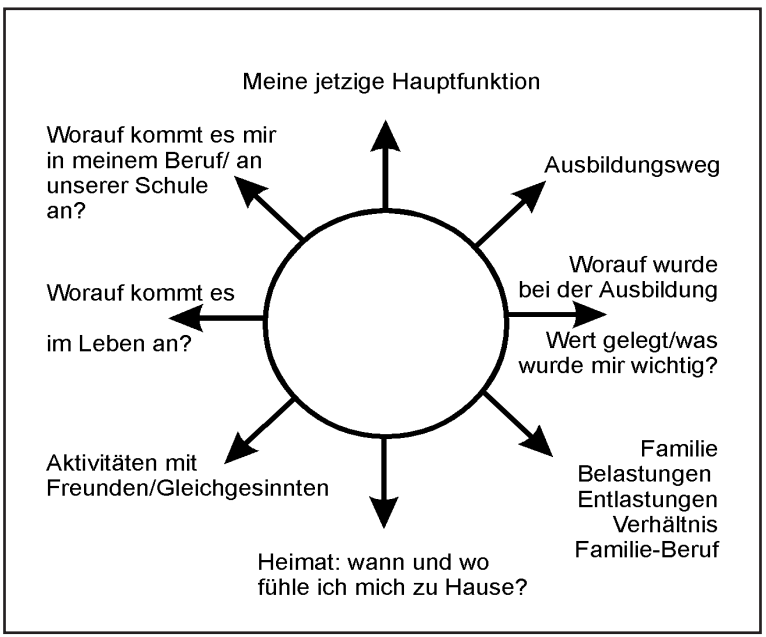
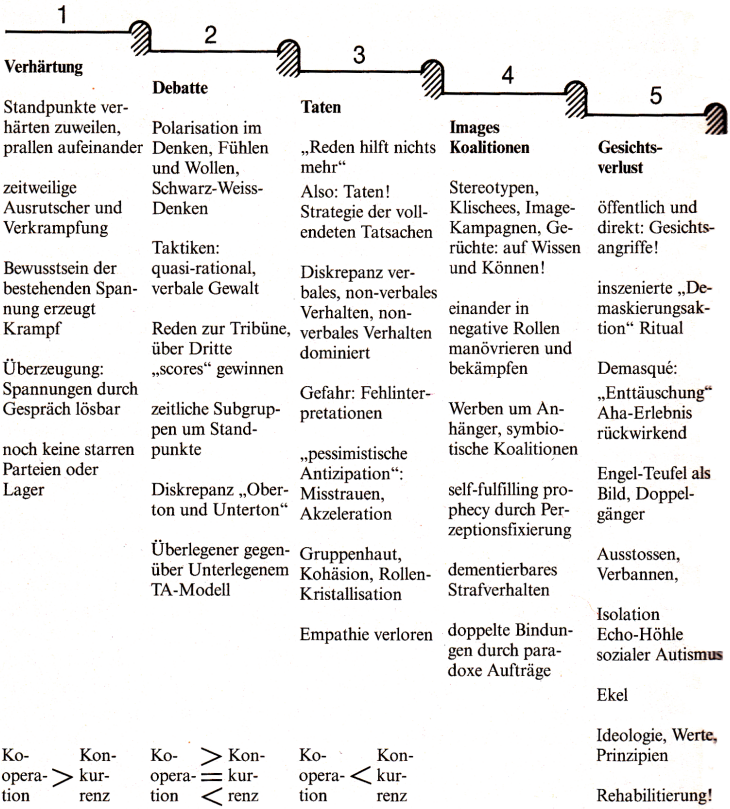
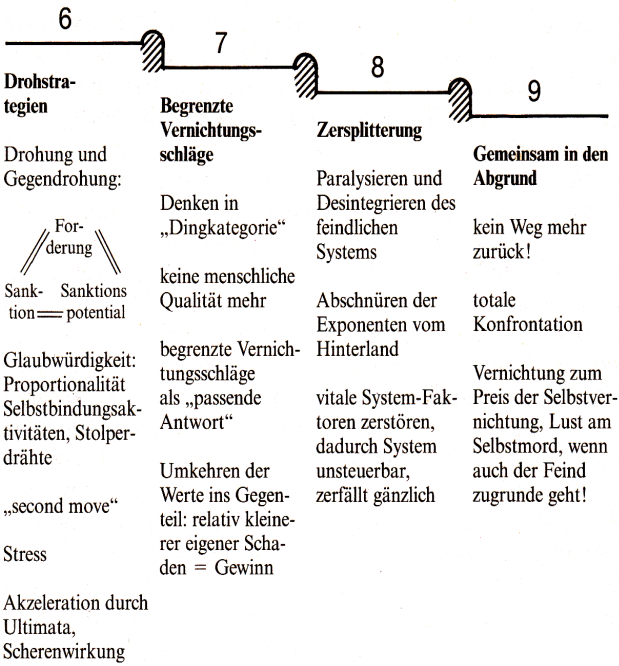


Abbildung: Quellen der beruflichen Persönlichkeit

Stufen der Konflikteskalation (Glasl 1992,218f.)





Im übrigen sind planende Entwicklungsarbeit und Konfliktmanagement nur zwei Seiten einer Medaille.

7.4 Problemlöse-Techniken

Alltagssprachlich wird unter Problem nicht nur eine ungelöste Aufgabe oder eine unbeantwortete Frage verstanden, sondern häufig ganz einfach eine gewisse Schwierigkeit, eine Aufgabe ohne großes Nachdenken, gleichsam routinemäßig zu bearbeiten. Oftmals wird sogar jede Ziel- oder Aufgabenstellung als Problem bezeichnet. Im Folgenden soll es dagegen um „echte“ Probleme gehen. Von ihnen ist dann zu sprechen, wenn in bezug auf Denkergebnisse, Handlungs- und Operationspläne bzw. angemessene, richtige oder befriedigende Ergebnisse Inkompetenz oder unzureichende Kompetenz erlebt wird.

Lösungsmethoden als Teil professioneller Kompetenz

Generell kann zwischen sach-inhaltlich bedingten Problemen und personenzentrierten Problemen, also eher solchen bezüglich der Fachkompetenz und solchen der Selbstkompetenz unterschieden werden. Interpersonelle Probleme dagegen bezeichnen wir als Konflikte. Die Abgrenzungen sind nicht restfrei möglich. Daher sollte und muss erfolgreiches Konfliktmanagement in Arbeitskontexten immer auch auf der Problemebene arbeiten. Hierzu ist nicht unbedingt fachliche Expertenschaft erforderlich. Oftmals genügt es schon, sich der Systematik und der Grundregeln für Problemlösen bewusst zu sein. Hierum soll es im Folgenden gehen. Eine Organisation wird nämlich umso autonomer und unabhängiger von Außenberatung, desto umfangreicher ihr Repertoire an verallgemeinerbaren, übertragbaren, situationsunabhängigen Lösungsmethoden ist.

Da es sich beim Problemlösen um eine Denktätigkeit handelt, die prozessual abläuft und auf ein multifaktorielles Gefüge bezogen ist, bedarf es der Systematik.

Im Folgenden seien Regeln empfohlen, die sich in unseren Beratungen bewährt haben (vgl. dazu auch Lisop 1998).

Allgemeine Problemlöse-Regeln

1. Definiere die Schwierigkeit, fasse sie sprachlich, soweit möglich auch begrifflich und ergänze sie gegebenenfalls durch eine nicht-sprachliche Veranschaulichung.
2. Formuliere das Problem so konkret wie irgend möglich.
3. Mache dir klar, ob das Problem sich auf Prozesse des Wahrnehmens, des Auslegens und Analysierens, des Entscheidens, Planens, Durchführens oder Kontrollierens und Bewertens bezieht, inwieweit Kommunikation und Interaktion betroffen sind und/oder ob zum Faktorengefüge technische Mittel (Systeme) gehören.
4. Kläre, wo die Haupt- und wo die Nebenschwierigkeiten gelagert sind, nämlich bei Zielen, Prozessen, Mitteln oder Startpunktwahl.
5. Kläre die Verfügbarkeit der lösungsrelevanten Operatoren, nämlich: Daten, Fakten, Theorien (Regeln), Material u.a. Ressourcen, personale, soziale und juristische Bedingungen in bezug auf
   - Lücken in der Analyse, im Handlungs- oder Operationsplan
   - Widersprüche
   - Lösung von Komplexitäten und Komplikationen.
6. Kläre, welche Mittel zur Verfügung stehen, welche unter welchen Bedingungen beschafft/erworben werden könnten und wo überhaupt Wissenslücken über mögliche Operatoren liegen.
7. Arbeite in Schrittfolgen mit Teillösungen.
8. Benutze Kreativitätsmethoden wie z.B. das Brainstorming, das gedanklichen Freilauf erlaubt und zunächst keine Idee als falsch oder ungeeignet zurückweist.

9. Vermeide Killerphrasen oder -einstellungen wie: „das hatten wir schon“ oder „das bringt bestimmt nichts“.
10. Suche Vergleiche mit ähnlichen oder analogen Problemen.
11. Scheue Dich nicht, Erfahrungen anderer zu nutzen – denn Nutzen heißt nicht Imitieren.

Regeln zum Lösen kombinierter Sach- und Sozialprobleme

I Interaktiver Prozess

1. Probleme anerkennen.
2. Objektive Probleme (Bedarf) einzelner Beteiligter klären.
3. Objektives Gesamtproblem klären.
4. Systematische Übersicht über Problemfaktoren erstellen.
5. Faktoren eingrenzen (nicht Relevantes ausklammern).
6. Ideelle bzw. moralische Werte feststellen.
7. Werte gewichten.
8. Sind Sofortlösungen erforderlich?
9. Folgenabschätzung vornehmen.
10. Lösungsalternativen visualisieren.

II Deutungsprozess

1. Logische Widersprüche feststellen.
2. Häufungen/Übereinstimmungen festhalten.
3. Anwendungs- und Relevanzradien bestimmen.
4. Abwehrmuster thematisieren und Ebenen zuordnen.
5. Korrelationen zum System der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse suchen (vgl. Tabelle 21, Seite 136).

Abwehrmuster sind ein alltägliches Phänomen in sozialen Interaktionen wie im Verhalten von einzelnen Personen. Es beinhaltet ein Sich-Sperren gegen etwas.

Es gibt, korrespondierend mit der Vielzahl von Beratungs- und Therapieansätzen, eine fast unübersehbare Zahl von Theorien zur Entstehung von und zum Umgang mit Abwehrmustern. Einigkeit besteht darin, dass in der Auflösung des Widerstands Schubkraft für die weitere Entwicklung liegt.

Unter logisch strukturellem Aspekt lassen sich folgende Abwehrmuster unterscheiden:

- *Verdrängung*. Anreize, deren Chancen auf Bedürfnisbefriedigung als aussichtslos oder gar als schädigend gedeutet werden, werden aus dem Bewusstsein getilgt.
- *Verkehrung ins Gegenteil*. Der Anreiz wird mit einer Reaktion beantwortet, die der angestrebten Bedürfnisbefriedigung entgegenläuft.
- *Verleugnung*. Unliebsame und Unlust erzeugende Anreize werden durch Gedanken oder Verhalten wegphantasiert oder in ihrer Stoßrichtung verändert.
- *Isolierung*. Dies ist eine Reaktionsweise, bei der ein Gefühl, ein Gedanke oder Verhalten aus der Verbindung zu anderen Gedanken, Gefühlen oder Situationen gelöst wird. Sie äußert sich als Unterbrechung von Gedankenverbindungen, als psychische Leere mit dem Ziel der Stillegung von Affekten.
- *Projektion.* Hierunter wird das Zuschreiben von eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Gefühlen oder Gedanken auf andere Menschen (bei Kindern und im Falle seelischer Erkrankung auch auf Tiere und leblose Objekte) verstanden.
- *Verschiebung.* Der Anreiz wird mit einer Reaktion beantwortet, die Ersatzcharakter hat.

- *Regression.* Sie bezeichnet ein Zurücklenken von Anreizen auf frühere Entwicklungsstufen und damit frühere Befriedigungsformen.

Lisop/Huisinga (2004) interpretieren Abwehrmuster (wie auch z.B. alle sogenannten Unterrichtsstörungen) als codierten Hilferuf, um die Veränderungsangebote besser aufnehmen zu können. Sie betonen, dass Abwehrmuster so etwas wie eine Schranke gegenüber der Veränderung von Lebens- und Arbeitsstilen, Einstellungs-, Denk- und Verhaltensmustern sind, die tief in unserem anthropologischen System der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse und den damit verknüpften, zensierenden Werten unserer Sozialisations-Erfahrung verankert sind. Daher müssten achtungsvolle Wege gefunden werden, Abwehrmuster konstruktiv zu wenden.

Hier können die o.a. Konfliktlösungsstrategien hilfreich sein. Oft hilft auch ein Abgleich mit dem System der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse. Danach werden Sinnesimpulse oder kognitive Reize so verarbeitet, dass die Identität bezüglich folgender Wertepole im Gleichgewicht bleibt (vgl. im Einzelnen Lisop/Huisinga 2004, 179 ff.):

Erhaltung/Bewahrung	-	Entwicklung/Entfaltung
Regulation	-	Freiheit
Versorgtwerden	-	Produktion/Gestaltung
Ausdruck/Benennung	-	Erkenntnis/Reflexion
Autonomie	-	Gemeinschaft
Verortung	-	Wechsel/Orientierung

Tabelle 21

Im Alltag organisationaler Prozesse ist eine Art von Widerstand besonders zu beachten, weil sie ebenso hilfreich sein kann wie ansteckende Negativwirkungen von ihr ausgehen können. Es ist die „Bedenkenträgerschaft", vor allem in ihrer exzessiven Form. Wo eher impulsive oder vorwärtstreibende Personen oder solche mit raschem Blick für das Wesentliche oder Ausschlaggebende auf eher zögernde, in jedem Detail gründlich Abwägende stoßen, sind in der Regel Konflikte vorprogrammiert. Sie lassen sich aber vermeiden, wenn man sich folgende positive Seiten der Bedenkenträger und Bedenkenträgerinnen vor Augen hält:

1. Die Mehrzahl dieser Abwägenden hat keine destruktiven Absichten und will sich auch nicht verweigern.
2. Viele von ihnen werden verläßliche Kooperateure.
3. Bedenkenträgerinnen und Bedenkenträger sind besonders gründlich und auf Ausgewogenheit bedacht.
4. Einige sind das, was die Motivationstheorie misserfolgsängstlich nennt. Sie brauchen absichernde Perspektiven für Erfolg oder zumindest gegen schädliche Folgewirkungen.
5. Ihre Argumente können helfen, Pannen oder Misserfolg zu vermeiden oder zu verringern. Ihr zeitliches Bremsen kann im Endeffekt Zeitgewinn bedeuten.

Gruppendynamische Eskalationen bzw. Energieverschleiß durch z.B. übermäßigen Geduldsaufwand einerseits, Empörung über Leichtsinn und Oberflächlichkeit andererseits lassen sich erfahrungsgemäß durch Beachtung folgender Regeln umgehen:

- In der Diskussion so oft wie möglich auf Elemente des kontrollierten Dialogs zurückgreifen (das heißt Äußerungen aus der Vorrede aufgreifen, umschreiben, bestätigen, bevor man eine andere Sicht wählt).
- Visualisierungen nutzen, falls erforderlich sogar im Zweier-Gespräch.

Dabei hat sich die folgende, sehr einfache Gliederung der Argumente bewährt:

Pro, weil	*Ressourcen zur Realisierung*
...	...
...	...
usf.	usf.
Contra, weil	Fehlende Ressourcen, Gefahren
...	...
...	...
usf.	usf.

Von dieser Gliederungshilfe ausgehend, kann man dann mit Problemlösetechniken weiterarbeiten, um zu einem Konsens oder zu Kompromissen zu gelangen.

Man wird bei Entwicklungsprozessen nicht immer alle Kolleginnen und Kollegen ins Boot holen können. Deshalb muss es konsensuale Verfahren darüber geben, wie mit Ablehnung oder solchen Bedenken umgegangen wird, die sich auch nach einem zeitlich angemessenen Erörtern nicht beseitigen lassen. Abstimmungen sind ein allgemein üblicher Weg. Über Rotationen und eine Arbeitszeit-Variante (Entwicklungsarbeit wird abwechselnd über die Zeitspanne von 3-5 Jahren geleistet) ließen sich weiterhin eine ganze Reihe entsprechender Schwierigkeiten lösen.

Warum z.B. sollten ferner diejenigen, die überhaupt keine Entwicklungsarbeit leisten wollen oder können oder die zeitlich nicht in ihre Fortbildung investieren, nicht mit einer höheren Stundenzahl im Unterricht eingesetzt werden? Vorausgesetzt, die Arbeitszeitfrage wird enttabuisiert und ihrer sachlich überfälligen, angemessen Reform zugeführt,

bei welcher die Schulen in Eigenverantwortung flexible Lösungen realisieren können (vgl. auch Kap. 6).

Und was, wenn es destruktive oder lähmende Gruppierungen gibt, die sich auf gar nichts einlassen?

