Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Brigitte ARNOLD-WIRTH & Martin FISCHER

(Karlsruher Institut für Technologie)

Effekte erweiterter Eigenständigkeit – eine Fallstudie aus dem "Innenleben" einer berufsbildenden Schule

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/arnold-wirth_fischer_bwpat31.pdf

seit 20.3.2017

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016 / Update März 2017

Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens. Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | bwp @ 2001-2017





ABSTRACT (ARNOLD-WIRTH/FISCHER 2017 in Ausgabe 31 von bwp@)

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/arnold-wirth_fischer_bwpat31.pdf

In Baden-Württemberg ist das Konzept "Operativ Eigenständige Schule (OES)" für berufsbildende Schulen eingeführt worden. Es handelt sich um ein System aus schulinterner Qualitätsentwicklung und veränderter administrativer Steuerung, welches den Schulen zu erweiterter Eigenständigkeit verhelfen soll. Dieses Konzept ist evaluiert worden, jedoch ist noch wenig darüber bekannt, welche Wirkungen das Konzept im "Innenleben" von berufsbildenden Schulen entfacht.

Dieser Frage ist anhand einer Fallstudie nachgegangen worden, die für drei berufliche Schulen geplant war, jedoch nur an einer Schule durchgeführt werden konnte. Einbezogen wurden Lehrpersonen und Mitglieder der Schulleitung. Zur Vorbereitung der empirischen Erhebung wurden governance-theoretische Überlegungen für das berufliche Schulwesen adaptiert. Zweck dieser Adaption war es, unterschiedliche Perspektiven bei der Steuerung des beruflichen Schulwesens zu erfassen (z. B. "innen", "außen", "top down", "bottom up") und in ein Instrumentarium der empirischen Erhebung zu transformieren. Methoden der Erhebung waren leitfadengestützte Interviews sowie sogenanntes "Shadowing", hier eine Methode der Beobachtung von Beschäftigten in ihrem Arbeitsalltag einschließlich der Arbeitsabläufe, Kommunikationen und Kooperationen.

Die empirische Erhebung wurde nach dem Ansatz der "Grounded Theory" ausgewertet. Sie gibt Aufschluss darüber, inwiefern sich durch OES die Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium, innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Schule und betrieblichem Umfeld verändert haben. Im Beitrag werden – im Anschluss an die Darstellung von OES, governance-theoretischen Überlegungen und Forschungsmethoden - prototypische Handlungs- und Beziehungsmuster herausgearbeitet, die jedoch in weiterführenden Forschungen verallgemeinert werden müssten.

The effects of increased independence in vocational schools – a case study from Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg, the concept of the "operationally independent school" has been introduced to vocational schools. This system comprises internal quality development and modified administrative control and is intended to provide schools with increased independence. The concept has been evaluated but so far little is known about the effects of the concept on the internal processes of vocational schools.

This question was addressed in a case study that was initially supposed to cover three schools but was eventually conducted at only one school. Teachers and members of the school administration were involved in the case study. In preparation for the empirical investigation, governance theories were adapted for the vocational school system in order to include different perspectives on control in the vocational school system (e. g. "inside", "outside", "top down", "bottom up") and to transform them into a tool for empirical investigation. The investigation was conducted using the methods of semistructured interviews and shadowing staff during their daily work in order to observe workflow, communication and cooperation.

ARNOLD-WIRTH/FISCHER (2017)

The evaluation of the empirical investigation was rooted in grounded theory. It sheds light on the way in which the relationships between school administration and staff, between colleagues, and between the school and the businesses that take on trainees have been affected by the operationally independent school concept. The article first outlines the operationally independent school concept, theories of governance and research methods before identifying prototypical action and relationship patterns that will, however, require further research to be generalised.

ARNOLD-WIRTH/FISCHER (2017)

BRIGITTE ARNOLD-WIRTH & MARTIN FISCHER

(Karlsruher Institut für Technologie)

Effekte erweiterter Eigenständigkeit – eine Fallstudie aus dem "Innenleben" einer berufsbildenden Schule

Vorbemerkung

Die im Folgenden dargestellte Fallstudie stammt aus dem Dissertationsprojekt der Erstautorin, die leider vor der Fertigstellung ihrer Dissertation unerwartet verstarb. Derartige Fallstudien waren für mehrere berufliche Schulen geplant. Die bis dahin vorhandenen Forschungsergebnisse wurden vom Zweitautor für dieses Publikationsvorhaben aufbereitet.

1 Erweiterte Eigenständigkeit für berufsbildende Schulen in den deutschsprachigen Ländern

Ein von uns durchgeführte Analyse (Sekundäranalyse plus Durchführung von Interviews mit Repräsentanten der Kultusbehörden) hat gezeigt: In fast allen deutschsprachigen Ländern ist den Berufsbildenden Schulen in den vergangenen Jahren nach Angaben der zuständigen Ministerien keine vollständige, aber doch eine größere Autonomie gegenüber den vorgesetzten Behörden eingeräumt worden. Die größere Eigenständigkeit betrifft pädagogische, personelle und finanzielle Entscheidungen (z. B. Angebot und Ausrichtung von Bildungsgängen, Rekrutierung von Lehrkräften, Budgetierung von Stunden etc.), die vordem der übergeordneten Bildungsadministration oblagen und nun, ganz oder teilweise, in das Ermessen der Einzelschule gestellt werden und als erweiterte Selbstbestimmung gesehen werden. Aus Sicht der Bildungsadministration soll der vergrößerte Entscheidungsspielraum der Effizienz und Flexibilität der Berufsbildenden Schulen (z. B. bei der Wahrnehmung und Erschließung ihrer Aufgaben im regionalen Umfeld) sowie der Verbesserung der Ausbildungsqualität dienen. Dieser politische Prozess hat zu einer regen Entwicklungstätigkeit geführt. So sind zahlreiche Modellvorhaben in verschiedenen deutschen Bundesländern und auch im deutschsprachigen Ausland durchgeführt worden, die auf größere Eigenständigkeit der Schulen zielen.

Schon 2002 startete Nordrhein-Westfalen sein Modellprojekt "Selbstständige Schule NRW", wissenschaftlich begleitet von Heinz Günter Holtappels, Klaus Klemm und Hans-Günter Rolff (2008). Eines der Arbeitsfelder lautete: Eigenverantwortliches und effizientes Arbeiten im Rahmen größerer Gestaltungsfreiräume (die im Rahmen eines Kooperationsprojektes vereinbart wurden) in den Bereichen Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation sowie Mitwirkung und Partizipation. Im Abschlussbericht ist die Schlussfolgerung zu finden, dass die Ergebnisse der Output- und Outcome-Steuerung in den nächsten Jahren noch gründlich zu evaluieren seien (vgl. Bildungsregion Arnsberg Werl o. A.). Wie auch in dem begleitenden Artikel Wilfried Lohre, Katrin Weisker und Ulrich Kober (2006, 40ff.) betonen, ist Selbstständigkeit nicht automatisch als Erfolgsrezept für mehr Qualität zu

sehen. Obwohl viele Länder ihren Schulen mittlerweile in den Bereichen Personalentwicklung, Unterrichtsversorgung, Ressourcenbewirtschaftung und Partizipation einen erhöhten Gestaltungsfreiraum gewähren, der zum einen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, zum anderen auch mit unterschiedlichen Maßnahmen der Qualitätssicherung flankiert wird, wird dies alles explizit (nur) in der Hoffnung getan, durch die erweiterte Eigenständigkeit über höhere Motivation der Lehrkräfte zu verbesserter schulischer Arbeit zu gelangen. Welche Maßnahmen im Zusammenspiel mit welcher flankierenden Qualitätssicherung zu welchen Effekten führen, bleibt bei den Untersuchungen ungeklärt. Lohre et al. (ebd.) kommen zu dem Resümee, dass erweiterte administrative Autonomie lediglich ein "(lösbares) juristisches Problem" darstelle. Es wird weiter darauf verwiesen, dass umfangreiche Unterstützungssysteme auf der Meso-Ebene von Nöten seien, um erfolgreiche Qualitätsentwicklung durchzuführen. Ungeklärt bleibt, welches Handeln zuerst einmal überhaupt auf die erweiterte Eigenständigkeit zurückzuführen ist und zum zweiten zu welchem Effekt es führt. Auf der unterrichtlichen Ebene wird die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur gefordert, die selbstgesteuertes Lernen der Schüler/-innen fördert, und in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Teamentwicklung bei den Lehrenden. Auch hier wäre noch zu klären, ob erweiterte Eigenständigkeit der Einzelschule auch mit erweiterter Handlungsfreiheit der Lehrenden einhergeht und ob bzw. wie dies bei den Schülerinnen und Schülern ankommt.

Im September 2001 brachte das Land Niedersachsen das Projekt "ProReKo – Projekt Regionale Kompetenzzentren" (ProReKo, o. A.) auf den Weg, das 2003 begann und 2008 abgeschlossen wurde. Unter den Aspekten größerer Selbstständigkeit, umfassender Gesamtverantwortung, neuem Schulmanagement und neuer Personalsteuerung sollte die Entwicklung berufsbildender Schulen zu Qualifizierungszentren in der Region erprobt werden. Dieser Schulversuch war auf 5 Jahre ausgelegt und involvierte ca. 15 Prozent aller Berufsbildenden Schulen und ca. 28 Prozent der Schulträger (Niedersächsisches Kultusministerium 2006). Das Projekt verfolgte das Ziel, zu überprüfen, "ob und inwiefern eine größere Selbstständigkeit und Gestaltungsspielräume tatsächlich zu einer Verbesserung der Qualität des Unterrichts sowie der Lernprozesse der Schule führen" (ebd., 7). Zugleich sollten Effektivität und Effizienz der internen Prozesse und Ergebnisse der Schulen nachweisbar verbessert werden. Das Projekt folgte in Anlehnung an Rolf Dubs dem bildungspolitischen Postulat, wonach ein höheres Maß an Entscheidungsautonomie und -verantwortung für die einzelnen Schulen eine zentrale Voraussetzung für die Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit darstellt (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 16). Dezidiert wurde die Schul-(teil)autonomie von der Makroebene bis zur Mikroebene durchgestaltet. Wie der jeweils zugestandene Freiraum umgesetzt und weitertransportiert wurde, und welcher Effekt im Einzelfall daraus resultierte, war nicht Gegenstand der Untersuchung. Der Ansatz war primär ein struktureller, verwaltungstechnisch inspirierter, der auf die Verbesserung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen fokussiert war. Deutlich wurde im Abschlussbericht hervorgehoben, dass auf Grund der vorliegenden Ergebnisse keine begründete Aussage gemacht werden kann, inwiefern die Entwicklungen tatsächlich zum Erreichen der ursprünglich formulierten Ziele führen.

In Baden-Württemberg ist das Konzept "Operativ Eigenständige Schule (OES)" für berufsbildende Schulen eingeführt worden (vgl. Döbber 2014). Es handelt sich um ein System aus schulinterner Qualitätsentwicklung und veränderter administrativer Steuerung, welches den Schulen zu erweiterter Eigenständigkeit verhelfen soll. Die größere Eigenständigkeit ist den Schulen expressis verbis zunächst im Kontext von Projekten, später im Regelbetrieb eingeräumt worden. Das Konzept sieht die Entwicklung eines Leitbildes für jede berufsbildende Schule vor, es arbeitet mit dem Instrument der Zielvereinbarung (vgl. Schulz/Fischer 2016), fördert die Entwicklung und Durchführung von Qualitätsentwicklungsprojekten, enthält Elemente der Selbst- und Fremdevaluation, fordert den Aufbau einer Feedbackkultur (Lehrer-Schüler-Feedback ebenso wie kollegiales Feedback) und sieht die Dokumentation und Zertifizierung von Qualitätsentwicklungsprozessen vor. Dieses Konzept ist evaluiert worden (Ebner/Funk 2012) und auch im Hinblick auf kollegiales Feedback genauer untersucht worden (Funk 2016); jedoch ist noch wenig darüber bekannt, welche Wirkungen erweiterte Eigenständigkeit als solche im "Innenleben" von berufsbildenden Schulen entfacht.

Die hier für drei deutsche Bundesländer dokumentierte Sekundäranalyse zeigte eine länderspezifisch unterschiedliche Interpretation erweiterter Eigenständigkeit. Um einen näheren Einblick in die Umsetzung erweiterter Eigenständigkeit und der diesbezüglichen Erfahrungen zu erhalten, wurden von uns die jeweiligen Beauftragten der Kultusministerien (in Deutschland) zum Stand der Modellvorhaben mit Hilfe länderspezifischer Interviewleitfäden befragt. In dieser qualitativen Studie erfolgte eine Auseinandersetzung mit den Autonomiebereichen Pädagogik, Personal, Finanzen inkl. Organisation (vgl. Dubs 2005, 233), eine Struktur, die zum Vorschein brachte, dass die einzelnen Länder auch in der Praxis sehr unterschiedlich mit den Zielen und Vorgaben der erweiterten Eigenständigkeit umgehen. Erkenntnisse hinsichtlich der Wirkungen, geschweige denn vergleichende Betrachtungen, liegen hingegen kaum vor.