Unter der Bedingung, dass Schulentwicklung und Programmplanung juristisch Pflicht sind und dass auch kein Konfliktmanagement hilft, bleibt dann als ultima ratio nur eine personalrechtliche Lösung.

7.5 Revision der Curricula

Curriculumkonstruktion und -reorganisation waren bislang den Kultusministerien vorbehalten, auch wenn die entsprechenden Arbeitsgruppen mit Lehrerinnen und Lehrern besetzt waren. Noch ist nicht endgültig klar, in welchem Ausmaß, abgesehen von innovativen Bildungsangeboten, autonomen oder selbständigen Schulen auch die Curriculum-Arbeit übertragen werden wird. Aufgrund von Anerkennungs-, Berechtigungs- und Durchlässigkeitserfordernissen sowie aufgrund der Ordnungsmittel in der Beruflichen Bildung dürfte es keine allzu weitgehende Deregulierung und speziell keine Beliebigkeit geben. Dennoch wird z.B. die Modularisierung mehr als Umstellungen verlangen. Auch die Ressourcenfrage, speziell die Personalkapazität und neuartige Kooperationen werfen Fragen danach auf, ob curricular weiterhin alles oder alles wie bisher zu lehren und zu lernen sein wird. In Kapitel 6.3 haben wir skizziert, warum u.E. die neue Stufe der Schulentwicklung zwingend auf eine Reorganisation der Curricula verwiesen ist. Dabei werden die Schulen vor vier Fragen gestellt sein:

- Was wird in welchem Umfang, welcher Differenziertheit für welche Prüfung bzw. Anrechnung gebraucht?
- Was lässt sich streichen?
- Was lässt sich (wie) zusammenfassen?
- Was wird neu/ergänzend/andersartig gebraucht?

Nicht selten wird gerade in der Berufsbildung die Prüfungsrelevanz als Hürde gegenüber der schulisch eigenständigen Curriculum-Revision angeführt.

Der Aspekt der *Prüfungsrelevanz* ist grundsätzlich nicht vom Tisch zu wischen. Prüfungsaufgaben/-fragen können „tückisch" sein, und zwar in dreifacher Hinsicht. Die erste Seite betrifft notwendiges Detailwissen, die zweite Überblicks- und Zusammenhangswissen inklusive Transferfähigkeit, die dritte Beurteilungsvermögen und Kreativität. Abgesehen von Glück und Tagesform kommen in der Regel diejenigen am besten durch die Prüfung, die neben solidem Daten- und Faktenwissen Überblick haben und die übertragen und kombinieren können. Wer Lernende auf Prüfungen vorbereitet, braucht zudem Kenntnisse und Einblicke in die jeweils praktizierte „Prüfungskultur".

Daneben wäre an beruflichen Schulen wohl über Art, Umfang und Organisation von speziellen Prüfungstrainings neu nachzudenken, um stärker die kognitive Flexibilität der zu Prüfenden zu trainieren.

Bezüglich der o.a. Erfolgsfaktoren in Prüfungen bewegt sich die Reorganisation der Curricula zwischen Lehrplanarbeit (speziell Modularisierung) und Unterrichtsplanung.

Da wir hier kein Lehrbuch der Curriculum-Konstruktion vorlegen können, stellen wir lediglich Kriteriengruppen vor, die sich in der Curriculumarbeit nutzen lassen. Sie sind sämtlich praktisch erprobt. Im Übrigen verweisen wir auf die gesondert ausgewiesene Literatur im Literaturverzeichnis.

7.5.1 Fundamente des Wissens

Unterstellt man auch für die Zukunft Sinn und Gültigkeit öffentlicher Bildungsaufträge, dann sind diese heute im internationalen Maßstab zu bedenken und zu formulieren. Hierbei helfen u.E. die von der UNESCO publizierten Fundamente des Wissens (vgl. Morin 2001).

Die Fundamente (vgl. Tabelle 22) sind als Bildungsziele anzusehen, die grundsätzlich für das Curriculum prägend sind. Ihre jeweilige Konkretisierung wird von den Bildungsgängen, Altersstufen, Modulen, Qualifizierungszielen u.ä.m. abhängen.

Auf den ersten Blick mag man die „Fundamente des Wissens" als wenig relevant für berufliche Bildung ansehen. Doch täusche man sich nicht. Gehobene Funktionen, Internationalität und Weiterbildungserfordernisse – ganz zu schweigen von der in den Schulgesetzen geforderten Durchlässigkeit des Bildungswesens – sind auch im beruflichen Bildungswesen zwingend auf die Punkte 1 bis 6 der folgenden Tabelle verwiesen. Es ist daher zu prüfen, an welcher Stelle welche Module entsprechende Akzentuierungen erhalten können.

Fundamente des Wissens nach Morin	
1	Umfassende Erkenntnis: Globalität Komplexität Denken in Antinomien Rationalitätstypen
2	Aufklärung / Kritisches Bewusstsein: Irrtum, Illusion, Ideologie in der Kulturgeschichte
3	Irdische Identität / Grundbedingungen des Menschen: Biologische Kosmische / Religiöse Soziokulturelle Arbeit
4	Sich Ungewissheiten und Veränderungen stellen: Geschichte, Ökologie, Ökonomie, Technik
5	Ethik(en)
6	Verstehen (in der sozialen und nationalen Multikulturalität)

Tabelle 22

7.5.2 Wissen als Beziehungsgefüge

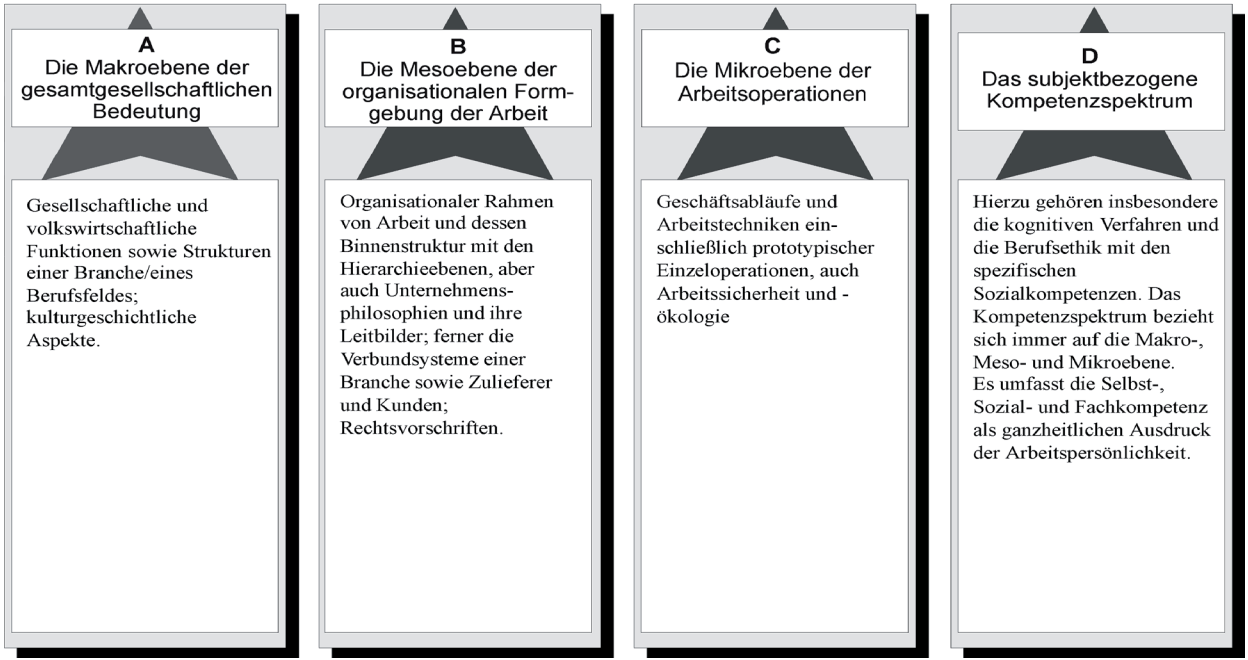
Kommunikation und Kooperation, Problemlösungen oder auch Fort- und Weiterbildung sowie Umschulung gelingen umso leichter, desto besser Wissensbestände in Korrelation gebracht werden können und je rascher gesehen wird, was z.B. diverse Phänomene oder Theorien und verbale Aussagen miteinander zu tun haben. Hieraus folgt, dass zu lernen ist, Wissen nicht als absolute, sondern als relationale Größe zu begreifen. Wissen macht nur Sinn, wenn es auf etwas bezogen ist. „Knowing is response-abel relation" (Stengel 2004,39). Mit diesem Sprachspiel plädiert z.B. Barbara Stengel gegen eine zwanghafte Beschränkung des Denkens auf konventionelle Kategorien oder einzelnes Faktenwissen, gegen überzogene Standardisierungen und sogenanntes totes Wissen. Im Rahmen einer Pedagogy of Relation griffen in diesem Sinne us-amerkanische Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler schon vor fast einem Jahrzehnt die o.a. Fundamente des Wissens auf, unter anderem mit bemerkenswerten Rückbezügen zur Neurobiologie.

7.5.3 Ebenen beruflicher Qualifizierung

Die vier Ebenen beruflicher Qualifizierung des folgenden Schaubildes sind als gleichwertig zu betrachten, soweit „Bildung und Qualifikation" eine Einheit bzw. ein Gesamtziel bilden. In der „Arbeitsorientierten Exemplarik" (vgl. Lisop/Huisinga 2004,163 ff.) erläutern wir ausführlich, dass und inwieweit Curriculumkonstruktion und Unterrichtsplanung „abgleichend" vorzugehen haben. Stets sind die allgemeineren Zielvorhaben mit konkret angestrebten Kompetenzen in Passung zu bringen und umgekehrt.

Das abgleichende Entscheiden betrifft auch die Frage, wo zeitlich und sachlich welche Elemente der vier Qualifizierungsebenen modular zu positionieren sind. Das Abgleichen dient auch dazu, Redundanzen und Überschneidungen zu minimieren.

Ebenen beruflicher Qualifizierung



Speziell für Bündelschulen oder bei starker Ausdifferenzierung eines Berufsfeldes (wie z.B. im Kaufmännischen) schlagen wir zur organisatorischen „Entschlackung“ der schulischen Angebote vor, die Curricula in eine Basis- und Transferstufe zu untergliedern, um auf der Basisstufe kostspielige Redundanzen einzuebnen. Da die „Transferstufe“ (vgl. unten) vor allem die operative Ebene fokussiert und daher nach Ansicht vieler Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen den „harten Kern“ der Berufsausbildung darstellt, zeigen wir im Folgenden an zwei Fragenkomplexen, wie man von der Mikroebene aus die anderen Ebenen erreichen kann.

An erster Stelle ist zu fragen, welches Können und welche Handhabungstechniken samt den zugehörigen Sensibilitäten und sprachlichen Kompetenzen in den Blick genommen werden müssen. Das »Können« wird in einem weiten Sinne verstanden und umfasst kognitive, emotionale und operative Dimensionen, aber auch Fragen des Wollens.

Anders formuliert: Was soll von wem in welchem Kontext, zu welchem Zweck und für welche Abnehmer wie gekonnt oder besser gekonnt, anders gemacht, kommuniziert oder auch anders gesehen oder gewollt werden?

Die Könnens-Dimension im Sinne der Handlungsorientierung kombiniert zum Fachlich-Methodischen also immer Aspekte der Sozialkompetenz, speziell der Perspektivenverschränkung mit den „Abnehmern“, seien es nachfolgende Stellen des Arbeitsprozesses oder Kunden.

An zweiter Stelle ist nach den Gründen für diese Ziele zu fragen. Dabei wird man notgedrungen auf Elemente des Basiswissens stoßen. Selten erklären sich gerade fachlich-methodische Kompetenzen nur situativ und punktuell. In der Regel spielen vielmehr Kausalitäten bzw. Folgewirkungen und Kontexte eine Rolle. Diesbezügliche Einzelfragen können sein:

- In welchen fachlichen bzw. betrieblichen Kontext oder sogar gesellschaftlichen Funktionszusammenhang gehören die Operationen? Was hängt von ihrer Realisierung ab?
- Gibt es Spannweiten bzw. Differenzen der Handhabung z.B. aus technischen, ökonomischen, organisatorischen oder juristischen Gründen (wie etwa Haftung)?
- Welche Rolle spielen insgesamt Rechtsvorschriften, Regulierungen, Vorgaben, Entscheidungsebenen und -arten oder Termine?
- Welche prototypischen Wertmuster, Denk- und Urteilsmuster, aber auch Verhaltensstile und Rollenmuster ergeben einen spezifischen arbeitsfeldbezogenen Habitus bzw. ein spezifisches Arbeitsmilieu mit zugehörigen Mentalitäten?

7.5.4 Basiswissen und Transferwissen

Curricula bzw. Qualifizierungsgänge nach Niveau- bzw. nach Spezialisierungsstufen zu gliedern ist gängige Praxis. Gegenwärtig lassen sich die Vorschläge für Qualifikationsrahmen, speziell für den europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) als dasjenige Modell bezeichnen, das am stärksten nach Niveaustufen durchgegliedert ist, und zwar in linearer Form (vgl. Anhang).

Eine Zweigliederung z.B. nach Grundstufe und Fachstufe ist in beruflichen Lehrplänen Deutschlands bzw. in den entsprechenden Ausbildungsrahmenplänen Standard. Die Gliederung nach Basiswissen und Transferwissen ist damit verwandt, aber „durchgreifender".

Zur Idee „Basiswissen"

Der Grundgedanke ist folgender:

Ohne eine grundlegende Orientierung an Zusammenhängen stellt sich bei der lernenden Begegnung mit praktischen Arbeitsvollzügen eher Verwirrung ein als eine geordnete und sinnvolle Ausrichtung der Aufmerksamkeit; es sei denn, man denkt Qualifizierung als Training

in schmalen, anwendungsorientierten Kategorien im Sinne der einstigen Anlernberufe. Auf diese Sicht hinzuweisen halten wir angesichts des EQR für wichtig, weil dessen erste Stufe zwar von grundlegenden allgemeinen Kenntnissen spricht, unter der Rubrik Fertigkeiten aber „grundlegende Fertigkeiten zur Erledigung einfacher Aufgaben" eher unterhalb des Niveaus unserer Ausbildungsberufe nennt.

Da der EQR nicht von der deutschen Curriculumkultur ausgeht und andere Gesamtbildungssysteme im Blick hat, kombiniert er im wesentlichen zwei Sichtweisen: die formalen Niveau-Stufen (Abschlüsse) des Gesamtbildungssystems sowie Grade von Selbständigkeit und Verantwortung. Er denkt nicht in der Breite der o.a. Ebenen beruflicher Qualifizierung; zumindest bringt er dies nicht zum Ausdruck. Was die Durchlässigkeit angeht, so erschöpft sie sich genauso wenig wie berufliche Umstellungsfähigkeit in der bloßen Bereitschaft zur Weiterbildung. Sie gelingt vielmehr dadurch, dass aus dem Wissen und Können aus allen vier Ebenen beruflicher Qualifizierung bildhaft formuliert „Angelhaken" für weitere Qualifizierungen bzw. berufliche Veränderungen bereit gelegt wurden.

Gegenwärtig kreist die Diskussion um den EQR dagegen immer noch lediglich darum, wo die deutsche Berufsausbildung nach BBIG im Rahmen des EQR einzuordnen ist; vermutlich ist dies die dritte Stufe.

Grundlage unserer Überlegungen bezüglich Basis- und Transferwissen sind jedoch nicht der EQR und Durchlässigkeitsprobleme. Im Kontext von Schulentwicklung kommt es beim Basiswissen vielmehr darauf an zu fragen, für welche Berufe bzw. Berufsfelder und Schulformen gleiche oder gleichartige Kurse bzw. Module zur Einführung entwickelt werden können.

Wenn z.B. zu Anfang der Ausbildungszeit alle Rahmenlehrpläne eines Feldes oder sogar darüber hinaus die Thematiken „In Ausbildung und Beruf orientieren" (u.a. Ausbildungsordnung, Funktion von Ausbil-

Formen und Funktionen von Wissen und Erkenntnis

	Wissens- und Erkenntnisformen	Elemente	Funktionen in Arbeitsprozessen
Unmittelbar zu nutzendes (Handlungs)Wissen	Denominatives Wissen	Objekte, Daten, Fakten, Sachverhalte und ihre Begriffe	Benennen und Verstehen zwecks Selbstvergewisserung und Verständigung in Kooperationen
	Operatives Wissen	Methoden, Handhabungen und ihre Kriterien, Zugehörige Werkzeuge und Materialien	Routine u.a. Handlungsaufgaben operational u. effizient erledigen
	Zusammenhangs- und Wirkungswissen	Strukturen, Funktionen, Prozesse, Kausalitäten und Wechselwirkungen	Interdependenzen berücksichtigen Probleme und Ursachen erkennen und lösen
	Normenwissen	gewertete Vorgaben, Grenzwerte, Maßstäbe	Qualitätssicherung, Bewertung, Befriedung, Sicherheit
Kognitive Muster Funktionen von Wissen	Kognition	Erkennen, Zuordnen, Vergleichen, Bewerten, Urteilen, Analysieren, Synthetisieren, Strukturieren	Orientierung und Entscheidungsfähigkeit
	Reflexion	Selbstwahrnehmung und Selbstkritik Produktives Infragestellen	Qualitätssicherung, Konfliktregulierung, Innovation

dern, Jugendschutz) enthalten, dann lassen sich die entsprechenden Elemente des Lehrplans durchaus vereinheitlichen und rationalisieren.

Um ein weiteres Beispiel zu geben: Die Rahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe Zerspanungsmechanikerin/er, Industriemechanikerin/er nennen beide im ersten Lehrjahr mit je 80 Stunden folgende, auch nach Zielformulierungen und Inhalten identische Lernfelder:

- Fertigen von Bauelementen mit handgeführten Werkzeugen,
- Fertigen von Bauelementen mit Maschinen,
- Herstellen von einfachen Baugruppen,
- Warten technischer Systeme.

Auch hier böte sich eine berufsübergreifende Vereinheitlichung des Basiswissens an. Es würde die grundlegenden Tätigkeiten mit dazugehörigen Fertigkeiten, Werkzeugen und Materialien sowie fachspezifischen bzw. allgemeinen technischen Regeln umfassen; ferner die sachliche und räumliche Gliederung einschließlich einer Typologie von Arbeitsplätzen und –verfahren sowie – wesentlich für jegliches Basiswissen – Grundzüge von Informations- und Steuerungsprozessen sowie Erfordernisse der Intervention.

Von den vier Ebenen der Qualifizierung her besehen, sollte das „Basiswissen“ Prototypisches der operativen und Meso-Ebene umfassen, ergänzt um Rahmendaten der Makroebene.

Welche Berufe, ja sogar Berufsfelder man bei der curricularen Reorganisation zusammenfasst, wird von Schule zu Schule unterschiedlich sein. Worauf es ankäme wäre, das Grundlegende, Prototypische zur Erkenntnis zu bringen und über den angestrebten Spezialberuf hinaus eine Anschauung für unterschiedliche Konkretisierungen zu erhalten. Erfordern doch dynamische Arbeitswelten, dass schnell abgeglichen werden kann, ob es sich lediglich um Veränderungen in der Konkretion (im Speziellen etwa einer Tastatur) oder im Grundsätzlichen bzw. Allgemeinen handelt. Das Basiswissen soll von Anfang an helfen, be-

rufsübergreifend zu denken und es würden im ursprünglichen Sinne des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen die Breitenqualifikationen und die kognitive Flexibilität grundgelegt (vgl. Huisinga/Lisop 1999,248 f.).

Bei entsprechender Teambildung von Lehrerinnen und Lehrern und entsprechender Unterrichtsorganisation lägen im Basisunterricht Kapazitätsreserven, die entweder zur Entlastung oder für den Transferunterricht zu nutzen wären.

Als ergänzende Bemerkung sei erlaubt, dass es immer noch Rahmenlehrpläne gibt, die gerade im ersten Ausbildungsjahr nicht immer schlüssig systematisiert sind, weil es an Kriterien über das fehlt, was als allgemein und grundlegend zu gelten hätte. In Zusammenhang mit der Idee des Basiswissens ließen sich auch hier Lehr- und Lernkapazitäten besser nutzen (vgl. z.B. KMK-Rahmenlehrplan Bankkauffrau/-mann). Beim Ausformulieren der Module könnte im Übrigen die Tabelle über Wissensformen mit den Ebenen der beruflichen Qualifizierung kombiniert werden.

Zur Idee „Transferwissen“

Wie in den gängigen Lehrplänen auch, sind die curricularen Teileinheiten zum Transferwissen – seien es Lernfelder, Kurse oder Module – den prototypischen Kompetenzen von Einzelberufen oder Berufssegmenten gewidmet.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen Basiswissen und Transferwissen resultieren u.E. nicht primär aus Art und Umfang des denominativen Wissens (vgl. Übersicht Seite 147), sondern aus der Korrelation des jeweiligen operativen Wissens und Könnens mit dem Zusammenhangs- und Wirkungswissen.

Dies sei an einem groben Vergleich der Nutzung von Informationstechnik und –technologie skizziert:

Ab der dritten Stufe des EQR müssen heute alle medizinischen Berufe mit Informationstechnik umgehen können. Deren Handhabungstechniken folgen einem Grundprinzip, das u.E. in die Stufe des Basiswissens gehört (Computerführerschein). Nimmt man das Transferwissen in den Blick, dann zeigt sich z.B. folgendes: diverse kaufmännische Programme, solche der CAD-Technik bzw. bildgebende Verfahren in der Medizin oder labortechnische Analysen müssen nach Art und Funktion, evtl. auch nach unterschiedlichen Programmlogiken deshalb andersartig gehandhabt werden, weil andere fachliche Sinnbezüge dominieren. Diese gehören in die Transferstufe. Im Vergleich zum allgemeinen Computerführerschein verlangt sie dasjenige Spezialwissen, das zur Erledigung der berufsspezifischen bzw. fachspezifischen Arbeit unabdingbar ist. *Nur so besehen macht die Zielstellung „Handlungsorientierung" Sinn.*

Auch die je berufsspezifische Informationsverarbeitung, die ein besonderes Theoriewissen erfordert, gehört zur Transferstufe.

Formen der Arbeitsorganisation und der Arbeitszerlegung, auch Art und Umfang genutzter Technik bzw. Technologien, Produktionstypen (Einzelproduktion, Serienproduktion, Massenproduktion) sowie die Konkretisierung der Kundenorientierung (Kunden-Milieus, direkte oder indirekte Kundenkontakte), die Rolle von Fachsprache und Allgemeinsprache, Theoriebedarfe und Verantwortungsradien stellen curricular betrachtet Inhaltsbereiche zwischen Basis- und Transferwissen dar. Über die curriculare Zuordnung entscheidet die Praktikabilität im schulischen Gesamtzusammenhang.

Dies alles sollte genügen, um erneut zu betonen:

Unabhängig von etwaigen Berufsordnungsmitteln enthalten so gut wie alle Rahmenlehrpläne Spielräume für ihre Reorganisation. Ohne Zweifel liegen hier Möglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildungsqualität, aber auch solche einer besseren Verfügung über Ressourcen. Dieser Aspekt der Reorganisation von Curricula ist kennzeichnend für die neue Stufe der Schulentwicklung.

	A Makroebene Gesamtge- sellschaftliche Bedeutung	B Meso-Ebene der organi- satorischen Formgebung der Arbeit	C Mikro-Ebene der Arbeitsope- rationen	D Besondere personale Erfordernisse
Generalia nach Morin (21. Jahrhundert)				
Basis- oder Transferfeld				
Wissens-formen				
Praxen: Technisch Sozial Kognitiv				

Tabelle 23: Zuordnungshilfe bei curricularer Revision

7.5.5 Modularisierung

Modularisierung ist zwar noch nicht als curricularer Alltag anzusehen, man kann sie jedoch als „allseits im Bewusstsein“ bezeichnen. Die Unformulierung der Lehrpläne in Module wird in den neuen Gesetzen und Verordnungen tendenziell wie eine selbstverständliche Kleinigkeit behandelt. Dies mag darauf beruhen, dass Lehrpläne schon immer in mehr oder minder geschlossene Einheiten wie z.B. Kurse gegliedert waren. Im Verlauf eines Bildungsganges stellen sie Sinn- und Qualifikationseinheiten dar, die ebenso als Fundament für weiteres Lernen wie als „Drehscheibe der Vermittlung“ zur Praxis und zu parallelen Kursen dienen. Insofern könnte man die Modularisierung als einen Akt formaler Neugliederung betrachten.

Module sind zertifizierbare, in sich abgeschlossene curriculare Einheiten bzw. Qualifizierungseinheiten, die nur einmal im Gesamtcurriculum ausgewiesen werden. Sie sind an einen bestimmten zeitlichen Aufwand gebunden und outputbezogen (Wissen, Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten) zu formulieren.

Es gibt Eckpunkte, welche die Umgliederung erleichtern:

Module sollten enthalten:

(1) eine Ausformulierung der übergeordneten Erkenntnisziele wie der Ziele des Wissens und Könnens in Bezug auf die jeweiligen Qualifizierungsebenen;
(2) eine Ausformulierung der Inhaltsbereiche, denen die Wissensformen und Fertigkeiten zuzuordnen sind;
(3) Hinweise zu Einstiegs- und Übungsmöglichkeiten;
(4) Aussagen über Leistungsnachweise. Dies können im Extremfall Abschlusszertifizierungen im Sinne der Beendigung eines Abbildungsabschnittes sein. In der Regel sind Qualifizierungsbausteine und Module nicht identisch, sondern stehen im Verhältnis von Ganzem und Teilen zueinander.

7.6 Teambildung

Inzwischen haben wohl alle Schulen Erfahrungen mit der Nutzung von Teamarbeit; handle es sich nun um Teamteaching, Schulleitungs-Teams, Steuerungsgruppen oder Gruppen mit kurzfristigen Organisationsaufgaben.

Unter Gesichtspunkten der Effizienz wie der rechtlichen Zuständigkeit ist die offizielle Delegation von Arbeitsaufgaben an Gruppen formalisiert abzuklären, speziell im Gesamtkollegium. Die Schulleitung muss klarstellen, aus welchen sachlichen Erfordernissen heraus welche Aufgaben und Kompetenzen der Gruppe übertragen werden, und hierüber muss im Gesamtkollegium Konsens herrschen. Außenbefugnisse (spe-

ziell Verhandlungen mit außerschulischen Stellen und Instanzen) müssen durch offizielle Vollmachten abgesichert und vielfach und immer aufs neue durch ergänzende persönliche Abklärung zwischen Schulleitung und „Außenstelle“ flankiert werden.

Alle Aufgaben sind zu befristen und an Berichte zu binden.

7.7 Zur Qualitätssicherung

Qualitätssicherung hat eine curriculare und eine organisationsbezogene Seite. Ohne ein gewisses Maß an Standards, Kennziffern und Referenzrahmen, auf die man sich bezieht, gerät Qualitätssicherung zum bekannten „Streit um des Kaisers Bart“ oder zum Etikett bzw. Anreiz für eine nicht immer durchschaubare Verteilungspolitik wie bei der leistungsorientierten Mittelzuweisung. So wundert es nicht, dass Konzepte der Qualität bzw. Qualitätssicherung in der Diskussion um die Reorganisation des Bildungswesens an vorderster Stelle rangieren. Dies erklärt sich besonders aus der Durchlässigkeit und Freizügigkeit auf dem europäischen Arbeits- und Bildungsmarkt. Er erzwingt Vergleichbarkeiten. Diese müssen gesetzlich abgesichert werden, weshalb dem Bundestag der Entwurf für ein Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz/BerufsQFG) vorliegt. Es soll der Anerkennung ausländischer Abschlüsse dienen, was Analogien für ähnliche Abschlüsse bei Inländern nach sich zieht, etwa bei vollschulischer Ausbildung.

Im Zuge der Ökonomisierung des Bildungswesens speisen sich die Qualitätsüberlegungen sowohl aus dem Wissen der Organisationssoziologie als auch aus dem der Betriebswirtschaftslehre, speziell dem Total Quality Management. Ihren Einzug in das Bildungswesen erhielten die betriebswirtschaftlichen Theoreme u.a. durch die schon erwähnte Kienbaum-Studie von 1990, die den Schulen das Testat eines „nicht überzeugenden Wirkungsgrades“ ausstellte.

Das Hauptproblem wird in der Literatur darin gesehen, zu einer angemessenen Bestimmung des Qualitätsbegriffs für pädagogische Handlungszusammenhänge zu gelangen. Begreift man Qualität als komplexe Beschaffenheit eines Gegenstandes oder einer Institution in Bezug auf Verwendungsradien, Funktionstüchtigkeit, Stabilität, Sicherheit u.a.m., dann liegt ein ganzheitliches Verständnis von Qualität vor.

Während der erziehungswissenschaftliche Diskurs noch Qualitätsradien und Bestimmungsmuster erörterte (vgl. Lisop/Huisinga 2004,37 ff.), stieg die Schulpraxis bereits in die Selbstevaluierung ein. Auf der ersten Stufe der Schulentwicklung blieben die Evaluierungen ausgeprägt der Abfrage subjektiver Zufriedenheit verhaftet.

Die neue Stufe der Schulentwicklung kann und sollte sich u.E. hiervon verabschieden. Im Rahmen des Controllings wird es einerseits Überprüfungen der Ressourcenentwicklung und organisationsbezogener Entwicklungsschritte geben müssen und andererseits pädagogische. Wie erwähnt, wird es drauf ankommen Evaluierungen, Ziele und Mittel im Zeitablauf zu beachten. Dazu werden neuartige Erhebungsraster zu entwickeln sein, angepasst an die je schulspezifischen Belange. Insofern diese Art der Evaluierung bislang nicht zum Kompetenzspektrum von Lehrerinnen und Lehrern gehörte, dürfte auch hier zunächst externe Expertise nützlich sein.

8 Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin; Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.) (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilentwicklung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, Herbert; Rürup, Matthias (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-144.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demo-grafischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bauer, Karl-Oswald (1997): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. In: Pädagogik. Heft 4. 1997. S. 22-26.

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa.

Behrens, Martin (2003): Welches Bündnis soll‘s denn sein? In: WSI Mitteilungen (Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung). 56. Jg. Heft 8. S. 458.

Bellmann, Lutz; Kölling, Arnd (Hrsg.) (2002): Betrieblicher Wandel und Fachkräftebedarf. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 257). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

Berkemeyer, Nils (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Berkemeyer, Nils; Müller, Sabine (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 195-218.

Beyer, Rainer (2000): Organisatorische Veränderungstypen in der öffentlichen Verwaltung: eine konfigurationstheoretische Analyse mit empirischen Evidenzen. München: Mering-Verlag.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.

Boeßenecker, Karl-Heinz; Trube, Achim; Wohlfahrt, Norbert (2001): Verwaltungsreform von Unten? Lokaler Sozialstaat im Umbruch aus verschiedenen Perspektiven. Münster: Votum-Verlag.

Bösl, Andreas (2001): Wirtschaftlichere öffentliche Verwaltungen durch neue Steuerungsmodelle. München: Akademischer Verlag.

Brückner Yvonne¸Tarazona, Mareike (2010): Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-109.

Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2006): Profesionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Buchmann, Ulrike (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

Budäus, Dietrich (1994): Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen. (Modernisierung des öffentlichen Sektors Band 2). Berlin.

Budäus, Dietrich; Eichhorn, Peter (Hrsg.) (1997): Public Private Partnership: neue Formen öffentlicher Aufgabenerfüllung. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (2011): Personalmanagement für die Schule. Basis-Bibliothek Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz.

Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen (BEAGLE). Heft 135 der Materialien zu Bildungspolitik und Forschungsförderung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Expertise – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Entwurf eines „Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Basisqualifikationen“. (Stand: 22.11.2010).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004): Drucksache 18/1282 – Antrag zur Reform der Beruflichen Schulen in Hamburg. 24.11.2004.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2005): Drucksache 18/2718 – Bericht über die Reform der Beruflichen Schulen in Hamburg. 16.08.2005.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011): Drucksache 19/8472 – Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der Beruflichen Schulen in Hamburg. 18.01.2011.

Combe, Arno; Helsper, Werner (1996): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Commission on Global Governance (1995): Our Global Neighborhood –Report of the Commission on Global Governance. Oxford: Oxford University Press.

Der Spiegel (2011): Heft Wissen Nr. 2: Leben lernen. Was Schule heute leisten muss.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1966. S. 59-115.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.

Deutscher Bundestag (1990): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Zwischenbericht der Enquête-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarische Beratung. Bonn.

Deutscher Bundestag (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (21.12.2008). In: Bundesgesetzblatt 2008, Teil II, Nr. 35 vom 31.12.2008. S. 1419.

Dietrich, Hans; Severing, Eckart (Hrsg.) (2007): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. AGBFN 5. Bonn und Bielefeld: BIBB. Bertelsmann.

Drexel, Ingrid (1997): Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ‘97.

Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 197-249.

Emmerich, Marcus (2010): Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 355-375.

EUROPEAN COMMISSION (1995). White Paper on Education and Training -Teaching and Learning - Towards the Learning Society. Brussels: European Union. COM (95) 590

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hrsg.) (2010): Mitarbeiterpotenziale entdecken und entwickeln. Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen. Leitfaden für die Bildungspraxis. Band 43. Bielefeld: Bertelsmann.

Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport. (2006): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Veröffentlicht: 17. Mai 2006 HmbGVBl. S. 243.

Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport. (2010): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Veröffentlicht: 21. September 2010 HmbGVBl. S. 551.

Freie und Hansestadt Hamburg – Staatlich Pressestelle (2004): Ausbildungskonsens zwischen dem Senat der Freien und Hansestadt Hamburg und der Hamburger Wirtschaft. (Als Anlage Nr. 3 zur Drucksache 18/1282 der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg.)

Geißler, Georg (1929): Die Autonomie der Pädagogik. Bad Langensalza: Julius Beltz. Göttinger Schriften zur Pädagogik; H. 13.

Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG). Bundesgesetzblatt Jg. 2005 Teil I Nr. 20. Ausgegeben zu Bonn am 31. März 2005.

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikation (2010). Entwurf: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.