Die größere Eigenständigkeit von beruflichen Schulen betrifft pädagogische, personelle und/oder finanzielle Entscheidungen zunächst der Schulleitungen, die von diesen teilweise an einzelne Teams oder gar an einzelne Lehrkräfte in den Schulen weiterdelegiert werden. In arbeitswissenschaftlicher Terminologie handelt es sich hierbei um ein Konzept teilautonomer Arbeit (Schmale 1983, 210; Fischer 1995, 20ff.): Entscheidungen bezüglich der Art der Arbeitsausführung werden nicht im Einzelnen "von oben" vorgegeben. Stattdessen wird ein Rahmen definiert, innerhalb dessen die Arbeitenden tätig werden und auch selbständig Entscheidungen treffen können. Der Abgleich zwischen vorgesetzter Ebene und Einzelaktivität erfolgt häufig über Vereinbarungen, sogenannte Zielvereinbarungen (Kohnke 2002; vgl. Schulz/Fischer 2016). Zielvereinbarungen werden gemeinhin zu Beginn eines definierten Zeitraumes getroffen und spätestens am Ende dieses Zeitraumes evaluiert.

In der Industrie hat die Einrichtung teilautonomer Arbeit den Zweck der Flexibilitäts- und Qualitätssteigerung. So auch im öffentlichen Dienst, wiewohl Begriffe wie "Autonomie" oder "Teilautonomie" meist vermieden werden. "Erweiterte Eigenständigkeit", wie der Sachverhalt in Baden-Württemberg genannt wird, ist hier ebenfalls kein Selbstzweck, sondern soll, wie eingangs angesprochen, die Flexibilität und Qualität schulischer Arbeit steigern helfen.

Qualität soll sich durch das Wechselspiel von Evaluation und Entwicklung herausbilden. Damit weicht die Administration von der bisher gültigen "Inputsteuerung", d. h. der Steuerung über dezidierte Angaben, was zu tun ist (wie z. B. bis ins Detail ausformulierte Bildungspläne), ab. Auf Basis der neu gestalteten Bildungspläne sollen Lehrkräfte hinterfragen, welches Handlungsprodukt (z. B. bei der Umsetzung der Lernfeldlehrpläne der Berufsschule) jeweils erarbeitet werden soll, d. h. Steuerung kann hier wesentlich nur noch über den "Output" erfolgen. Die Optimierung aller Prozesse wird als wichtigste Qualitätsgrundlage betrachtet, Rechenschaftslegung geht zwangsläufig damit einher. Wie dieser erweiterte Entscheidungsspielraum von den Berufsbildenden Schulen wahrgenommen wird und mit welchen Wirkungen, wollten wir anhand von Fallstudien in verschiedenen berufsbildenden Schulen Baden-Württembergs empirisch untersuchen.

Vocational Educational Governance als analytische Perspektive auf die Entwicklung des beruflichen Schulwesens

Zur Vorbereitung der empirischen Erhebung wurden governance-theoretische Überlegungen für das berufliche Schulwesen adaptiert. Zweck dieser Adaption war es, unterschiedliche Perspektiven bei der Steuerung des beruflichen Schulwesens zu erfassen (z. B. "innen" und "außen", "top down" und "bottom up", schulische, betriebliche und politische Perspektive) und in ein Instrumentarium der empirischen Erhebung zu transformieren.

2.1 **Educational Governance**

Zunächst im englischen Sprachraum und maßgeblich in der Politikwissenschaft hat sich die sogenannte Governance-Forschung etabliert, die ein breites Spektrum von Themen abdeckt. Wie Arthur Benz (2009, 50) es ausdrückt, sind Theorien relevant, die "Aussagen über die Zusammenhänge zwischen institutionellen Strukturen, Interaktionen und Ergebnissen enthalten". Diese Theorien werden in den letzten Jahren zunehmend von anderen Wissenschaftsdisziplinen adaptiert – Governance Forschung ist heutzutage interdisziplinär, und der Governance-Begriff hat entsprechend viele Facetten: In erster Annäherung lässt sich eine normative Perspektive in der Governance-Forschung ("Good governance") von einer empirisch-analytischen Perspektive unterscheiden.

Die normative Perspektive findet man im Sprachgebrauch der Weltbank, wo der Begriff der sogenannten "Good Governance" kreiert wurde, um Kriterien einer effizienten und rechtsstaatlichen Verwaltungspraxis für die Vergabe von Krediten an Entwicklungsländer und Transformationsländer aufzustellen. Als basale Kriterien identifizierte die Weltbank in diesem Bereich ein verlässliches Rechtssystem, eine funktionierende, korruptionsfreie Verwaltung, einen funktionierenden Dienstleistungssektor sowie privatwirtschaftliche Initiative. Mittlerweile existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Good-Governance-Konzepte, die gemein haben, die folgenden vier Grundbereiche als maßgeblich zu erachten: "Public Sector Management, Verantwortlichkeit von Staats- und Verwaltungshandeln (Accountability), Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen (Rule of Law) sowie Transparenz des öffentlichen Sektors" (Schuppert 2008, 17).

In der empirisch-analytischen Perspektive geht es darum, welche institutionellen Strukturen sich in welchen Interaktionen von Akteuren und Akteurskonstellationen geltend machen und welche Ergebnisse diese Strukturen, Beziehungen und Handlungen zeitigen. Diese empirischanalytische Perspektive scheint für die hier durchgeführte Fragestellung nach den Effekten erweiterter Eigenständigkeit von beruflichen Schulen naheliegend, denn – so viel sei schon vorweggenommen – wir sind davon ausgegangen, dass sich die "Operativ eigenständige Schule" nicht einfach durchsetzt und auch nicht überall gleichermaßen, sondern je spezifische Ausprägungen in einem Wechselspiel der verschiedenen Akteure zwischen Makro-Ebene (Ebene der gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen), Meso-Ebene (Ebene der Bildungsinstitutionen wie Schulen, Ausbildungsbetriebe und Kammern) und Mikro-Ebene (Ebene des Lehrens und Lernens mit den am Lehr-/Lernprozess Beteiligten) erfährt.

Durch die Governance-Forschung ist auch im deutschen Sprachraum eine einsetzende Erforschung der sogenannten "Educational Governance" (Altrichter et al. 2007; Heinrich 2007; Kussau/Brüsemeister 2007) initiiert worden, die den Bogen spannen möchte über die hierarchische Beziehung zwischen Staat und Schule hinaus hin zu den "Sphären der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit und des Marktes als Koproduzent schulischer Leistung" (Kussau/ Brüsemeister 2007, 10).