Giesinger, Johannes (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3. 2011. S. 421-437.

Glasl, Friedrich (1992): Konfliktmanagement. Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. Bern: Verlag Paul Haupt.

Glasl, Friedrich (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Auflg. Bern: Verlag Paul Haupt.

Glasl, Friedrich; Kalcher, Trude; Piber, Hannes (Hrsg.) (2005): Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse. Bern: Verlag Paul Haupt.

Greinert, Wolf-Dietrich (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover: Schroedel.

Greinert, Wolf-Dietrich (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 5. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Hablützel, Peter; Haldemann, Theo; Schedler, Kundo; Schwaar, Karl (Hrsg.) (1995): Umbruch in Politik und Verwaltung. Ansichten und Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz. Bern, S. 57-79.

Harney, Klaus; Pätzold, Günter (Hrsg.) (1990): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Harney, Klaus; Schwankl, Claudia; Spillebeen, Lea; Weichet, Markus (2009): Die Funktion der beruflichen Schulen im Übergangssystem Schule-Beruf in Hessen. Regionale Schul- und Ausbildungsstrukturen unter besonderer Berücksichtigung des Projektes ‚Hessencampus'. FIAB-Arbeitspapier 13. Hrsg. Netzwerk BildungsForschung und Entwicklung. Recklinghausen: FIAB.

Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermann, Ulrich (1989): Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), Heft 3. S. 285-296.

Hessischer Landtag (2003): Antrag der Fraktionen betreffend Weiterentwicklung der beruflichen Schulen. Drucksache 16/379 vom 7.8.2003.

Hessischer Landtag (2011): Gesetz zur Änderung des Hessischen Schulgesetzes (Schulgesetz - HSchG) und des Hessischen Personalvertretungsgesetzes (Stand: 10. Juni 2011)

Hessischer Landtag (2011): Gesetzentwurf der Landesregierung für ein Gesetz zur Änderung des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und des hessischen Personalvertretungsgesetzes (HPVG). Drucksache 18/3635 vom 25.01.2011.

Huisinga, Richard (1985): Technik-Folgen-Bewertung. Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. Reihe Serapion – Leben und Erkenntnis. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Huisinga, Richard (1990): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der

Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Huisinga, Richard (2004): Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes. In: Busian, Anne; Drees, Gerhard; Lang, Martin (2004): Mensch Bildung Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: projekt-verlag. S. 37-57.

Huisinga, Richard (Hrsg.) (2005): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum Band 3. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Huisinga, Richard; Buchmann, Ulrike (Hrsg.) (2003) Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Reihe ANSTÖSSE Band 15. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München: Verlag Franz Vahlen.

Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (2005): Curriculumentwicklung im Strukturwandel. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum Band 1. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid, Speier, Hans-Dieter (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Kipp, Martin; Manz, Wolfgang (1985): Arbeit und Gehorsam. Berufspädagogische Beiträge zur Sozialgeschichte der Arbeit in Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 3. 1985. S. 195-209.

Klemm, Klaus (2006): Neue Arbeitszeitmodelle. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2006): Proffesionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 711-727.

Knight-Wegenstein AG (Hrsg.) (1973): Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Zürich.

Konferenz der Kultusminister und Senatoren der Länder (KMK) (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. (Beschluss der KMK vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971 und Beschluss der KMK vom 10.03.2000 i.d.f. vom 07.12.2007).

Konferenz der Kultusminister und Senatoren der Länder (KMK) (2002): Bil-

dungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder. Bonn.

Kraus, Katrin (2009): Bildung, Erwerb, Beruflichkeit – Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs". In: Lisop, Ingrid; Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs?. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag. S. 185-206.

Krüger, Heinz-Hermann; Oberts, Jan-Hendrik (Hrsg.) (1997): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske+Budrich.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (KM-NRW) (1991): Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Managementfähigkeit der Schulaufsicht. Düsseldorf: Verlagsgesellschaft Ritterbach.

Lisop, Ingrid (1985): 40 Jahre Berufsausbildung im technischen Wandel. Ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet. Reihe ANSTÖSSE Band 2/3. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Lisop, Ingrid (1998): Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Reihe ANSTÖSSE Band 13. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Lisop, Ingrid (2005): Qualifikationsforschung mit Curriculumentwicklung. „Forschungsergebnisse Dualer FH-Studiengang Sozialversicherung". In: Huisinga, Richard (Hrsg.) (2005): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum Band 3. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Lisop, Ingrid (Hrsg.) (2006): Der Europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum Band 2. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Lisop, Ingrid (2008): Leben und Erkenntnis. Schriften zu Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. Band 2: Problemfelder Bildungssystem und Bildungspolitik. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Lisop, Ingrid (2009): Objektfeld und kategoriale Basierung – Ketzerische Fragen an die Zukunftsfähigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagoik. In: Lisop, Ingrid; Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs?. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag. S. 65-95.

Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (2004):Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Lisop, Ingrid; Schüßler, Ingeborg; Güting, Damaris; Greb, Ulrike (1994): Hu-

manisierung des Arbeitsplatzes Schule. Sekundäranalytische und empirische Studie. GEW-Südhessen. Darmstadt.

Maslankowski, Willi (1985): Berufsbildung in Teilqualifikationen. Der modulare Ansatz MES der Internationalen Arbeitsorganisation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 4. 1985. S. 323-331.

Miller, Reinhold (2011): Selbst-Coaching für Schulleiterinnen und Schulleiter. Basis-Bibliothek Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Optimierung der Bildungsangebote und Ressourcennutzung am Berufskolleg. (Ministerumsunterlage).

Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.

Mümmert +Partner (1999): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Hamburg.

Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hrsg.) (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. AGBFN 7. Bonn und Bielefeld: BIBB. Bertelsmann.

Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hrsg.) (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. AGBFN 8. Bonn und Bielefeld: BIBB. Bertelsmann.

Naschold, Frieder; Bogumil, Jörg (2000): Modernisierung des Staates: New Public Management und Verwaltungsreform in deutscher und internationaler Perspektive. Opladen: Leske+Budrich.

OECD (1990): Public Management Developments: Survey. Paris.

OECD (1996): Governance in Transition. Public Management Reform in OECD Countries. Paris.

Osborne, David; Gaebler, Ted (1993): Reinventing Government. New York.

Philipp, Elmar; Rademacher, Helmolt (2011): Konfliktmanagement im Kollegium. Arbeitsbuch mit Modellen und Methoden. Basis-Bibliothek Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Philipp, Elmar; Rolff, Hans-Günter (2007): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Philipp, Elmar; Rolff, Hans-Günter (2011): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Basis-Bibliothek Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Rahm, Sybille (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlev (2011): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 4. Auflage. Basis-Bibliothek Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsammlung und Bestimmung. Band II: Entwicklung und Erziehung. Berlin.

Rottmann, Cornelia (1996): Supervision für Schule und Unterricht. Konzeption und Ausbildung. Modellversuch Unterrichtliche Superversion. Kiel: IPTS.

Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin (2011): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Basis-Bibliothek Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Schwänke, Ulf (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim und München: Juventa.

Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (2004): Hamburg im Aufwind - die Zukunft der Wachsenden Stadt gestalten. Regierungsprogramm 2004 – 2008.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009): Auswirkungen auf Kindertagesbetreuung und Schülerzahlen im Bund und in den Ländern. Demographischer Wandel in Deutschland Heft 3. Wiesbaden.

Stengel, Barbara (2004): Knowing is Response-able Relation In: Bingham, Charles; Sidokin, Alexander M. (Hrsg.): No Education without Relation. Bern und Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 139-152.

Stolpe, Werner (2004): Das Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell. In: schulmanagement. Heft 2. S. 31-33.

Stratmann, Karlwilhelm (1989): Erfahrungen mit dem Dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual“ und der praktizierten Dualität. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Bonn/Bochum 1989.

Stratmann, Karlwilhelm; Schlösser Manfred (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

Tenorth, Heinz Elmar (1989): Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.) (1989): Bildung, Staat, Gesell-

schaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplin. Stuttgart: Steiner. Wiesbaden. S. 412-431.

Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Ratke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich. S. 103-131.

v. Engelhardt, Michael (1982): Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Eine empirische Einführung. Paderborn.

van Ackeren, Isabell; Brauckmann, Stefan (2010): Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-61.

Wahle, Manfred (2007): Im Rückspiegel das Kaiserreich. Modernisierungsstrategien und Berufsausbildung. Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum Band 7. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2008): Schwerpunktthema Kompetenz. Heft 1. Wiesbaden: Steiner-Verlag.

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. Weinheim: Beltz.

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) (2000): Thementeil Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich. Heft 6. Weinheim: Beltz.

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) (2000): Thementeil Bildungsfinanzierung. Heft 1. Weinheim: Beltz.

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) (2002): Bildungsqualität von Schule. 45. Beiheft. Weinheim: Beltz.

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) (2002): Thementeil Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen. Heft 6. Weinheim: Beltz.

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. 53. Beiheft. Weinheim: Beltz.

Zöller, Arnulf (Hrsg.) (2009): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. AGBFN 2. Bonn und Bielefeld: BIBB. Bertelsmann.

Spezieller Quellenverweis:

Rückgriffe auf die Bücher „Autonomie, Programmplanung, Qualitätssicherung“ (Lisop 1998), „Wirtschaftspädagogik (Huisinga/Lisop 1999) sowie „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (Lisop/Huisinga 2004) wurden bei Graphiken und Tabellen durchgehend kenntlich gemacht. Insofern nicht jeder eigene Text veraltet, halten wir es allerdings für angemessen, aktuell gebliebene eigene Sichten, Theorien oder Argumentationsmuster ohne Zitation aufzugreifen.

9 Anhang

9.1 Bildungskommission NRW

Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Luchterhand 1995) – Auszüge aus der Programmatischen Zusammenfassung

1. Zur staatlichen Gesamtverantwortung

Staatliche Gesamtverantwortung soll künftig anders wahrgenommen werden als bisher: vor allem durch Bestimmung der grundlegenden Ziele und Strukturen des Schulwesens, durch Vorgabe der materiellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, die einerseits so offen sein müssen, daß sie Selbstgestaltung ermöglichen, und die andererseits Grenzen setzen, sowie durch die Gewährleistung der Qualität der Ergebnisse schulischer Arbeit (S. 21).

Leitvorstellung ist ein orientierendes und fördernd-unterstützendes staatliches Handeln, das stärker als bisher auf Qualitätsverbesserung und Innovation als auf Sicherstellung und Vereinheitlichung ausgerichtet ist. Dies bedeutet u.a. die Aufgabe der Planung und Organisation des Schulwesens insgesamt, die Festlegung von Qualitätsstandards in den verschiedenen Gestaltungsbereichen, die Bestimmung von Orientierungen für bildungspolitische Prioritäten und planerisch-fachliche Schwerpunkte sowie die Bereitstellung von Anreiz- und Unterstützungsmaßnahmen für innovative Entwicklungsprozesse (S. 22).

Eine fundamentale *Neugestaltung der staatlichen Aufsicht* ist wichtiger Bestandteil der Stärkung von Selbstgestaltung und Selbstverantwortung in der einzelnen Schule vor Ort (S. 22).

2. Zur Trägerschaft

Die Kommission schlägt ein Konzept vor, das die schulischen Angebote in Gemeinden und Kreisen konsolidieren und die Entwicklungsoffenheit, Gestaltbarkeit und Bürgernähe von Schulstruktur und Schulplanung sicherstellen will (S. 15).

Nicht die generellen Systemfragen, sondern die Entwicklung der Einzelschulen und der Gesamtheit der Angebote in den Gemeinden und Kreisen sollen in den Mittelpunkt gestellt werden.

Die Begrenzung der staatlichen Regulierung auf Rahmenvorgaben, die Ermöglichung unterschiedlicher Entwicklungsprozesse vor Ort, die Sicherung von Standards und die qualitative Weiterentwicklung durch Evaluation und Berichterstattung sollen auch für Schulstruktur und Schulplanung Geltung erhalten.

Staatliche Regulierung soll auf Rahmenvorgaben beschränkt werden. Diese sollen Basisstrukturen sichern, den kommunalen Schulträgern aber zugleich erhebliche Spielräume bei ihren Entwicklungsplanungen und Organisationsentscheidungen geben.

Schulträger sollen in die Lage versetzt werden, ihre spezifische Bildungslandschaft zu entwickeln, indem sie schulische Bildungsgänge im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen und in der sonderpädagogischen Förderung in jeweils unterschiedlichen, ihrer Situation angemessenen Organisationsformen anbieten (S. 16).

Die Kommission möchte mit ihrem Vorschlag *»Regional gestaltete Bildungslandschaften«* dazu anregen, in den Regionen eine Infrastruktur vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln. Dabei geht es darum, die verschiedenen Bereiche von Bildung, die sich nach Aufgaben, Trägerschaften, Strukturen und Organisationsformen unterscheiden, zusammen zu sehen und aufeinander zu beziehen (S. 16).

3. Zur Finanzierung

Die Aufgaben des Staates, eine finanzielle Grundversorgung sicherzustellen, einheitliche Finanzierungsvoraussetzungen für öffentliche und private Schulen und Schulträger zu schaffen und Mindeststandards zu garantieren, sollen als ökonomische Basis des Schulwesens genauso erhalten bleiben wie eine primär öffentliche Finanzierung durch den Landeshaushalt und die kommunalen Haushalte (S. 23).

Andererseits hält sie die jetzt geltenden Bewirtschaftungsformen für reformbedürftig in Richtung auf ein Pauschalfinanzierungskonzept. Die Empfehlungen der Kommission hierzu sind nicht vorrangig vor dem Hintergrund der gegenwärtigen und zukünftigen Finanzierungsprobleme der öffentlichen Haushalte zu sehen, sondern sie ergeben sich auch aus den Leitvorstellungen zur Neugestaltung der Verantwortlichkeiten im Schulsystem. Eine Schule, in der Selbstgestaltung und Selbstverantwortung im Vordergrund stehen, sollte auch im Bereich der Mittelverwendung verantwortlich handeln können und müssen (S. 24).

Gefördert werden soll ein Wettbewerb der Schulen um zusätzliche öffentliche Ressourcen. Sie sollen sich mit Schulentwicklungsprojekten um Mittel aus dem regionalen Entwicklungsfonds bewerben können und auch die Möglichkeit nutzen, private Mittel zu erschließen (S. 24).

4. Zu Personalfragen

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule der Zukunft sollen das pädagogische Programm ihrer Schule aktiv und selbstverantwortlich gestalten. Dies setzt voraus, daß die Beschäftigten auch ihre Arbeitsbedingungen in größerem Umfang als bisher mitgestalten können: durch Tarifverträge und Vereinbarungen und deren Ausfüllung in den Schulen selbst.

Da Lehrerinnen und Lehrern in der Regel keine hoheitliche Aufgaben obliegen, sollen ihre Beschäftigungsbedingungen und ihr Arbeitsentgelt tarifvertraglich geregelt werden.

Das Laufbahnsystem ist für die Personalentwicklung in der Schule nicht geeignet. Die Anforderungen der Aufgabe, die erbrachte Leistung – auch im außerunterrichtlichen Bereich – sowie die im Laufe des Berufslebens erworbenen zusätzlichen Qualifikationen sollen wesentliche Grundlagen beruflicher Karrieren sein. Besondere Funktionen sollen in der Regel nur befristet übertragen werden.

Eine entwicklungsorientierte Personalführung soll von Teamarbeit, nicht von Hierarchie und Weisung gekennzeichnet sein. Persönlichkeitsentwicklung, Identifikation mit Aufgabe und Rolle, Motivation, Eigeninitiative und Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen gefördert werden (S. 25).

5. Schwerpunkte der Entwicklung

Die *Empfehlungen der Kommission* zu den Schwerpunkten der Weiterentwicklung legen besonderes Gewicht auf

- Selbstverständnis, Zielvorstellungen und Gegenstände schulischen Lernens und Lebens,
- notwendige Veränderungen in Verantwortung und Steuerung des öffentlichen Schulwesens,
- die veränderte Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern (S. 4).

Die Kommission hat sich für das Konzept der *Schule als Lern- und Lebensraum* entschieden und entfaltet ihre Vorstellungen von der Schule der Zukunft unter dem Bild »Haus des Lernens«.

Schulen werden nicht als statisch gesehen, sie müssen lernfähig und veränderungswillig sein, um sich als lernende Organisationen zu entwickeln (S. 5).

6. Zum Schulverständnis

Den Kommissionsempfehlungen liegt ein Verständnis von Schule zugrunde, das Schulbildung nicht nur als Weg zu vordefinierten Zielen versteht, sondern Schule als Lern- und Lebensraum auffaßt, in dem Bil-

dung sich auch in eigenverantwortlicher Mitgestaltung ereignet. Hierzu brauchen die Schulen einen nicht nur tatsächlich erweiterten, sondern auch rechtlich gesicherten Freiraum zur Eigengestaltung (S. 19).

Das Schulsystem soll als in der Regel öffentliches ebenso erhalten bleiben wie die staatliche Gesamtverantwortung, die auch Interventionsmöglichkeiten gegenüber Einzelschulen und Schulträgern einschließt. Allerdings wird die Regulierung durch den Staat in vielen Bereichen durch das Handeln der Beteiligten in den Einzelschulen oder lokaler/regionaler demokratisch legitimierter Gremien ersetzt. Das neue Steuerungskonzept will die derzeitige Übersteuerung in vielen Bereichen, die Eigeninitiative, Flexibilität und sinnvolle Lösungen vor Ort behindert, überwinden. Es zielt darauf ab, Steuerung dadurch pädagogisch wirksamer und zugleich effizienter zu gestalten, daß sie dort ausgeübt wird, wo wirksame Handlungsmöglichkeiten bestehen und Effekte unmittelbar erzielt werden können (S. 20).

Gewährleistet werden soll für die Einzelschule vor allem ein großes Maß an Gestaltungsfreiheit im pädagogischen Bereich. Sie kann wahrgenommen werden, wenn den Schulen auch zusätzliche Entscheidungskompetenzen in den Bereichen Organisation, Personal und Finanzen übertragen werden.

Dem Zuwachs an Gestaltungsrechten muß eine Verpflichtung der Schulen zur Planung, Evaluation und Weiterentwicklung ihrer Arbeit und zur Rechenschaftslegung gegenüber Dritten entsprechen.

Die teilautonome Schule soll eine *Schulleitung* mit erweiterten Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Personal und Mittelbewirtschaftung, erhalten (S. 20).

7. Modularisierung und Durchlässigkeit

Die Bildungsgänge der *Sekundarstufe II* sollen in ihrer Struktur modularisiert werden, damit die mit ihnen verbundenen Berechtigungen flexibel erworben werden können (S. 10).

Es sollen außerdem Möglichkeiten eines differenzierten »Ausstiegs«, geschaffen werden, die mit einem Leistungszeugnis den Übergang in andere Bildungsgänge oder in das Beschäftigungssystem erlauben (S. 11).

8. Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung

Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II sollen sowohl allgemeine Bildung als auch Voraussetzungen für den Übergang in Berufsausbildung und Berufstätigkeit sichern. Deshalb sollen die unmittelbar auf die Erwerbs- und Berufsarbeit gerichteten Ausbildungsgänge so ausgebaut werden, dass sie auch Kompetenzen zur Entwicklung von Studierfähigkeit vermitteln. Die studienbezogenen Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe sollen ihrerseits auch auf die Vermittlung berufsbezogener bzw. berufsqualifizierender Fähigkeiten hin gestaltet werden (S. 12).

Die Sekundarstufe II soll in zwei eigenständige und gleichwertige Oberstufensysteme – das gymnasiale und das berufliche – gegliedert sein, die strukturell und organisatorisch mit dem System der Weiterbildung, dem Studiensystem und dem Beschäftigungssystem in enger Verbindung stehen (S. 12).

9.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) (Übersicht ist zu finden unter: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf (25.07.2011)

	KENNTNISSE	FERTIGKEITEN	KOMPETENZ
Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie und/ oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit

Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten > Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/ oder Forschung; Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

9.3 Auszüge zu Selbstständigkeit und Schulprogramm aus diversen Schulgesetzen (vgl. Literaturverzeichnis)

NRW:	§ 3 Schulische Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Qualitätsentwicklung und -sicherung
	(1) Die Schule gestaltet den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung. Sie verwaltet und organisiert ihre inneren Angelegenheiten selbstständig. Die Schulaufsichtsbehörden sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu beraten und zu unterstützen. (2) Die Schule legt auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest und schreibt es regelmäßig fort. Auf der Grundlage des Schulprogramms überprüft die Schule in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer Arbeit, plant, falls erforderlich, konkrete Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer festgelegten Reihenfolge durch.

Berlin:	§ 8 Schulprogramm
	(1) Jede Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt die einzelne Schule dar, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag und die Grundsätze seiner Verwirklichung ausfüllt. Dabei soll sie den besonderen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie den besonderen Merkmalen der Schule und ihres regionalen Umfelds in angemessener Weise inhaltlich und unterrichtsorganisatorisch Rechnung tragen. Das Schulprogramm muss Auskunft geben, welche Entwicklungsziele und Leitideen die Planungen der pädagogischen Arbeiten und Aktivitäten der Schule bestimmen, und muss die Handlungen der in der Schule tätigen Personen koordinieren.

	(2) Die Schule legt im Schulprogramm insbesondere fest: 1. ihre besonderen pädagogischen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung einschließlich des schulischen Ganztagskonzepts sowie die Form der Leistungsbeurteilung und die Formen der Leistungsdifferenzierung, 2. ihre Umsetzung der Rahmenlehrplanvorgaben in ein schuleigenes pädagogisches Handlungskonzept, 3. die Ausgestaltung der pädagogischen Schwerpunkte und besonderen Organisationsformen durch die Stundentafel (§ 14 Abs. 4),
	4. die Evaluationskriterien, mit denen sie die Qualität ihrer Arbeit beurteilt und die Annäherung an die gesetzten und vereinbarten Ziele misst, 5. die Ziele und besonderen Formen der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten hinsichtlich der Ausübung der gemeinsamen Verantwortung für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder, 6. die Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern, 7. die Kooperationsformen der Lehrkräfte und der schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, 8. den Beratungs- und Fortbildungsbedarf sowie die erforderlichen Maßnahmen zur Organisationsentwicklung und zur Personalentwicklung, 9. die finanzielle Absicherung der besonderen pädagogischen Schwerpunkte und Aktivitäten durch das Schulbudget. (3) Die Schule soll bei der Entwicklung ihres Programms die Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (§ 108) in Anspruch nehmen. Sie ist verpflichtet, ihr
	Schulprogramm den Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, mit denen sie zusammenarbeitet, zur Kenntnis zu bringen und mit ihnen die pädagogischen Ziele und Grundsätze des Schulprogramms abzustimmen.

	(4) Das Schulprogramm bedarf der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde. (...) (5) Die Schule überprüft in regelmäßigen Abständen, spätestens nach drei Jahren, den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit gemäß § 9 Abs. 2. Die Ergebnisse der internen Evaluation sind bei der Fortschreibung des Schulprogramms zu berücksichtigen.

Brandenburg	§ 7 Selbstständigkeit der Schulen
	(1) Die Schulen bestimmen im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften ihre pädagogische, didaktische, fachliche und organisatorische Tätigkeit selbst. In diesem Rahmen können sie sich ein eigenes Profil geben. Sie wahren hierbei Chancengleichheit, Durchlässigkeit der Bildungsgänge und die Voraussetzungen für die Anerkennung der Abschlüsse. Die Schulen entscheiden auf der Grundlage des vorhandenen Bedarfs und ihrer personellen, sächlichen und haushaltsmäßigen Möglichkeiten
	2) Die Schulen legen pädagogische Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit mit dem Ziel fest, diese in einem Schulprogramm für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit zusammenzuführen. Sie überprüfen regelmäßig das Erreichen ihrer pädagogischen Ziele und die Umsetzung ihrer verabredeten Arbeitsschwerpunkte oder ihres Schulprogramms (interne Evaluation) und können sich hierbei durch Dritte unterstützen lassen. Sie nehmen an den durch die Schulbehörden veranlassten Überprüfungen teil (externe Evaluation). Sie stimmen sich mit dem Schulträger in allen diesen betreffenden Angelegenheiten ab und erörtern mit dem staatlichen Schulamt die pädagogischen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit und das Schulprogramm.
	(3) Die Schulen können im Rahmen der Stundentafeln Schwerpunkte bilden. Zur besonderen Ausprägung des eigenen Profils können Schulen zur Schwerpunktbildung mehr als 10 vom Hundert der Stunden nutzen. Dieses bedarf auf der

	Grundlage eines Schulprogramms der Genehmigung des für Schule zuständigen Ministeriums. Dabei muss die Anerkennung der in diesen Schulen erreichbaren Abschlüsse in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gesichert sein.
	(4) Die Schulträger sollen den Schulen Entscheidungsbefugnisse über die Verwendung von Sachmitteln zumindest in dem Umfang einräumen, wie diese für Lehr- und Lernmittel und zur Deckung der laufenden Verwaltungskosten bestimmt sind. Außerdem kann den Schulen ermöglicht werden, Sachmittel, einschließlich der Mittel, die der Ausstattung und Unterhaltung von Gebäuden und Anlagen dienen, selbst zu bewirtschaften. Soweit mit Mitteln gemäß Satz 1 oder 2 Maßnahmen finanziert werden, die sich über mehr als ein Haushaltsjahr erstrecken, kann der Schulträger die Mittel als in nachfolgende Haushaltsjahre übertragbar ausweisen. Einnahmen oder Ausgabenminderungen, die eine Schule selbst erzielt, sollen für diese Schule verwendet werden.
	(5) Die staatlichen Schulämter sollen den Schulen Entscheidungsbefugnisse über die Verwendung von Personalmitteln einräumen. Außerdem kann den Schulen ermöglicht werden, Personalmittel selbst zu bewirtschaften. Dabei muss der sachgerechte Ausgleich zwischen den einzelnen Schulen gewährleistet sein. Der Umfang der gemäß § 109 Abs. 4 zugewiesenen Personalmittel darf nicht überschritten werden.
	(6) Die Schulen nehmen ihre Selbstständigkeit in partnerschaftlichem Zusammenwirken von Eltern, Schülerinnen und Schülern ihrem Alter entsprechend sowie Lehrkräften und sonstigen an der Schule tätigen Personen wahr. Soweit Schulen selbstständig entscheiden, arbeiten sie mit dem Schulträger und den Schulbehörden eng zusammen.
	(7) Die Entwicklung und Förderung eines vielfältigen Schullebens sind Teil des gesetzlichen Auftrages aller Schulen. Sie unterstützen deshalb schulische Initiativen, die hierzu beitragen. Angebote Dritter, insbesondere von Eltern und aus dem kommunalen Umfeld, sollen von den Schulen in ihre Tätigkeit einbezogen werden, soweit dies die Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der Schule fördern kann.

	(8) Die Schule ist ein Ort offener kultureller Tätigkeit. Sie hat dabei ihren gesetzlichen Auftrag zu wahren. Über eine nichtschulische Nutzung schulischer Anlagen entscheidet der Schulträger im Benehmen mit der Schulleitung unter Berücksichtigung der Interessen der Gemeinde, in der die Schule liegt. Die nichtschulische Nutzung durch Dritte soll der Nutzung für nichtschulische Zwecke durch die Schule nicht entgegenstehen.

Bremen	§ 9 [1] Eigenständigkeit der Schule
	(1) Jede Schule ist eine eigenständige pädagogische Einheit und verwaltet sich selbst nach Maßgabe dieses Gesetzes und des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes. Sie ist aufgefordert, 1. unter Nutzung der Freiräume für die Ausgestaltung von Unterricht und weiterem Schulleben eine eigene Entwicklungsperspektive herauszuarbeiten, die in pädagogischer und sozialer Verantwortung die Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechend den §§ 4 und 5 berücksichtigt und individuell angemessene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet; das so zu entwickelnde Profil soll durch ein Schulprogramm gestaltet und fortgeschrieben werden. Das Schulprogramm ist mit den Verbundschulen, den zugeordneten und den benachbarten Schulen abzustimmen. Den örtlichen Beiräten ist vor der Entscheidung der Schule Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben. Der Senator für Bildung und Wissenschaft genehmigt das Schulprogramm, wenn es geltenden Regelungen nicht widerspricht und nicht Ressourcen benötigt, die der Schule nicht zur Verfügung stehen;
	2. die Ergebnisse schulischer Arbeit zu sichern und die Qualität von Unterricht und Schulleben systematisch weiter zu entwickeln. Dazu legt sie im Rahmen gesetzter Freiräume die notwendigen Qualitätsstandards für Unterricht und Schulleben fest. Sie sichert die Standards und die Vergleichbarkeit durch schulinterne Evaluation und schulübergreifende Beratungen. Die externe Evaluation und Qualitätssicherung wird in der Verantwortung des Senators für Bildung und Wissenschaft durchgeführt;

	3. die Angelegenheiten des Schulbetriebs im wirtschaftlichen Bereich und im Bereich der Personalauswahl und Personalentwicklung im Rahmen der ihr übertragenen Möglichkeiten als wichtiges Element der Weiterentwicklung selbständig durchzuführen; 4. die Schulentwicklung durch die demokratischen Prinzipien entsprechende Einbeziehung aller Beteiligten zu verstetigen. 5. Die Schule wird hierbei von den Schulbehörden unterstützt und insbesondere hinsichtlich der Weiterentwicklung durch geeignete Angebote gefördert.
	(2) Der Unterricht und das weitere Schulleben sollen für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam sein, eine Benachteiligung bestimmter sozialer, ethnischer oder kultureller Gruppen vermeiden und zum Abbau sozialer Schranken beitragen. Inklusive Unterrichtung und Erziehung sollen Maßnahmen der individuellen Förderung und Herausforderung sowie des sozialen Lernens ausgewogen miteinander verknüpfen. Die Förderung von behinderten Schülerinnen und Schülern soll im gemeinsamen Unterricht erfolgen.
	(3) Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen ist zu fördern auch mit dem Ziel bildungsgangsübergreifender Integration einschließlich einer möglichen eigenen Gestaltung eingerichteter und Entwicklung neuer Bildungsgänge. In den Schulen aller Schularten ist die integrative Vermittlung von allgemeinen und beruflichen Inhalten anzustreben.
	(4) Die Eigenständigkeit der Schule verpflichtet die in ihr Beschäftigten, über ihre Arbeit gegenüber den jeweiligen Vorgesetzten Rechenschaft abzulegen.
	(5) Die Eigenständigkeit der Schule verpflichtet im Interesse der Weiterentwicklung im Sinne der Absätze 1 bis 3 jede Schule zur Kooperation zwischen den Bildungsgängen sowie Schulstufen, auch schulstandortübergreifend.

Hamburg	§ 50 Schulische Selbstverwaltung
	Bei der Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die einzelne Schule im Rahmen der staatlichen Gesamtverantwortung verantwortlich für die planmäßige Erteilung von Unterricht, die Erziehung der Schülerinnen und Schüler und die Verwaltung und Organisation ihrer inneren Angelegenheiten. Dabei sollen die mit diesem Gesetz gegebenen Möglichkeiten einer eigenständigen Gestaltung von Unterricht und Schulleben aktiv genutzt werden.
	§ 51 Schulprogramm
	(1) Die Schule legt die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit sowie Kriterien für die Zielerreichung in einem Schulprogramm fest. Sie konkretisiert darin den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Hinblick auf die spezifischen Voraussetzungen und Merkmale ihrer Schülerschaft und die spezifischen Gegebenheiten der Schule und ihres regionalen Umfeldes unter Nutzung der ihr nach diesem Gesetz gegebenen inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten. Zu den Festlegungen des Schulprogramms können gehören: • besondere didaktisch-methodische Schwerpunkte im Unterricht, • die Umsetzung der fächcherübergreifend zu unterrichtenden Aufgabengebiete,
	• die Ausgestaltung der Stunden- und Pausenordnung, • besondere Maßnahmen zur Förderung spezifischer Schülergruppen, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen, von behinderten oder von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern und von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern,

	• besondere Beratungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote, • besondere Formen der Schülermitwirkung, • besondere Maßnahmen zur Förderung des Schullebens, • die Kooperation mit anderen Schulen und Einrichtungen des Stadtteils.
	(2) Bei der Erarbeitung des Schulprogramms sind die Rechts- und Verwaltungsvorschriften, insbesondere die in den §§ 1 bis 3 niedergelegten Ziele und Grundsätze sowie die Bildungspläne, zu beachten. (3) Die Ziele und die Umsetzung des Schulprogramms überprüft die Schule in regelmäßigen Abständen auch eigenverantwortlich im Rahmen der Evaluation nach § 100.
	§ 78 a Lernortkooperation
	1) An staatlichen berufsbildenden Schulen sind berufsbezogene Lernortkooperationen einzurichten .Sie sollen die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen fördern und durch Absprachen die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Für Berufe mit ähnlichen Berufsbildern können berufsübergreifende Lernortkooperationen gebildet werden. (2) In die berufsbezogenen Lernortkooperationen kann jeder in einem entsprechenden Beruf ausbildende Betrieb, jede überbetriebliche Ausbildungseinrichtung, jeder Praktikumsbetrieb sowie die jeweilige Innung oder der jeweilige Fachverband je eine Vertreterin oder einen Vertreter entsenden. Den Lernortkooperationen gehören ferner die im entsprechenden Bildungsgang unterrichtenden Lehrkräfte an.
	(3) Die Lernortkooperationen sollen insbesondere 1. an der Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte und der Ausbildungsqualität mitwirken,
	2. betriebliches und schulisches Wissen gegenseitig nutzbar machen, 3. die Ausbildungsinhalte zwischen Betrieb und Schule abstimmen, 4. an der Ausgestaltung der Bildungspläne mitwirken, (...)