Die Governance-Forschung hat sich in den letzten Jahren im Bereich der Erziehungswissenschaften zunehmend etabliert, da ihr das Potential zugeschrieben wird, sich als interdisziplinäre Perspektive über die Tunnelperspektive einzelner Wissenschaften hinwegsetzen zu können, um so Interdependenzen darzustellen, in die Überlegungen einzuschließen und Hinweise zu bekommen, wie vernetzte Mehrebenen-Systeme mit unterschiedlichen Akteurskonstellationen agieren (vgl. Altrichter et al. 2007, 10f.). Educational Governance stellt sich den Fragen, wie Steuerungselemente im Bildungssystem umgesetzt werden und ob diese Umsetzung mit den governance-theoretischen Elementen, d. h. den Governance-Formen jenseits von Hierarchie sowie den Governance-Mechanismen im Sinne der soziologischen Handlungstheorie, angemessen analysiert werden kann und zu nachvollziehbaren Ergebnissen führt, mit deren Hilfe Rückschlüsse auf die Systemsteuerung gemacht werden können. Da einerseits im Zuge der Vergabe erweiterter Eigenständigkeiten und andererseits durch die bewusste Fokussierung kooperativen Akteurshandeln – man denke hier beispielsweise an die Betonung der Steigerung von Unterrichtsqualität durch gemeinsames Agieren aller Beteiligter - der Druck zur Rechenschaftslegung erhöht wurde, entsteht, wie Kussau/Brüsemeister (2007, 59) es bezeichnen, ein "Evaluationsnetz", das das Problem der Entscheidungsverantwortung schulischen Handelns aufwirft. Educational Governance schreibt sich also zusätzlich auf die Fahnen, Entscheidungsverantwortung durch die quasi rückwärtige Lesart von Handlungsergebnissen von Schule und die Gewichtung der Handlungsbeiträge von Akteuren bzw. Akteurskonstellationen erklären zu können (ebd., 60). Neuartig in der Betrachtung sind nicht die einzelnen Zugänge und Zugriffsweisen auf die jeweiligen Disziplinen, sondern die Kombination disziplinärer Sichtweisen.

Schuppert (2008, 22ff.) kommt nach eingehender Analyse theoretischer Ansätze zu dem Ergebnis, dass sich Governance gerade durch die Interdisziplinarität des Ansatzes folgendermaßen von den anderen Theorien absetzt:

- von der Managementtheorie, da der Fokus nicht mehr nur auf der Optimierung der Organisation, sondern vielmehr auf der Betrachtung aller direkt und indirekt betroffenen Akteure liegt;
- von dem Begriff Government, da hierarchische Steuerung nicht mehr als alleiniges Instrument betrachtet wird, sondern alle Formen von Koordinationsleistungen wie institutionelle Struktur, Netzwerke, Steuerung und Koordination im Kontext institutioneller Regelsysteme, Verhandlungen zwischen den Akteuren, Anpassung institutioneller Regelsysteme, Koproduktion öffentlicher Güter, Institution und Politik.

Governance wird als Koordination staatlicher und nicht-staatlicher Akteure in und durch Regelungsstrukturen gesehen. Damit meint Governance auch nicht-hierarchische, durch die Einbeziehung staatlicher und nicht-staatlicher Akteure gekennzeichnete Steuerung jenseits des klassischen Repertoires von Regierung und Verwaltung (als absichtsvolle kollektive Regelung), die an das Allgemeinwohl gekoppelt ist.

Eine wesentlich weitere Begriffsdefinition liefert Arthur Benz (2009), er spricht von der gesamten Bandbreite der Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns im komplexen Mehrebenensystem (multilevel governance). Ein Mehrebenensystem zeichnet sich dadurch aus, dass es gewisse Strukturen bzw. Konstellationen gibt, die das Handeln zwischen den Ebenen beeinflussen. Es geht hauptsächlich um die Weitergabe und Koordination von verbindlichen Regelungen ("policies" (Börzel 2008, 119)) zwischen den Ebenen, sowohl horizontal als auch vertikal, Aufgaben werden nicht getrennt innerhalb bestimmter Subsysteme erfüllt, es finden sowohl intra- als auch interorganisatorische Prozesse statt. "Educational Governance" (Altrichter et al. 2007) geht davon aus, dass das Mehrebenensystem (Staat und Politik – Bildungsinstitutionen – Lernen und Lehren) sowie Akteurskonstellationen die zentralen Elemente der Educational Governance bilden, wenn auch unter unterschiedlichen Forschungsperspektiven.

In der Governance-Perspektive werden Akteurskonstellationen im Hinblick auf tatsächlich geschehende oder mögliche multiple Bestrebungen intentionaler Gestaltung (Schimank 2009, 237) betrachtet – und damit auf alle Arten von Entscheidungsprozessen und ihren Wirkungen; reziprok geht es "immer auch um Wirkungsmechanismen und die durch sie ausgelösten Prozesse" (Benz et al. 2007, 15).

Martin Heinrich (2007, 44) bemerkt dazu, dass bei der Gestaltung von Innovationsprozessen immer wieder Interdependenzen zwischen intentionaler Gestaltung und deren Auswirkungen auftreten. Das heißt, jeder im System handelnde Akteur verfolgt bei jeder Handlung ein subjektives Ziel mit dem Anspruch, dieses intendierte Ziel zu erreichen, kann dabei aber auch nicht-intendierte Handlungsfolgen erzeugen. Dabei können einerseits beiläufig entstehende Effekte unterschieden werden, die dem Akteur nicht bewusst sind/werden, und andererseits das Entstehen von Nebeneffekten, die weiterreichende Auswirkungen haben als die intendierten Effekte und in jedem Fall aus Sicht des handelnden Akteurs vermieden werden sollten.

Der Governance-Ansatz integriert diese Herangehensweisen; analysiert wird Handlungskoordination, Vergabe von Verfügungsrechten, Verantwortlichkeiten, Definitionsmacht und kooperative Vereinbarungen, kurz, die oben erwähnte gesamte Bandbreite der Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns auf allen Ebenen des Handelns, wobei Mechanismen und ihre strukturelle Verankerung ebenfalls erfasst werden.

Damit erweist sich der Ansatz der Educational Governance für die Problemstellung prinzipiell als angemessen, da alle Handlungsformen im vernetzten Mehrebenensystem analysiert werden (vgl. Clement et al. 2010, 9; Benz/Dose 2010, 11).

2.2 Vocational Educational Governance

Aus der Perspektive der Berufsbildung gilt es jedoch, den Horizont der Educational Governance-Forschung um den für die Berufsbildung relevanten Betriebs- und Arbeitsmarktbezug zu erweitern. Der Bezug zur Arbeitswelt und zu den dort vertretenen Akteuren ist zentral für die berufsbildenden Schulen – unmittelbar durch die Arbeits- und Ausbildungsmarktentwicklung im regionalen Umfeld, mittelbar über die Ordnungsmittel für die Berufsbildung, an der die Sozialpartner entscheidend mitgewirkt haben. Wirkungs- und Implementationsforschung an berufsbildenden Schulen müsste die Perspektive einer "Vocational Educational Governance-Forschung" einnehmen, in der Steuerungsprinzipien in der "Erziehungswelt" sowie die damit verbundenen Akteure, Handlungen und Reaktionen ebenso ihren Platz haben wie die Akteure, Handlungen und Reaktionen in der mit der Berufsbildung verbundenen "Arbeitswelt".