	5. die jeweiligen Schulvorstände in strategischen Fragen, insbesondere bei der Ausrichtung und Organisation der Ausbildung und bei größeren Investitionsvorhaben, beraten, 6. Kooperationen von Betrieben und Schule vereinbaren, 7. Zusatzqualifikationen und Förderangebote für einzelne Schülergruppen entwickeln, 8. die nähere Ausgestaltung der Organisationsformen des Berufsschulunterrichtes unter Berücksichtigung der Vorgaben und der Erfordernisse des Gesamtsystems der jeweiligen beruflichen Schule vereinbaren.
	(4) Die Lernortkooperationen können Ausschüsse bilden. Näheres zum Verfahren, insbesondere zu den Teilversammlungen und Ausschüssen, können die Lernortkooperationen durch Geschäftsordnung bestimmen. (5) Die Jugend- und Auszubildendenvertretungen der nach Absatz 2 zur Teilnahme an der Lernortkooperation berechtigten Betriebe besitzen gegenüber der Lernortkooperation ein Anwesenheits-, Antrags- und Initiativrecht zu den in Absatz 3 genannten Angelegenheiten.
	§ 85a Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)
	(1) Schulverwaltung und Schulaufsicht der staatlichen beruflichen Schulen erfolgen durch das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), das als Landesbetrieb nach der Landeshaushaltsordnung geführt werden soll. (2) Organe des HIBB sind das Kuratorium und die Geschäftsführung. Die Geschäftsführung, der die operative Verantwortung obliegt, soll im Einvernehmen mit dem Kuratorium vom Präses der zuständigen Behörde ernannt werden.
	(3) Staatliche berufliche Schulen sollen als Teil des HIBB im Rahmen ihrer Selbstverantwortung eine weitgehende Übertragung der Budget- und Personalverantwortung erhalten und können selbst als Landesbetrieb nach der Landeshaushaltsordnung geführt werden.

9.4 Zur Rechtslage in Hessen

Im Folgenden werden auszugsweise diejenigen Artikel des Hessischen Schulgesetzes vom 10. Juni 2011 wiedergegeben, die sich mit dem Allgemeinen Bildungsauftrag (aller Schulen) und der Selbstständigen Schule befassen. Für bemerkenswert halten wir, dass das Gesetz befristet ist, nämlich bis zum Jahr 2016.

Wir interpretieren das als diejenige Zeitspanne, die zur Implementation der neuen Stufe der Schulentwicklung gewährt wird.

Aus den parlamentarisch vorgelegten Begründungen für das neue Gesetz halten wir übrigens die folgenden Passagen für beachtenswert (vgl. Hessischer Landtag, 18. Wahlperiode, Drucksache 18/3635 S. 37 und 51 f.; Herv. durch uns):

A) Parlamentarische Begründung

„I Allgemeines

Der Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hessischen Schulgesetzes hat folgende wesentliche Zielsetzungen:

- die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schulen und Ausweitung der Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen in diesem Kontext,
- damit einhergehend die Weiterentwicklung der Schulaufsicht, u.a. durch Neuformulierung eines Auftrages zur Beratung und Unterstützung der Schulen in der selbstständigen Wahrnehmung ihrer Aufgaben,
- *die Schaffung der Option für selbstständige berufliche Schulen, zu rechtlich selbständigen Schulen umgewandelt zu werden in der Rechtsform einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts.*

II Zu den einzelnen Vorschriften

Zu Nr. 64, Buchstabe b

Im Rahmen der Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schulen ist auch die Personalverantwortung der Schulleiter und Schulleiterinnen zu stärken, um so auch einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung nehmen zu können. Das bedeutet, dass sie oder er sich intensiver mit dem Unterrichtsgeschehen an der Schule auseinandersetzen muss. Aus diesem Grunde wird der Unterrichtsbesuch als eine Regelaufgabe ... definiert.

Die Konkretisierung der Personalverantwortung bedeutet für die Schulleiterin oder den Schulleiter, dass das Handeln gegenüber den Lehrkräften über die reine Vorgesetztenfunktion ... hinaus eine weitergehende Führungsfunktion wahrnehmen muss. Sie umfasst damit ausdrücklich auch Maßnahmen der Personalentwicklung, wie beispielsweise *Einbindung der Kolleginnen und Kollegen in die Schulentwicklung, Maßnahmen zur Teamentwicklung und Qualifizierung*.

Somit werden bisher schon bestehende Aufgaben im Rahmen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte ... neu in den Kontext der Personalverantwortung gestellt und Maßnahmen der Personalfindung ausdrücklich davon mit umfasst.

Zu Nr. 67 Buchstabe a

Vor dem Hintergrund der erweiterten Selbstständigkeit von Schulen ist auch die Aufgabenstellung für die Schulaufsicht neu zu definieren. Als Grundsatz wird daher festgelegt, dass zu den Aufgaben der Schulaufsicht künftig ein Beratungs- und Unterstützungsauftrag bei der selbstständigen Aufgabenwahrnehmung durch die Schulen gehört. Zudem wird in Erweiterung des überkommenen Aufsichtsbegriffs *festgelegt, dass die Steuerung der Schule durch die Schulaufsicht auf der Basis von Zielvereinbarungen erfolgt.* Diese wiederum fußen auf den Ergeb-

nissen der Schulinspektionen und stellen damit einen Beitrag für die Qualitätsentwicklung der Schule dar.“ – Soweit zur Zielsetzung.

B) Gesetz zur Änderung des Hessischen Schulgesetzes (Schulgesetz - HSchG) und des Hessischen Personalvertretungsgesetzes (Stand: 10. Juni 2011)

Erster Teil: Recht auf schulische Bildung und Auftrag der Schule

§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

(1) Schulen im Sinne dieses Gesetzes sind für die Dauer bestimmte Bildungseinrichtungen, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrerinnen und Lehrer und der Schülerinnen und Schüler allgemein bildender oder berufsqualifizierender Unterricht planmäßig in mehreren Gegenstandsbereichen einer Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern erteilt wird und Erziehungsziele verfolgt werden. Sie erfüllen in ihren verschiedenen Schulstufen und Schulformen den ihnen in Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf christlicher und humanistischer Tradition beruht. Sie tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können.

(2) Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen

1. die Grundrechte für sich und andere wirksam werden zu lassen, eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen,

2. staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen,
3. die christlichen und humanistischen Traditionen zu erfahren, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten,
4. die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten,
5. die Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,
6. andere Kulturen in ihren Leistungen kennen zu lernen und zu verstehen,
7. Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen und somit zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten,
8. die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen Lebensgrundlagen zu erkennen und die Notwendigkeit einzusehen, diese Lebensgrundlagen für die folgenden Generationen zu erhalten, um der gemeinsamen Verantwortung dafür gerecht werden zu können,
9. ihr zukünftiges privates und öffentliches Leben sowie durch Maßnahmen der Berufsorientierung ihr berufliches Leben auszufüllen, bei fortschreitender Veränderung wachsende Anforderungen zu bewältigen und die Freizeit sinnvoll zu nutzen.

(3) Die Schule soll den Schülerinnen und Schülern die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

1. sowohl den Willen, für sich und andere zu lernen und Leistungen zu erbringen, als auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln zu entwickeln,
2. eine gleichberechtigte Beziehung zwischen den Geschlechtern zu entwickeln,
3. Konflikte vernünftig und friedlich zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
4. sich Informationen zu verschaffen, sich ihrer kritisch zu bedienen, um sich eine eigenständige Meinung zu bilden und sich mit den Auffassungen anderer unvoreingenommen auseinander setzen zu können,
5. ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten und
6. Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln.

(4) Schüler darauf vorbereiten, ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union wahrzunehmen.

Zweiter Teil: Unterrichtsinhalte und Stundentafeln

§ 4 Kerncurricula und Bildungsstandards

(1) Verbindliche Grundlage für den Unterricht sind Pläne (Kerncurricula), die übergangs- und abschlussbezogene Bildungsstandards nach Abs. 2 mit fachspezifischen Inhaltsfeldern (Kern von Lernbereichen) verknüpfen und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände enthalten.

(2) Bildungsstandards enthalten wesentliche Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler für die einzelnen Fächer in Form konkreter Beschreibungen des Könnensstandes und des Ausprägungsgrades zu einem bestimmten Zeitpunkt. Bildungsstandards bilden zugleich eine Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen interner und externer Evaluation.

(3) Die Entwürfe der Kerncurricula sind dem Landesschulbeirat (§ 99a) zur Kenntnis zu geben. Auf Verlangen eines Mitglieds sind sie im Landesschulbeirat zu erörtern. Das Kultusministerium kann für die Erörterung eine Frist setzen.

(4) Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden. Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung, sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.

(5) Kerncurricula sind in allgemein zugänglicher Form zu veröffentlichen. Sie werden durch Rechtsverordnung für verbindlich erklärt; dabei wird auf die Form der Veröffentlichung und ihre Zugangsmöglichkeit hingewiesen. Mit Bedacht auf die Einheit des deutschen Schulwesens (§ 3 Abs. 15) können nationale Bildungsstandards, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen worden sind, unmittelbar für verbindlich erklärt werden.

§ 4a Lehrpläne

(1) Sind für Unterrichtsfächer, Lernbereiche oder Aufgabengebiete Kerncurricula nicht bestimmt, wird der Unterricht auf der Grundlage von Lehrplänen erteilt. Die Lehrpläne müssen gewährleisten, dass daneben geltende nationale Bildungsstandards, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

Deutschland beschlossen worden sind, erfüllt werden können. Sie müssen sich nach den Anforderungen und Bildungszielen der einzelnen Bildungsgänge richten, die allgemeinen und fachlichen Ziele der einzelnen Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete sowie didaktische Grundsätze, die sich an den Qualifikationszielen des jeweiligen Fachs, Lernbereichs oder Aufgabengebiets zu orientieren haben, enthalten und Möglichkeiten des fächerverbindenden und fachübergreifenden Lernens aufzeigen. Verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte sind in einem sinnvollen Verhältnis so zueinander zu bestimmen, dass die Lehrerin oder der Lehrer in die Lage versetzt wird, die vorgegebenen Ziele in eigener pädagogischer Verantwortung zu erreichen und Interessen der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Der Grundsatz der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen und Schulformen ist zu berücksichtigen.

§15b Personaldienstleistungen

(1) Kann eine vollständige Unterrichtsversorgung oder die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags aufgrund besonderer Umstände der Schule nicht gewährleistet werden, können Verträge mit Anbietern von Personaldienstleistungen geschlossen werden, sofern diese den Einsatz qualifizierten Personals gewährleisten.

(2) Das Nähere über den Einsatz der externen Kräfte nach Abs. 1 regelt eine Rechtsverordnung. ...

(3) § 62 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 29. November 2004 (GVBl. I S. 330), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666), in der jeweils geltenden Fassung bleibt unberührt.

Zehnter Teil: Schulverfassung

Erster Abschnitt: *Selbstverwaltung und Selbstständigkeit der Schule*

§ 127 Grundsätze

(1) Die Schule ist im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften selbstständig in der Planung und Durchführung des Unterrichts und des Schullebens, in der Erziehung sowie in der Leitung, Organisation und Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten.

(2) Die Befugnis der Schule, Unterricht, Schulleben und Erziehung selbstständig zu planen und durchzuführen, darf durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Anordnungen der Schulaufsicht nicht unnötig eingeengt werden.

(3) Die Schulträger und das Land fördern die Schulen in der selbstständigen Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Die Staatlichen Schulämter unterstützen und beraten die Schulen dabei.

(4) *Schulen können nach Maßgabe des § 127c Modelle erweiterter Selbstverwaltung und Eigenverantwortung sowie rechtlicher Selbstständigkeit erproben und sich nach den Maßgaben des § 127d in selbstständige Schulen umwandeln.*

§ 127a Selbstverwaltung der Schule

(1) Die öffentlichen Schulen sind mit Ausnahme der rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen nach § 127e nicht rechtsfähige öffentliche Anstalten. Sie können jedoch auf der Grundlage einer allgemein oder im Einzelfall erteilten Ermächtigung und im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den ermächtigenden Rechtsträger (§ 137) abschließen und für diesen Verpflichtungen eingehen. Bei Abschluss der Rechtsgeschäfte handelt die

Schulleiterin oder der Schulleiter in Vertretung des jeweiligen Rechtsträgers. Die Rechtsgeschäfte müssen der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule dienen.

(2) Die Schulträger sollen den Schulen für einen eigenen Haushalt die Mittel der laufenden Verwaltung und Unterhaltung und die Mittel zur Verbesserung der Lernbedingungen zur Verfügung stellen sowie die Entscheidungsbefugnis über deren Verwendung nach Maßgabe ihrer jeweiligen Richtlinien einräumen. Der Schule kann die Bewirtschaftung der zur Verfügung gestellten Mittel übertragen werden, wenn die haushaltsrechtlichen Voraussetzungen dafür gegeben sind. *Dafür muss insbesondere ein geeignetes Verfahren zur Verfügung stehen, mit dem die Einhaltung des Budgets und die jederzeitige Überprüfbarkeit der Mittelbewirtschaftung sichergestellt wird. Satz 1 und 2 gelten entsprechend für Mittel des Landes, die es Schulen zur Verfügung stellt. Über den Haushalt beschließt die Schulkonferenz auf Vorschlag der Gesamtkonferenz.* Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat Beschlüssen zu widersprechen, die gegen Richtlinien des Schulträgers oder des Landes verstoßen; § 87 Abs. 4 und 5 gilt entsprechend.

(3) *Auf der Grundlage einer Vereinbarung zwischen dem Land und dem Schulträger kann den einzelnen Schulen ein gemeinsames Budget zur Verfügung gestellt werden. Abs. 2 gilt entsprechend.*

(4) *Nach Maßgabe ihres Haushaltsplans können Schulen projektbezogen oder für einen bestimmten Zeitraum ihre Haushaltsmittel gemeinsam mit anderen Schulen bewirtschaften.*

(5) Die Entscheidungen der Schule werden von der Schulleitung und den Konferenzen nach Maßgabe dieses Gesetzes getroffen. Sie finden ihre Grenzen darin, dass die personellen, sächlichen und haushaltsmäßigen Voraussetzungen zu ihrer Ausführung gegeben sein müssen.

§ 127b Pädagogische Eigenverantwortung und Schulprogramm

(1) Durch ein Schulprogramm gestaltet die Schule den Rahmen, in dem sie ihre pädagogische Verantwortung für die eigene Entwicklung und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit wahrnimmt. Sie legt darin auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme die Ziele ihrer Arbeit in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung unter Berücksichtigung des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und der Grundsätze ihrer Verwirklichung (§§ 2 und 3), die wesentlichen Mittel zum Erreichen dieser Ziele und die erforderlichen Formen der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer fest. Im Schulprogramm sind Aussagen zum Beratungsbedarf, zur Organisationsentwicklung und zur Personalentwicklung der Schule zu machen. Teil des Schulprogramms ist ein Fortbildungsplan, der den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte erfasst. Die Schule kann unter Nutzung der unterrichtsorganisatorischen und inhaltlichen Gestaltungsräume ihre Schwerpunkte setzen, sich so ein eigenes pädagogisches Profil geben und, insbesondere unter Berücksichtigung der Bedürfnisse ihres Umfeldes (§ 16), besondere Aufgaben wählen.

(2) Die Schule entwickelt ihr Programm in Abstimmung mit den Schulen, mit denen sie zusammenarbeitet (§ 11 Abs. 9), und darüber hinaus mit dem Schulträger, soweit das Programm zusätzlichen Sachaufwand begründet. Sie soll die Beratung des Instituts für Qualitätsentwicklung, der Schulaufsichtsbehörden oder anderer geeigneter Beratungseinrichtungen in Anspruch nehmen. Sie überprüft regelmäßig in geeigneter Form die angemessene Umsetzung des Programms und die Qualität ihrer Arbeit (interne Evaluation). Das Programm ist fortzuschreiben, und zwar insbesondere dann, wenn sich die Rahmenbedingungen für seine Umsetzung verändert haben oder die Schule ihre pädagogischen Ziele neu bestimmen will. Über das Programm und seine Fortschreibung beschließt die Schulkonferenz auf der Grundlage eines Vorschlags der Gesamtkonferenz.

(3) Das Schulprogramm ist eine Grundlage der Zielvereinbarungen zwischen dem Staatlichen Schulamt und der Schule über Maßnahmen ihrer Qualitäts- und Organisationsentwicklung.

(4) Die Schule wirkt an ihrer Personalentwicklung insbesondere über eine Stellenausschreibung mit, die ihr Programm berücksichtigt.

§ 127d Selbstständige Schule

(1) Schulen können nach Maßgabe der Abs. 7 bis 9 in selbstständige Schulen umgewandelt werden.

(2) Selbstständige allgemeinbildende Schulen und berufliche Schulen können abweichend von den bestehenden Rechtsvorschriften

1. die Entscheidungsrechte nach § 127c Abs. 1 selbstständig wahrnehmen,
2. Aufgaben im Rahmen des § 127c Abs. 2 Satz 2 wahrnehmen,
3. Entscheidungen beim Einsatz des Personals selbstständig treffen und
4. im Rahmen der Konzeption nach Abs. 7 von den Regelungen zur Versetzungsentscheidung zugunsten der Schülerinnen und Schüler abweichen, sofern die Bildungsstandards nach § 4 eingehalten werden.

(3) *Selbstständige berufliche Schulen können über die Regelung des Abs. 2 hinaus abweichend von den §§ 128 bis 132 eigene Formen der Schulverfassung entwickeln, in denen*

1. die Entscheidungs- und Anhörungsrechte der Schulkonferenz auf einen Schulvorstand übertragen werden,
2. einzelne Entscheidungsrechte der Gesamtkonferenz nach § 133 Abs. 1 Satz 1 auf den Schulvorstand übertragen werden können,
3. die Gesamtkonferenz im Rahmen der Schulverfassung auch durch ein Schulplenum ersetzt werden kann.

(4) Dem Schulvorstand nach Abs. 3 Nr. 1 gehören

1. die Mitglieder der Schulleitung nach § 87 Abs. 1 Satz 1,
2. zwei vom Schülerrat gewählte Vertreterinnen und Vertreter der Schülerinnen und Schüler,
3. die oder der Vorsitzende des Schulelternbeirats und
4. von der Gesamtkonferenz gewählte Vertreterinnen und Vertreter des Kollegiums, deren Zahl mindestens der der Schulleitungsmitglieder entspricht, höchstens jedoch 25 Personen an. Für den Schulvorstand gelten § 131 Abs. 4 bis 7 und die §§ 132 und 136 entsprechend.

(5) Dem Schulplenum nach Abs. 3 Nr. 3 gehören an:

1. die Mitglieder der Gesamtkonferenz nach § 133 Abs. 2,
2. eine vom Schülerrat gewählte Vertreterin oder ein Vertreter der Schülerinnen und Schüler und
3. eine vom Elternbeirat gewählte Vertreterin oder ein Vertreter der Eltern. Für das Schulplenum gilt § 133 Abs. 1 Satz 2 bis 4 entsprechend.

(6) Die Zustimmungs- und Anhörungsrechte des Schulelternbeirats und der Schülervertretung zu Entscheidungen der Schul- und der Gesamtkonferenz und deren Teilnahmerechte an diesen Konferenzen nach den §§ 110 bis 112 und 122 gelten entsprechend für Entscheidungen und Sitzungen jener Organe, die nach der jeweiligen Schulverfassung an die Stelle von Schul- und Gesamtkonferenzen treten.

(7) *Grundlage der Umwandlung in eine selbstständige Schule* ist eine Konzeption der Gesamtkonferenz, in der die Abweichungen von den bestehenden Rechtsvorschriften nach Abs. 2 festgelegt sind. Die Konzeption muss mit den Grundsätzen der §§ 2 und 3 vereinbar sein und die Gleichwertigkeit des schulischen Angebots in den Bereichen des Unterrichts, der Betreuung und Erziehung gewährleisten.

(8) Die Schulleiterin oder der Schulleiter beantragt nach Beschluss der Schulkonferenz und im Benehmen mit dem Schulträger die Umwandlung in eine selbstständige Schule. ...

(9) Die Entscheidung über die Umwandlung trifft das Kultusministerium auf der Grundlage einer Stellungnahme des zuständigen Staatlichen Schulamts. ...

(11) Die selbstständige Schule überprüft und bewertet jährlich ihre Arbeit auf der Grundlage ihrer Konzeption und ihres Schulprogramms mit Hilfe eines Qualitätsmanagementsystems.

Zweiter Abschnitt: Rechtlich selbstständige berufliche Schule

§ 127e Errichtung, Aufgaben des Anstaltsträgers

(1) Die Träger selbstständiger öffentlicher beruflicher Schulen nach § 127d können diese durch Satzung in rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts umwandeln, wenn die betreffende Schule zusätzlich zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag im Verbund mit anderen öffentlichen oder privaten Bildungsdienstleistern Maßnahmen der beruflichen und allgemeinen Fort- und Weiterbildung durchführt. Eine Anstalt nach Satz 1 führt in ihrem Namen die Bezeichnung „rechtlich selbstständige berufliche Schule“ und den Zusatz „rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts“.

(2) Die Umwandlung nach Abs. 1 erfolgt auf Antrag der Schulleiterin oder des Schulleiters nach Beschluss der Schulkonferenz sowie nach Anhörung der Gesamtkonferenz, des Schulelternbeirats und der Schülervertretung und bedarf der Zustimmung des Kultusministeriums.

(3) Der Anstaltsträger erfüllt die Aufgaben, die nach diesem Gesetz oder den aufgrund dieses Gesetzes erlassenen Vorschriften dem Schul-

träger obliegen. Für die aus der Erfüllung des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages entstehenden Verbindlichkeiten der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule haftet er Dritten gegenüber, soweit nicht eine Befriedigung aus dem Vermögen der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule möglich ist.

§127 f Innere Organisation, Organe, Aufgaben

(1) Der Anstaltsträger regelt die innere Organisation der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule durch eine Satzung. Die Satzung enthält mindestens Bestimmungen über den Namen, den Sitz, die Aufgaben, die Organe und deren Befugnisse, die Mitwirkungsrechte der Schul- und der Gesamtkonferenz oder gegebenenfalls des Schulvorstandes oder des Schulplenums sowie die Möglichkeit der Stellvertretung und der Übertragung von Aufgaben auf Dritte. Die Satzung bedarf der Genehmigung des Kultusministeriums.

(2) Notwendige Organe der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule sind der Verwaltungsrat und die Geschäftsführung.

(3) Für die rechtlich selbstständige berufliche Schule gilt § 127d Abs. 2 bis 7 entsprechend, soweit in diesem Abschnitt nichts anderes bestimmt ist; dabei tritt die Satzung nach Abs. 1 an die Stelle der Konzeption nach § 127d Abs. 7.

(4) Die rechtlich selbstständige berufliche Schule kann Dienstleistungen im Rahmen des § 127c Abs. 2 Satz 2 gebührenpflichtig anbieten. Näheres ist in der Satzung nach Abs. 1 zu regeln.

§ 127g Verwaltungsrat, Rechnungsprüfung

(1) Der Anstaltsträger bestimmt die Mitglieder des Verwaltungsrates. Jeweils eine Vertreterin oder ein Vertreter der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, sofern sie oder er nicht dem Verwaltungsrat als stimm-

berechtigtes Mitglied angehört, sowie des Staatlichen Schulamts können an den Sitzungen des Verwaltungsrates mit beratender Stimme teilnehmen. Für die Beteiligung der Eltern sowie der Schülerinnern und Schüler gelten § 110 Abs. 6 und § 122 Abs. 5 entsprechend.

(2) Der Verwaltungsrat führt die Aufsicht über die Tätigkeit der Geschäftsführung. Ihm obliegt insbesondere die Beschlussfassung über

1. die Feststellung und Änderung des Wirtschaftsplanes,
2. die Feststellung des Geschäftsberichtes,
3. die Entlastung der Geschäftsführung,
4. das Schulprogramm (§ 127b),
5. die Grundsätze der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und außerschulischen Institutionen. In den Fällen des Satz 1 Nr. 4 und 5 erfolgt die Beschlussfassung auf Vorschlag der Gesamtkonferenz oder gegebenenfalls des an ihre Stelle getretenen Gremiums. Der Verwaltungsrat kann jederzeit von der Geschäftsführung über alle Angelegenheiten der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule Berichterstattung verlangen

(3) Die Rechnungsprüfung erfolgt durch das jeweils zuständige Rechnungsprüfungsamt, sofern ein Kreis oder eine kreisfreie Stadt Anstaltsträger ist. Die rechtlich selbstständige berufliche Schule unterliegt der überörtlichen Prüfung durch den Präsidenten des Hessischen Rechnungshofes nach dem Gesetz zur Regelung der überörtlichen Prüfung kommunaler Körperschaften in Hessen vom 22. Dezember 1993 (GVBl. I S. 708), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Dezember 2006 (GVBl. I S. 666), in der jeweils geltenden Fassung.

§ 127h Geschäftsführung

(1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter führt die Geschäfte der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule nach Maßgabe der nach § 127i Abs. 3 getroffenen Zielvereinbarungen. Durch Beschluss des Anstaltsträgers kann die Geschäftsführung um weitere Personen erweitert wer-

den. Nach Maßgabe eines Geschäftsverteilungsplans tragen die Mitglieder der Geschäftsführung die Verantwortung für die Verwaltung der Schule, vertreten die Schule nach außen und sind gegenüber dem anstaltseigenen Personal und dem Personal des Anstaltsträgers weisungsbefugt. Das Letztentscheidungsrecht hat die Schulleiterin oder der Schulleiter. § 127a Abs. 1 Satz 2 bis 4 und Abs. 3 und 4 gilt entsprechend.

(2) Für die pädagogische Arbeit der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule im Rahmen des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags trägt die Schulleiterin oder der Schulleiter die Verantwortung. Sie oder er kann Stellvertreterinnen oder Stellvertreter oder andere Lehrkräfte beauftragen, Aufgaben der Schulleitung wahrzunehmen.

§ 127i Zusammenwirken von Land und rechtlich selbstständiger beruflicher Schule

(1) Das Land stellt die Stellen der Lehrkräfte zur Verfügung und trägt deren Personalkosten. Darüber hinaus trägt das Land die Personalkosten für die Durchführung von Angeboten im Sinne des § 127c Abs. 2 Satz 2, soweit nicht die rechtlich selbstständige berufliche Schule oder ein im Rahmen eines Verbundes nach § 127e Abs. 1 Satz 1 tätiger Bildungsdienstleister zur Erstattung verpflichtet ist.

(2) Hat das Land Ansprüche Dritter auszugleichen, die durch die Tätigkeit der Lehrkräfte im Rahmen der Angebote der rechtlich selbstständigen beruflichen Schule nach § 127c Abs. 2 Satz 2 begründet sind, haftet hierfür im Innenverhältnis die rechtlich selbstständige berufliche Schule.

(3) Die rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen und das jeweils zuständige Staatliche Schulamt schließen Zielvereinbarungen ab. Diese regeln insbesondere

1. die nähere Ausgestaltung der von den rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen zu erfüllenden Pflichten und Leistungen unter Berücksichtigung des öffentlichen Bedürfnisses,
2. die durch das Kultusministerium gegebenenfalls zusätzlich zu veranlassenden Stellenzuweisungen,
3. die Maßnahmen zur Sicherung der Qualität des Angebotes im Rahmen des staatlichen Auftrages.

(4) § 92 bleibt unberührt.

9.5 Einfacher Evaluierungsbogen – Feedback von Schülerinnen und Schülern aus der ersten Phase der Schulentwicklung

Fragen zum Unterricht und zu den Lehrkräften	Trifft zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
Der Unterricht ist interessant und motiviert mich					
Ich fühle mich im Unterricht überfordert und komme nicht mit					
Die Unterrichtsinhalte werden ausreichend geübt					
Ich fühle mich im Unterricht unterfordert und bin gelangweilt					
Die Lehrkräfte sind überwiegend freundlich, engagiert und motiviert					
Die meisten Lehrkräfte sind sachkundig und vermitteln den Stoff gut					
Ich fühle mich fair bewertet					
Ich kann die Notengebung nachvollziehen					
Ich habe mich gut auf die Prüfung vorbereitet gefühlt					
Fragen zur Unterrichtsorganisation					
Die Schule bemüht sich, den Unterrichtsausfall zu minimieren					
Die Lehrerinnen und Lehrer sprechen sich miteinander ab					
Vertretungspläne werden in der Gruppe rechtzeitig bekann gegeben					
Vertretungspläne werden rechtzeitig ausgehängt					
Die Lehrkräfte sind auch außerhalb der Stunde noch gut erreichbar					
Die Unterrichtsräume sind für den Unterricht gut geeignet					
Die Schule ist gut ausgestattet und geht auf neue Technologien ein.					

9.6 Ausgewählte Stellungnahmen zur neuen Stufe der Schulentwicklung

Im Frühjahr 2011 baten wir Vertreterinnen und Vertreter des beruflichen Schulwesens aus Hessen um eine persönliche Stellungnahme zum Thema Schulentwicklung. Sie erhielten die folgenden Anregungen für ihre Darstellungen:

Anregungen für Ihre Statements zur Schulentwicklung

(Die Fragen sollen lediglich als Anregung dienen. Sie stellen keinen Fragebogen dar.)

1. Welche zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Freiräume müssten bei Schulentwicklung bedacht werden? Welche pädagogischen Aufgaben halten Sie persönlich bei Schulentwicklung für vorrangig?
2. Berufliche Schulen differenzieren vornehmlich fachlich nach Niveaustufen. Welche sonstigen Erfordernisse oder Möglichen zur Differenzierung sehen Sie?
3. Mit welchen Ansätzen/Konzepten/Zielen bezüglich autonomer/selbständiger Schule haben Sie Erfahrung? Welches ist Ihr Kommentar dazu?
4. Welche Steuerungsdaten für Schulentwicklung nutzen Sie bzw. Ihre Schule bislang? Welche Hilfen fehlen Ihres Erachtens?
5. Inwieweit ist Ihre Schule von Konzepten der Regionalentwicklung betroffen? Wo sehen Sie blinde Flecken?
6. In welchen Netzwerken kooperiert Ihre Schule und woraufhin konkret. Wie beurteilen Sie persönlich Netzwerke als Mittel der Schulentwicklung?

7. Welche beruflichen Schulen/Ausbildungsgänge und nichtstaatlichen Bildungsangebote ihrer Region sehen Sie in Konkurrenz zueinander?
8. Welche Chancen/Risiken sehen Sie in der eigenverantworteten Planung und Implementation von Bildungsgängen?
9. Welche Chancen/Risiken sehen Sie in der eigenverantworteten Beschaffung und Sicherung von Personal- und Sachmitteln?

Aus den schriftlich vorliegenden Antworten zitieren wir hier vier repräsentative Äußerungen.

9.6.1 Antwort eines Diplom-Handelslehrers aus der kaufmännischen Schule eines Kreises.

1. Freiräume:

Vorrangig bei der Schulentwicklung ist m.E. die Herausbildung von Selbstkompetenz bei den Lehrkräften. Ein Teil der Lehrer (auch die frisch aus der Ausbildung Kommenden) beklagt sehr schnell ein hohes Maß an Arbeitsleid. Sie verstehen sich in erster Linie als Wissensvermittler, denen motivierte Schüler gegenüber sitzen. Auch für Handelslehrer müsste hier ein neues Selbstbild als „Pädagoge“ generiert werden.

Dafür müssten an den Schulen Freiräume geschaffen werden (zeitlich = materiell!), die wissenschaftlich begleitet werden müssten.

Methodisch scheinen mir die meisten Kollegen gut vorbereitet. Allerdings wird das didaktische Dreieck von Zielen, Inhalten und Methoden oft vernachlässigt bzw. nicht mitbedacht. Die modularisierte Lehrer-

ausbildung scheint hier die Methodenlastigkeit noch zu verstärken (Rezeptsuche!).

Möglicher Weise brauchen wir für den Übergangsbereich auch Lehrer mit spezialisierter Ausbildung (Sonderpädagogen, Sozialpädagogen z.B.), jedenfalls für die Haupt- und Sonderschüler, die in die Beruflichen Schulen kommen.

Hier gäbe es vielleicht auch einen Ansatz zur Kooperation mit anderen Schulformen.

2. Differenzierung:

Hier sehe ich das alte Prinzip der Binnendifferenzierung. Bei allem Bemühen der Lehrkräfte: Sie können auf Grund der Belastung im Beruf nicht auch noch die Arbeitsmaterialien für einen binnendifferenzierten Unterricht selbst erstellen. Hier klaffen große Lücken beim Lehrmaterial.

3. Erfahrung mit selbstständiger Schule:

Unsere Schule hat den großen Entwurf der Regierung zur selbstständigen Schule aus diversen Gründen abgelehnt, dem „kleinen Budget" aber zugestimmt. Dies hat die Flexibilität der Schule erhöht, indem Mittel „verschoben" werden können. Auf dieser Basis sind auch 400.-€ Beschäftigungsverhältnisse z. B. in der Schülerbibliothek entstanden.

4. Steuerungsinstrumente:

Zentrales Steuerinstrument sind die Zahlen der abgebenden Schulen. Für den Vollzeitbereich finden zwei Termine bis Anfang Mai statt, in der die abgebenden Schulen und Vertreter der beruflichen Schulen zusammenkommen und z.T. über konkrete Schüler beraten.

Im Teilzeitbereich sind die Zahlen schwieriger zu erfassen. Im Bereich Einzelhandel wird z.T. bis in den November eingestellt bzw. entlassen.

Es gibt auch relativ genaue Zahlen über Fächerverteilung und Altersstruktur, so dass der Personaleinsatz eigentlich auf einer soliden Grundlage geplant werden kann.

Was fehlt ist ein zentrales Management - Steuersystem, welches die Haushaltszahlen, den Personalbedarf und die aktuellen Schülerzahlen integrieren kann. Eine Kapitalisierung im Sinne der „selbständigen Schule“ ist nur so sinnvoll am Bedarf auszurichten und sollte somit mehr als eine Mangelverwaltung sein

5. Regionalentwicklung:

Nach Angaben der Schulleitung klappt die Zusammenarbeit mit dem Kreis gut. So sind auch Kooperationsverträge mit zukünftigen Erziehern getroffen worden.

Die Kammern allerdings vertreten ausschließlich standespolitische Sichtweisen und „blockieren“ jede Veränderung, die sich ihrer Kontrolle entziehen könnte.