Durch die dualen Partner und die daraus resultierende Affinität zur Wirtschaft ist in den beruflichen Schulen ein doppeltes Verhältnis zur Realität entfaltet: unmittelbar durch die (duale) Ausbildung in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, mittelbar durch eine Ausbildung, die den Bedürfnissen der Wirtschaft und zivilgesellschaftlichen Anforderungen gleichermaßen dienen soll. Allerdings sind diese Besonderheiten beruflicher Bildung in der Educational Governance-Forschung bislang kaum thematisiert worden. In der Forschungspraxis ist daher eine Erweiterung auf "Vocational Educational Governance" vonnöten, sodass alle Koordinationsformen, auch der Markt in seiner spezifischen Ausprägungsform im beruflichen Schulsystem, Berücksichtigung finden und finden können.

Eine "Vocational Educational Governance-Forschung" fragt dann nicht nur nach den wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrpersonen in einem Lehrerkollegium, nach den Relationen zwischen Lehrpersonen und Schulleitern, zwischen Schulleitung und Bildungsadministration. Vocational Educational Governance-Forschung muss neben dem sozialen Umfeld Betriebe, Kammern und Verbände im regionalen Umfeld mit einbeziehen, außerdem Universitäten und Institutionen der Lehrerfortbildung sowie Beteiligte an der Gestaltung von Ordnungsmitteln der Berufsbildung. Wie Entscheidungen im Kontext von Politik, Wirtschaft und Schule im Einzelnen getroffen werden, in welchen Akteurskonstellationen, vor dem Hintergrund welcher Interessenlagen, welcher "belief-Systeme" und welcher Milieus, ist Gegenstand der Vocational Educational Governance-Forschung. Damit ist der Resonanzboden, auf

den Innovationsangebote wie die Vergabe erweiterter Eigenständigkeit fallen, systematisch mit einbezogen.

Fallstudie zur Wahrnehmung erweiterter Eigenständigkeit in einer beruflichen Schule

Die Frage nach den Wirkungen erweiterter Eigenständigkeit ist anhand einer Fallstudie nachgegangen worden, die für drei berufliche Schulen geplant war, jedoch nur an einer Schule durchgeführt werden konnte. Einbezogen wurden Lehrpersonen und Mitglieder der Schulleitung. Methoden der Erhebung waren leitfadengestützte Interviews sowie sogenanntes "Shadowing" (Hönninger 2009), hier eine Methode der Beobachtung von Beschäftigten in ihrem Arbeitsalltag einschließlich der Arbeitsabläufe, Kommunikationen und Kooperationen.

Die empirische Erhebung wurde nach dem Ansatz der "Grounded Theory" (Strauss/Corbin 1998) ausgewertet. Mit ihrer Hilfe sollte Aufschluss darüber gewonnen werden, inwiefern sich durch OES die Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium, innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Schule und betrieblichem Umfeld aus Sicht der Befragten verändert haben.

Anlage der empirischen Untersuchung

Als methodischer Zugang wurde eine qualitativ-explorative Analyse gewählt, mit dem Ziel, die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der Probanden abzubilden, um Einsichten zu gewinnen und ihr tatsächliches sowie mögliches Verhalten zu verstehen. Um die Akteure und deren Handeln zu verstehen ist es wichtig, einen direkten Einblick in deren "Lebenswelt" zu gewinnen, Zugang zu ihren "belief systems" (Heinrich 2007, 106) zu gewinnen. Aus den unmittelbaren Erfahrungen der Akteure werden Deskriptionen, Rekonstruktionen und Strukturgeneralisierungen vorgenommen (Drewek 2008, 58). Auf dieser Basis können dann Gestaltungsvorschläge gemacht werden.

Zur Erhöhung der Validität sollte die Studie auf zwei Ebenen durchgeführt werden. Auf der ersten Ebene wird mittels teilstrukturierten Interviews eine strategische Analyse zur Rekonstruktion der schulischen Wirklichkeit aus der Perspektive der Betroffenen durchgeführt. Fragestellungen und Methoden der akteurszentrierten Soziologie (Schimank, 2010, 27) werden für die Berufsbildungsforschung adaptiert, im Fokus stehen Handlungswahlen, die auf der Basis soziologischer Akteursmodelle analysiert werden, und die Erklärung von strukturellen Effekten des handelnden Zusammenlebens, basierend auf Modellen sozialer Strukturdynamiken. Hierbei sollen Effekte auf die Akteure aus Sicht der Akteure und damit auf die Konstellationen extrahiert werden.

Auf der zweiten Ebene folgt eine strukturelle Analyse um die Effekte in erklärender Absicht aus Beobachterperspektive darzustellen. Als Methode sollte das "Shadowing" (Hönninger 2009) eingesetzt werden, eine Form der interaktiven, teilnehmenden Beobachtung. Dies ist wohl auch partiell geschehen, konnte jedoch letztlich nicht systematisch durchgeführt und ausgewertet werden. Durch die systematische Triangulation sowohl der Methoden als auch der theoretischen Perspektiven versprachen wir uns eine Erweiterung der Erkenntnisse und eine Erhöhung der Validität in Richtung auf Gestaltungsvorschläge.

In Anlehnung an den hier knapp skizzierten Forschungsprozess wurden anfänglich sechs Probanden in einer berufsbildenden Schule interviewt, der Schulleiter, der stellvertretende Schulleiter, der Beauftragte für Qualitätsentwicklung und gleichzeitig Fachabteilungsleiter, ein Mitglied des örtlichen Personalrats (ÖPR), sowie zwei weitere Lehrpersonen. Die Befragten (männlich und weiblich) kommen aus verschiedenen Abteilungen, haben unterschiedliche Funktionen oder auch keine Funktion, es handelt sich sowohl um Lehrpersonen aus dem gewerblichen Berufsfeld als auch aus dem Bereich allgemeinbildender Fächer, manche der Befragten unterrichten ausschließlich im berufsschulischen Bereich, andere zusätzlich am beruflichen Gymnasium. Auch die Zeit, die die befragten Lehrpersonen ihren Beruf ausüben, divergiert sehr stark. Dies bewirkt, dass es zumindest einer befragten Lehrperson nicht möglich war, Vorher – Nachher – Vergleiche anzustellen.

3.2 Auswertung der empirischen Untersuchung

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Erfahrungen, die die Lehrpersonen mit der erweiterten Eigenständigkeit gemacht haben bzw. auf Wirkungen, die sie der erweiterten Eigenständigkeit zuschreiben. Hierbei wurden sie aufgefordert, sowohl die Auswirkungen auf sich selbst als Individuum, als auch auf ihr Zusammenspiel mit Kollegen zu reflektieren und zu bewerten. Darüber hinaus stellten sie sich den Fragen bzgl. wahrgenommener organisationaler Veränderungen sowohl schulintern als auch im Zusammenspiel mit dem Umfeld und der Wirtschaft.

3.2.1 Deutung der eigenen Rolle in der Organisation Schule

Uwe Schimank (2010) ordnet Lehrpersonen im Allgemeinen in das Modell des Homo Sociologicus ein. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister (2007, 179) folgen dieser Klassifizierung mit dem Hinweis, dass das Lehrpersonal "normengebundenes Staatspersonal" sei, dadurch in seiner Rolle sozialisiert und bei Abweichungen sanktionierbar. Folgt man diesen Annahmen, ergab die Auswertung der Daten, dass fünf von sechs Interviewten vor allem als "Homo Sociologicus" handelten, eine Person als "Identitätsbehaupter" – bei letzterem erklärt sich Handeln vorrangig als Beweis und Manifestation des eigenen Selbstbilds.

Die Rolle des "Homo Sociologicus" beinhaltet, dass die handelnde Person Normen und Erwartungen für das eigene Handeln kennt und zu berücksichtigen versucht (wobei mit dieser Kategorisierung über das "Wie" noch keine Aussage getroffen ist). So auch der erste Befragte (B1), der sich in einem Intra-Rollenkonflikt befindet: Von Seiten der vorgesetzten Behörde kommen Anweisungen, bindend im Rahmen von OES die erweiterte Eigenständigkeit umzusetzen, und er versucht das auch. Beleuchtet man den Sachverhalt der Umsetzung genauer, so reflektiert der Befragte dazu:

B1: "Also bei mir ist eher der Gedanke gewachsen, von außen kommen immer mehr Anforderungen, unangenehme Nebenbedingungen, schlechter werdender Background auf die Schule zu, dass es von schulischer Seite her unwahrscheinlich wichtig ist, sich als Team oder als

Schule und als Kollegium zu verstehen, nach dem alten Motto, Köpfe zusammen stecken und nach außen hin buckeln, dann können wir die Widrigkeiten, die von außen auf uns zukommen, besser ertragen" (B1 (Befragter)/83 (Absatz)).

Die Umsetzung, das, was auf der Meso-Ebene ankommt, lässt ihn aber zweifeln, es sind für ihn insgesamt Verschlechterungen, die er durch "Zusammenrücken" versucht, auszugleichen. Tatsächlich führt dies zur zunehmenden Wahrnehmung des Kollegiums als Team, was nicht der Einsicht geschuldet ist, dass man aus der Eigenständigkeit heraus zusammenarbeitet, sondern aus der Bedrängnis heraus, "Widrigkeiten" gemeinsam besser meistern zu können.

Mögliche Handlungsstrategien sind zunächst dadurch das Einfordern von Verständnis und das Harmonisieren von Bezugsgruppen, d. h. auf der einen Seite des Kollegiums und auf der anderen Seite des Regierungspräsidiums, möglich ist aber auch das gegenseitige Ausspielen der Bezugsgruppen und damit die Strategie, als lachender Dritter aus dieser Situation hervorzugehen. Der Befragte folgt der Strategie, Verständnis zu werben und möglichst zu harmonisieren, indem er versucht, die Ansprüche, die an ihn gestellt werden, transparent zu machen und umzusetzen.

B1: "Und durch die offene Art, wie es bei uns praktiziert wird, glaub ich, hat wirklich jeder fast überall einen wirklich tiefen Einblick. Und wenn man den hat, glaub ich, versteht man das System besser, und wenn man es besser versteht, dann ist man auch irgendwo zufriedener und fühlt sich vielleicht besser integriert, als wenn man als Neutrum durch die Gegend wandelt" (B1/131).

Auch andere Befragte machen sich administrative Vorgaben zu Eigen:

B3: "Ja gut, also in der Funktion als QE-Beauftragter natürlich schon, weil ich klar, das Thema mir zu Eigen gemacht hab', insofern guck' ich schon deshalb da drauf, aber eben nur in dieser Funktion. Ich glaub nicht, dass andere Kollegen das auch so sehen" (B3/54).

Auch gegen "starken Gegenwind" (B3/91) setzt er die Strukturen durch.

Jedoch muss es sich dabei nicht notwendigerweise um die Umsetzung explizit vorgegebener Normen handeln. Ein weiterer Befragter sieht sich beispielsweise als Laufbahnberater in der Pflicht und genügt damit gesellschaftlichen Normen und Anforderungsprofilen, die er von sich aus im professionellen Handeln inbegriffen sieht.

B4: "Ja. Da rat ich auch manchmal ab, da sag ich, das ist mal nix für dich, lass das mal bleiben, geh in Ausbildung und mach hinterher vielleicht BK, FH, weil da fehlt's vielleicht noch ein bissele – und da seh' ich mich eben auch in der Pflicht, aber das ist auch wieder so, dass ich als Lehrer dann ihn berate, was ist denn gut für dich, wo wär ein Ausbildungsplatz, und so verfahr ich. Aber das ich das jetzt von irgendjemanden gesagt bekommen muss, das ist nicht so" (B4/148).

Die Erwartungshaltung von gesellschaftlicher Seite hat die Lehrperson verinnerlicht und zu seinen eigenen für sich bindenden Normen addiert, die ihm wiederum Handlungssicherheit verleiht.

B4: ,...Aber, wie gesagt, ich finde die ganze Maßnahmen, was man dann so macht, die sind eher auf meinem privaten oder die sind eher auf dem gewachsen, was ich privat bereit bin, zu bringen, zusätzlich, zu dem, was ich sowieso neben dem normalen Unterricht machen muss, äh, das zusätzlich zu bringen ... " (B4/10).

Der Befragte spricht von "Maßnahmen, die [...] eher auf dem gewachsen [sind], was ich privat bereit bin, zu bringen ... ", die er aktiv in die Wege leitet, die in der Form so nicht von der Administration von ihm verlangt werden. Uwe Schimank (2010, 67ff.) bezeichnet ein solches Agieren als "role making", der Akteur löst sich sichtbar vom reinen passiven Annehmen der durch Sozialisation verinnerlichten Rolle des strukturfunktionalistischen Rollenmodells hin zum aktiven Modellieren im Sinne des "Interpretativen Paradigmas". Konkret entwickelte er "in seiner Freizeit", wie er betont, einen Fragebogen für Schülereinzelgespräche, um deren Startvoraussetzungen optimieren zu können, da ihm jeder einzelne Schüler wichtig ist, wie er es ausdrückt.

Eine weitere Lehrperson (B5) hat ein eigenes Leitbild, wie sie es nennt, eine "Schablone", die sie mit dem Schulleitbild abgleicht, ihr ureigenes Leitbild ist ihr aber wichtiger und vorrangig (B5/48). Hier liegt eindeutig die Priorität in der Ausdeutung ihres Selbst als autonome Lehrperson. Beispielsweise spricht sie von ihrem eigenen Menschenbild, das sie für sich durch vorherige Ausbildungen gewonnen hat, das sich aber auch "einfach deckt mit dem Menschenbild, das wir in dem [Schul-] Leitbild da auch zu Grunde liegen haben" (B5/44).