Für BBV und BVJ gibt es gut funktionierende Regionalkonferenzen. (vgl. 4)

Der Teilschulentwicklungsplan funktioniert lt. Schulleitung im Kreis gut und konstruktiv. (Liegt vielleicht auch daran, dass unsere Schule durch die Zusammenlegung mit einer Nachbarschule im Kreis und den damit verbundenen Investitionen ganz „vorne“ positioniert ist.)

6. Netzwerke:

An (positiven) Netzwerken sind zu nennen:

4. Zusammenarbeit der beruflichen Schulen auf Ebene des Schulamtsbezirkes,
5. die AG Direktoren Berufliche Schulen in Hessen,
6. Berufsbildungsausschuss (ständiges Mitglied),
7. Schule im Bereich Erzieherinnenausbildung (vgl. 5),
8. Fritzprojekt (Frauen-Arbeit-Bildung) im Bereich der Wiedereingliederung berufstätiger Frauen und Hilfen für Schüler mit Migrationshintergrund,

9. Leonardo-Projekt (Partnerschaft in der Erzieherausbildung zwischen Schule, türkischem Generalkonsulat und Ministerium).

7. Konkurrenz von Schulen:
Die Konkurrenz unter den beruflichen Schulen wird „kooperativ" auf Ebene des Kreises gemindert.

Das Fritzprojekt zeigt auch die politische Ausrichtung in der Region: Es dominieren gemeinnützige Initiativen, es existiert kein relevanter Markt für Private.

Mit der Job-Komm wird kooperiert. (AZWV-Zertifizierung)

Die Zusammenarbeit und „Koordinierung" von Angeboten mit der VHS findet im Fachbereich Bildung auf Kreisebene statt.

8. Chancen/Risiken eigenverantworteter Planung:
Die Chance für die eigene Implementierung von Bildungsgängen liegt in der flexiblen Reaktion auf Markterfordernisse. (Sicher, die Prognosen sind schwierig). Hier könnten natürlich auch „Besonderheiten" der Region bzw. der Gemeinden berücksichtigt werden.

Ein besonderes Risiko liegt in der (unklaren) Budgetierung. Schulen werden im Rahmen der Kapitalisierung von Stellen und Sachmitteln dazu verleitet, sich nur auf die „lukrativen" Bildungsgänge zu konzentrieren und andere, gesellschaftlich sehr wohl notwendige Bildungsgänge zu vernachlässigen.

9. und 10. Chancen/Risiken von autonomer Budgetierung:
Die entscheidende Frage ist: Wie viel sind 105%?
Ein festgestelltes Budget muss fortgeschrieben werden. Hier müsste die Schule Anforderungen stellen können.

Aktuelle Sparmaßnahmen im Kultusministerium legen nahe, dass die große Budgetierung herhalten muss, den Schulen die Verantwortung für unzureichende Ausstattung anzulasten.

Die momentanen Pläne zu selbstverantwortlichen Schule lassen eine stärkere Hierarchisierung in den Schulen vermuten. Der Fokus wird über die Kapitalisierung stark auf die „Schulverwaltung" gelenkt. Wo bleibt der „pädagogische Blick" bei all den Sachzwängen? Ist die Schulleitung noch Pädagogische Leitung oder Verwaltungsleiter? Ein Blick in die Kliniken lässt da wenig Gutes befürchten.

Ein wichtiger Aspekt einer selbstständigen Schule wäre auch die Sicherstellung einer verlässlichen juristischen Ressource, damit eigene Forderungen sich nicht in Kafkas „Schloss" verlaufen.

9.6.2 Antwort eines Diplom-Handelslehrers aus einer großstädtischen gewerblichen Bündelschule:

2. Differenzierung:

Es fehlen zeitliche Freiräume für eine wenigstens partielle innere Differenzierung nach Vorbildung.

3. Erfahrung mit selbständiger Schule:

Unsere Schule hat am Modellversuch SV PLUS teilgenommen und vor allem curriculare Innovationen vorangetrieben. Wir nutzen seit langem Projekte und Projektwochen, um hierüber das Curriculum an neue technische oder andere Entwicklungen anzugleichen. Da wir eine Bündelschule sind, ist es für den einzelnen Kollegen, die einzelne Kollegin schwierig, einen Gesamtüberblick bzgl. Schulentwicklung zu erhalten. Dazu bedürfte es m.E. besonderer Konferenzen.

4. Steuerungsinstrumente:

Ist ausschließlich Angelegenheit der Schulleitung.

5. Regionalentwicklung:

Wir haben schon vor längerer Zeit aufgrund von Strukturveränderungen Fachklassen verloren, aber auch neue Branchen hinzugewonnen.

6. Netzwerke:

Netzwerke bestehen nicht. Wir kooperieren aber eng mit der zweiten gewerblich-technischen Schule der Stadt. Mir scheint, es liegt eine Fusion in der Luft. Offensichtlich gibt es bereits eine Art Verrechnung bei wechselseitigem Einsatz von Fachlehrerinnen und Fachlehrern.

7. Konkurrenz von Schulen:

Hierzu gibt es an unserer Schule ein ausgeprägtes Bewusstsein, obwohl wir uns eigentlich für konkurrenzlos halten. Gegenwärtig bemühen wir uns darum, Zentrum für die schulische Ausbildung eines sogenannten Splitterberufes zu werden.

8. Chancen/Risiken eigenverantworteter Planung und autonomer Budgetierung:

Persönlich sehe ich die Gefahr einer „Vetterleswirtschaft". Generell könnte man hier sicherlich durch entsprechende Gremien und Kontrollstrukturen vorbeugen.

9.6.3 Antwort aus einem Studienseminar:

1. Freiräume:

Inhaltliche Freiräume gibt es grundsätzlich in den nächsten Jahren formal zuhauf, weil die staatliche Rahmenplanung (Vorgaben) immer diffuser (leerer) werden, andererseits werden die Freiräume faktisch enger aufgrund der vielen (standardisierten) Prüfungen (!). Die methodischen Freiräume sind enorm geworden und dominieren heute nicht selten das Unterrichtsgeschehen. Die Medien haben bisweilen einen überwältigenden Einfluss auf den Unterrichtsablauf (Beamer, Whiteboard, PC) und bestimmen dadurch Methode und Inhalte. Der Einfluss der (ehemaligen) Schulbuchverlage ist indirekt erheblich, weil er den weniger "autonomen" Lehrkräften tatsächlich Arbeitserleichterungen bietet.

2. Differenzierung:

Im Prinzip keine. Die Möglichkeiten sind gegeben. Die Nutzung entspricht zunehmend weniger den Bildungsvorgaben (BFS vor allem und auch FOS).

3. Erfahrung mit selbstständiger Schule:

Keine. Zurzeit ist das alles ein Papiertiger. Und die Schulen, die danach handeln, machen sich nicht nur etwas, sondern sehr viel vor. Es geht um Geld, kleines Budget. Was dies mit Autonomie zu tun hat, weiß ich nicht. Die Ziele sind in der Regel nicht inhaltlich ausgerichtet. Strategisch geht es um eine Herauslösung der beruflichen Schulen aus der staatlichen Verantwortung. Dies könnte auch erreicht werden, weil zumindest in Hessen - bis auf Die Linke- alle vier staatstragenden Parteien grundsätzlich so (sic!) "denken". Ein wesentlicher Zwischenschritt dazu ist die Herauslösung der Leiterin/des Leiters als primus/prima inter pares in die neue Führungsfunktion und damit die Abspaltung vom Kollegium.

7. Konkurrenz von Schulen:

Erstens die Konkurrenz der beruflichen Schulen untereinander, zweitens die Konkurrenz der beruflichen Schulen mit "betrieblichen Berufsschulen“ (mittelfristig) und drittens die Konkurrenz mit freien Trägern und Privatschulen bei unterprivilegierten Schülerinnen und Schülern und vor allem bei verstärktem Angebot von weniger berufsspezifischen (allgemeinen) Inhalten (kombinierte Ausbildung: schulischer Abschluss mit beruflichen "Basis"qualifikationen).

8. Chancen/Risiken eigenverantworteter Planung:

Wildwuchs, ohne/mit begrenzter staatlicher Steuerung. Wegen Prüfungen etc. sind Akkreditierungsinstitute erforderlich. Und die verdienen daran, das heißt Ausweitung von nicht-produktiven Bildungsleistungen.

9. und 10. Chancen/Risiken von autonomer Budgetierung:
Kann gut und schlecht sein. Es kommt darauf an, ob die Auswählenden GEBILDET sind und über ausreichende reflektierte (!) Erfahrung verfügen.

9.6.4 Antwort einer Diplom-Handelslehrerin aus einer großstädtischen kaufmännischen Schule:

Eindrücke aus dem Schulalltag zum Thema dringliche pädagogische Aufgaben in der Schulentwicklung:

Neulich fand ich eine Umfrage einer Kollegin in meinem Fach im Lehrerzimmer. Die Kollegin sieht sich zunehmend mit erheblichen sozialen und psychischen Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Gleichzeitig fehlt ihr die nötige fachliche Kompetenz sowie Unterstützung, um für derart massive Probleme angemessen Hilfestellung zu leisten. Sie fragt nach ähnlichen Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen, um gemeinsam Lösungswege zu suchen. Meinem Kooperationsangebot fügte ich beispielhaft die Beschreibungen einer 11. Klasse Fachoberschule bei, in der ich das Fach Englisch unterrichtet habe. Von insgesamt 23 Schülerinnen und Schülern fielen die folgenden besonders auf:

G. hat erhebliche Konzentrationsschwierigkeiten, massive Lese- und Rechtschreibschwächen, ist aggressiv und hat bereits nach kurzer Zeit hohe Fehlzeiten. Während einer Grammatikeinheit im Englischunterricht, bei der es um die Bildung von Passiv-Sätzen ging, fallen ihm lediglich folgende (aktive) Sätze ein: „My mother screams at me“ und „She hits me“. Im persönlichen Gespräch erzählt er auf die Frage hin, worüber zu Hause denn so gesprochen werde, dass dies eigentlich gar nicht vorkomme, es sei denn, es würden Befehle erteilt. Im Laufe des Schuljahres kommt G. immer seltener zum Unterricht, irgendwann bleibt er ganz weg.

M. verschläft die meiste Zeit des Unterrichts. Obwohl er schon 19 Jahre alt ist, sind seine schulischen Interessen eher vergleichbar mit denjenigen von Jugendlichen der achten Klasse. Er interessiert sich vor allem für die Brustgrößen seiner Mitschülerinnen sowie die Erweiterung seines Englisch-Wortschatzes im Bereich der Fäkalsprache und Pornographie. Er lebt mit seinen Eltern in einem sozialen Brennpunkt. Vater und Mutter sind Analphabeten.

Mn. ist als einer der Wenigen immer pünktlich und müht sich redlich, seine Hausaufgaben zu erledigen. Sprachlich kann er jedoch nicht einmal Sätze auf einfachsten „Subjekt-Prädikat-Objekt"-Niveau formulieren. Auch fällt ihm das Vokabellernen extrem schwer. Er ist bereits einmal aufgrund seiner Englisch-Note sitzen geblieben. Im persönlichen Gespräch zeigt sich, dass er keinerlei Vorstellungen davon hat, wie man systematisch und zeitlich strukturiert (Vokabeln) lernt. *Demgegenüber ist er zu Hause für das gesamte Familienmanagement zuständig. Schriftverkehr mit der Ausländerbehörde, die Geld- und Kontenverwaltung der Familie, das Erledigen von Versicherungsangelegenheiten und Reparaturen in der Wohnung gehören zu seinen Aufgaben.* Sein Vater war eine zeitlang inhaftiert; er arbeitet ausschließlich Nachtschicht. **Mn.** traut dem Vater keine zuverlässige Erledigung von Familienaufgaben zu. Die Mutter ist mit der Gesamtsituation der Familie überfordert. So obliegt es **Mn**., *das Funktionieren der Familie sicherzustellen*.

Von **K**. ist wenig über sein Elternhaus zu erfahren. **K.** leidet unter einer erheblichen Essstörung und wird wegen seines Körperumfangs gehänselt. Er ist allen Symptomen nach Legastheniker, was aber nie offiziell bestätigt wurde. K. kommt täglich mindestens 30 Minuten zu spät, obwohl er nur 10 Minuten Fußweg von der Schule entfernt wohnt. Der Fußmarsch erschöpft ihn. Darüber hinaus ist mit der Erledigung von Hausaufgaben nur selten zu rechnen.

R. ist iranischer Abstammung und homosexuell. Da dies aber aufgrund der Einstellung der Eltern und vieler Klassenkameraden unmöglich offen zuzugeben ist, versucht **R.** verzweifelt, sich ein Image als „tough

guy“ zuzulegen. Dies gelingt ihm – zum Glück - nicht, denn er ist eigentlich ein sehr zugewandter, sensibler und freundlicher junger Mann. Nur werden die Anzeichen einer Depression täglich offensichtlicher.

Ö., **F.**, **N.** und **Ha**. haben so hohe Fehlzeiten, dass sie nicht in die 12. Klasse versetzt werden können. **Ma**. ist überdurchschnittlich intelligent, verweigert aber jegliche Mitarbeit und gibt grundsätzlich keine Hausaufgaben oder Referate ab. Das für die FOS vorgeschriebene Berufspraktikum besteht er aufgrund von Arbeitsverweigerung nicht. Daraufhin kann auch er nicht in die 12. Klasse versetzt werden.

Von den restlichen Schülerinnen und Schülern gibt es mindestens vier weitere, die deutliche schulische Leistungsprobleme aufweisen. Sie schaffen dennoch knapp den Sprung in die 12. Klasse.

Soweit meine Schilderungen für die Kollegin. Hierzu noch mein eigener Kommentar:

Die beschriebene Klasse ist nicht außergewöhnlich für großstädtische Fachoberschulen und auch nicht außergewöhnlich für viele Teilzeit-Berufsschulklassen. Hohe Durchfallquoten und die hohen Zahlen von Schul- und Ausbildungsabbrechern bestätigen dies. Gleichwohl kann man gerade mit den schwierigen Schülerinnen und Schülern immer wieder Erstaunliches erleben. In Momenten, in denen intensive, auch zeitliche Zuwendung für den Einzelnen möglich ist, wird man oft genug von Erkenntnissen, Einsichten und Weisheiten der Schülerinnen und Schüler überrascht, mit denen man aufgrund der schulischen Leistungen nicht rechnet.

In solchen Momenten kommt ein Potenzial zum Vorschein, dass im Laufe der Schulkarriere aus verschiedenen Gründen verschüttet wurde. Pädagogisch banal ist die Erkenntnis, dass diese Momente umso häufiger auftreten, je mehr Zeit und je weniger formaler Druck in Unterrichtssituationen existiert. Genauso banal sind logische Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung: Benötigt würde vor allem

ein viel größerer zeitlicher Spielraum zur Differenzierung und individuellen Förderung, ferner eine enge Verzahnung von Lehrerinnen und Lehrern mit Schulsozialarbeitern und Schulpsychologen, die tatsächlich und täglich vor Ort ansprechbar sein müssten. Benötigt würden große Freiheitsgrade in den Lehrplänen, um besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler und die Klassensituation eingehen zu können. Fairer weise muss an dieser Stelle gesagt werden, dass der derzeit gültige Rahmenlehrplan für die Fachoberschule und das Fach Englisch dies durchaus ermöglicht. Wichtig wäre zusätzlich aber auch eine Abschwächung der Bedeutung von Noten (denn mit Noten haben die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler sowieso nur schlechte Erfahrung gemacht) und vor allem keine zentralen Prüfungen, die zurzeit diskutiert werden und die nur ein Durchhecheln von Stoff ohne Tiefgang mit sich bringen würden.

Wir brauchten ein multikulturell zusammengesetztes Kollegium und Doppelbesetzungen in den zentralen Fächern.

Was sicherlich nicht hilft, ist die Tatsache, dass mit Beginn des neuen Schuljahrs eine zusätzliche Stunde Englisch an meiner Schule gestrichen werden musste, die bislang aus Fördergründen in den 11. Klassen zusätzlich zur Verfügung stand. Es fehlen schlicht und ergreifend ausreichend Englischlehrkräfte. Eine Lehrkraft aus dem Vorbereitungsdienst, die gerade ihr Examen bestanden hat, kann nicht eingestellt werden, da den kaufmännischen Berufsschulen unserer Stadt für das kommende Schuljahr kaum Stellen zugewiesen wurden.

Richard Huisinga
Dipl.-Betriebswirt, Dipl.-Handelslehrer, Dr. phil., Universitätsprofessor für Berufspädagogik an der Universität Siegen.
Forschungs- und Publikationsschwerpunkte:
Struktur-, Qualifikations- und Curriculumforschung, Arbeitsorientierte Bildungstheorie und Didaktik.
Langjährige Erfahrung in der Organisations- und Personalentwicklung.

Ingrid Lisop
Dipl.-Handelslehrerin, Dr. rer.pol., Dr. phil. h.c., em. Universitätsprofessorin für Wirtschaftspädagogik an der Geothe-Universität Frankfurt am Main.
Forschungs- und Publikationsschwerpunkte:
Bildungspolitik, Arbeitsorientierte Bildungstheorie und Didaktik, Professionalitätsforschung, spez. Führungsprofessionalität.
Langjährige Erfahrung in der Organisations- und Personalentwicklung.