Einer von sechs Befragten stellt sich als "Identitätsbehaupter" (siehe Schimank 2010, 142ff.) dar. Eindeutig geht aus seinen Antworten hervor, dass die Wahl seiner Handlungen vom Streben nach Bestätigung seines Selbstbildes geprägt ist. Dies kommt zur Sprache, indem er seine persönliche Definition seiner (Berufs-) Rolle erläutert: Über rein fachliches Wissen möchte er eine "Verbindung" zu dem Fach herstellen, möchte Empathie für das zu unterrichtende Gebiet zu wecken (B6/24). Erweiterte Eigenständigkeit – für die bislang keine klare Rollenerwartung definiert ist – sieht er vorrangig sowohl als Infragestellungen seiner Bemühungen als auch als zusätzliche Arbeit und damit als Bedrohung. Es droht die Nichtbestätigung seines persönlichen Deutungsmusters, das bewusste "Abkoppeln vom Prozess" (B6/65) ist daher aus seiner Sicht eine folgerichtige Handlung.

3.2.2 Deutung von erweiterter Eigenständigkeit und Elementen des Konzepts OES

3.2.2.1 Thema "Autonomie": "Mächtiger? – Ich muss mehr machen"

Die meisten Befragten offenbaren ein ideales, möglicherweise idealistisches Verständnis erweiterter Eigenständigkeit im Sinne weitgehender Selbstständigkeit der Schulorgane. So auch ein Befragter aus dem Schulmanagement. Der Interviewte hat ein gespaltenes Verhältnis zur erweiterten Eigenständigkeit, er stellt die "... vom Ministerium verbreiteten Ideen, dass man alles operativ eigenständig macht" (B1/68) ständig in Frage. Durch die Wortwahl "vom Ministerium verbreitet" findet eine gewisse Distanzierung von diesen Ideen statt; deutlich kann sich der Befragte nicht damit identifizieren.

Beispielsweise angesprochen auf das Schulbudget, das Schulen im Rahmen erweiterter Eigenständigkeit selbstständig verwalten dürfen, äußert er sich folgendermaßen:

B1: "Das ist eine Mogelpackung. Sie kriegen zwar vom Landratsamt ein haushaltsmäßiges Schulbudget und dürfen dies eigentlich verwalten, gleichzeitig hat man als Schulleiter maximal 6500€, wo man selber vergeben darf, …".

"Aber dem steht dann auch die Bürokratie gewaltig im Weg, mit dem ganzen Ausschreibungsverfahren, mit der europaweiten Geschichte, also da ist so viel Sand im Getriebe, man kriegt's mit aller Gewalt noch irgendwie hin, aber es ist sehr schwer, am Anfang das Reglement zu verstehen …" (B1/76).

Es wird deutlich, dass der Befragte mit der Vergabe "erweiterter Eigenständigkeit" hadert; er wird nicht müde, im Laufe des Interviews an allen Stellen, die ihm aufgefallen sind, darzulegen, dass es sich nicht um tatsächliche Eigenständigkeit, sondern um eine – manchmal auch verdeckt – stark eingeschränkte Eigenständigkeit (B1/76) handelt.

Dennoch entscheidet sich der Interviewte für die "stärkere" Bezugsgruppe (vgl. Schimank 2010, 68) für seine Arbeit, in diesem Fall die vorgesetzte Behörde, die die normativen Vorgaben erstellt (und auch die Möglichkeit von Sanktionen inne hat), erfüllt deren Erwartung von Umsetzung – wenn auch "quasi [...] gezwungen", auf der anderen Seite thematisiert er die Problematik der in seinen Augen doch sehr eingeschränkten Eigenständigkeit und seine Zweifel an deren Wirkung – eine Methode, sich noch Handlungsspielraum offen zu halten.

Im folgenden Interviewausschnitt wird deutlich, dass der Befragte eine deutliche Mehrarbeit empfindet, aber keinen Gewinn in dem Sinne, dass Entscheidungsbefugnisse den Schulen zugewiesen wurden.

I: "Würden Sie für sich sagen: Durch die Eigenständigkeit bin ich mächtiger geworden […], ich habe mehr Rechte?"

B1: "Mächtiger? – Ich muss mehr machen, aber Macht im Sinn von richtigen Entscheidungsbefugnissen, wo ich sag, und das lohnt sich jetzt, da können wir mal einfach so, wie wir wollen, da sind wir viel zu sehr eingebunden, im Organisationserlass, dann Haushaltsbudget" (B1/147).

I: "Auch mit der Einstellung, schulscharfe Stellenausschreibungen?

B1: "Klar, das ist ja genauso fast eine Witznummer, Sie müssen 'bitte, bitte' sagen, damit Sie was ausschreiben dürfen, Sie dürfen dann das Fach sich wünschen, auch schön, und dann dürfen Sie alles durchführen und hinterher nicht mal entscheiden, wen nehmen wir jetzt" (B1/149).

Der Befragte verharrt jedoch keineswegs vollständig in einer Blockade-Haltung, sondern bewertet manche Auswirkungen, die auf der Mikro-Ebene ankommen (wie Feedbacksysteme oder methodische Neuerungen im Bereich Unterricht) durchaus positiv. Für den Befragten stellt es sich als "*Entwicklung der letzten Jahre*" dar, er schließt aber einen Einfluss von OES nicht aus (B1/49).

Ziele erweiterter Eigenständigkeit wie beispielsweise verstärkte Teamarbeit findet er gut (B1/35: "Aber das Einsehen ist im Prinzip da, dass Zusammenarbeit die Geschichte vorwärts bringt."), die Erkenntnis, dass dies gut ist, sei aber nicht eindeutig der Einführung erweiterter Eigenständigkeit zuzuordnen. (vgl. B1/45: "... immer dann, wenn's zu Zusammenarbeit und Teambildung geführt hat, sind positive Effekte da ...").

Zur Neuerung der Operativen Eigenständigkeit haben viele Befragte ein ambivalentes Verhältnis. Bis in die gleiche Wortwahl hinein ("... die Eigenständigkeit kann ich nicht sehen" (B2/58; B3/44) wird erweiterte Eigenständigkeit einerseits negiert:

B2: "...sonst haben wir ja sehr viele Rahmenbedingungen, da seh' ich nichts, wo wir eigenständig sein (sind), weder in der Personalauswahl sind wir eigenständig äh – da fehlen mir die Ideen, wo die Eigenständigkeit sei an der Schule" (B2/50).

Andererseits wird die Bemühung deutlich, positive Seiten zu sehen und herauszustellen, Vorbehalte aber auch zu äußern. Der Befragte hat sich mit der Thematik der erweiterten Eigenständigkeit auseinandergesetzt und seine Erkenntnis gewonnen:

B3: "Das ist jetzt für mich so ein bisschen meine Erkenntnis ich find das ganze OES oder Eigenständigkeit oder Qualitätsentwicklung, das ganze Begriff – ähh, bei Verwaltungsabläufen sinnvoll, ich glaub mit Unterricht ist es schwierig, was zu erfassen. Bei Verwaltungsabläufen, da find ich es sehr vorteilhaft, wenn ich da klare Prozessbeschreibungen hab, wenn klar ist, so laufen Verwaltungsabläufe ab. Ob das im Unterricht und bei Menschen möglich ist, da bin ich mir nicht so sicher" (B3/155).

Auch im Bereich der Personalentwicklung ist die Eigenständigkeit der Schule durch Rahmenbedingungen so stark eingeschränkt, dass keine wirkliche Eigenständigkeit fühlbar wird, sondern eher nur die durch die neuen Vorgaben der Stellenausschreibungen entstehende Mehrarbeit für die Schulleitungen.

B2: "Ich würd' sagen, es ist eher zeitaufwändiger geworden …" (B2/60).

Der Governance-Mechanismus der wechselseitigen Verhandlung ist vorrangig, was in Absatz 77 deutlich wird.

B3: "Ja, also wir versuchen, was viel früher an der Schule so zwischen den Zeilen lief, da sind ja immer irgendwelche Arbeiten/Projekte entstanden, nur wusste man ja nichts davon. Und seitdem wir STEBS haben und OES dann als Folge hatten, haben wir ja auch gesagt, Mensch, das wäre ja Quatsch, das irgendwo verpuffen zu lassen, wir organisieren es im Sinne von OES, machen also eben Projektmanagement, machen später Prozessmanagement und wir melden es dann heute an, wenn irgendwelche Projekte laufen als OES-Projekte und wickeln es entsprechend der OES-Strukturen auch ab" (B3/73).

B3: "Ja, gibt's immer einen Projektleiter, dieser Projektleiter unterschreibt uns auch einen Vertrag, in diesem Vertrag steht drin, welche Aufgaben hat er genau zu erfüllen als Projektleiter, die habe ich mit der Schulleitung festgelegt, diese Aufgaben, und die unterschreibt er

uns, dafür bekommt er auch immer Anrechenstunden für diese Projektleitungstätigkeit" (B3/77).

Dennoch betont der Befragte, dass er für sich erweiterte Eigenständigkeit nicht sieht. Der Eigenständigkeitsgedanke,

B3: "...der war eigentlich nie da bei uns, der wurde immer ins Lächerliche gezogen, bei jeder Konferenz hat's auch die Schulleitung gesagt, ich weiß nicht, wo hier überhaupt Eigenständigkeit sein soll …" (B3/95).

Die Freiheit, auf der Schulebene oder auch in der Kooperation mit Externen (Betrieben, Kammern etc.) etwas zu ändern, wurde auch im Kontext von Evaluationen thematisiert:

B3: "Wie läuft es außerhalb der Schule, also, da wurde überregionales angesprochen, warum haben wir die und die Zwänge, warum haben wir die und die Vorgaben, und warum haben wir die und die Schularten und die anderen nicht, so was kam auf den Plan oder das Equipment, die Ausstattung der Schule, warum fehlt uns Geld, warum 25 Stunden Unterricht, so Grundsatzsachen sind da jetzt auf den Plan gekommen, an denen wir gar nichts selbst schrauben können. So viel zu Eigenständigkeit, da fehlt uns die Eigenständigkeit massiv, die da jetzt auf den Plan kam, also da fehlt uns komplett die Eigenständigkeit laut Kollegen, …" (B3/30).

Durch die Implementation des Qualitätsmanagements an der Schule haben sich neue Strukturen gebildet (Qualitätsgruppe – Steuergruppe – Projektgruppen), die durch "hohe Transparenz" hinsichtlich der Aufgaben, Rechte und Aktivitäten der einzelnen Gruppen problemlos akzeptiert werden (B3/69), das System hat sich "etabliert" (B3/71) mit der Einschränkung, dass die Personen, die sich damit befassen wollen, es tun, andere aber nicht, die Arbeit aber auch nicht stören.

Er verfährt nach den Regeln des Projekt- und Prozessmanagements, sieht deren Vorzüge (... also Strukturen wären nicht so gelegt worden ... "(B3/85)), auch wenn eine gewisse Resignation ("dann machen wir eben Projektmanagement", B3/73) mitschwingt, sieht er doch die Vorteile und findet auch bei den Kollegen Akzeptanz (B3/75).

Ein anderer Befragter äußert sich dahingehend, dass er sich durch die Eigenständigkeit und durch neue Anforderungen, die von Seiten der übergeordneten Behörde an ihn und die Schule gestellt werden, als eher eingeschränkt und allein gelassen fühlt,

B4: "...es ist nur so, dass man sich eben mit den Gegebenheiten auseinandersetzen muss, aber jedes Mal, an statt mehr Eigenständigkeit, kriegt man immer ein bissele weniger, also so kommt's mir vor, man kriegt permanent irgendwelche Dinge vorgesetzt, die eigentlich die Eigenständigkeit beschneiden, und das wird dann so verkauft, ha ja, jetzt bist du eigenständig" (B4/44).

Die "Rahmenbedingungen stimmen nicht" (B4/54), eine gewisse Frustration ist an dieser Stelle herauszulesen, indem der Interviewte betont, dass ihm in dieser Situation nicht geholfen wird, das Wohl des Schülers auch nicht im Vordergrund steht, sondern letztendlich nur

die Schülerzahlen – "das ist das einzige, was interessiert" (B4/54). Der Handlungsantrieb des Befragten liegt in seiner Persönlichkeit (B4/10), nicht in der erweiterten Eigenständigkeit der Schule. Die Lehrer-Schüler Interaktion steht für den Befragten eindeutig an vorderster Stelle (B4/10).

Durch die Thematisierung gemeinsamer pädagogischer Ziele entstehen innerhalb des Kollegiums Vernetzungen, beispielsweise zwischen dem Qualitätsentwicklungsteam und dem Personalrat, was als positiv empfunden wird (B4/30). Dennoch ist seiner Meinung nach die Sinnhaftigkeit der neuen Strukturen noch nicht im Kollegium angekommen

B4: "...die Sinnhaftigkeit von dem Tun, da muss die Steuergruppe einfach durch, das hören die öfters, "bringt sowieso nichts", oder sie sehen den Sinn nicht, von dem, was die Steuergruppe da tun soll …" (B4/88).

Der Schulleitung wird nicht mehr Macht, dafür aber ein erhöhtes Arbeitsaufkommen zugeschrieben:

B4: " ...sie kriegen ja auch noch wesentlich mehr von außen aufgedrückt, jetzt, als bei den Kollegen ankommt, ..." (B4/116).

Eine weitere Befragte (B5) interpretiert das das ähnlich: Organisationale Aufgaben sieht sie bei der Schulleitung, die diese ihrer Meinung nach auch wahrnehmen (B5/110). "Networking" sieht sie eher als individuelle Eigenschaft, die ein Schulleiter mitbringen sollte (B5/110). Sie räumt ein, dass es auf Grund von OES neue Gruppenbildungen gab, die so sonst nicht zu Stande gekommen wären (B5/94). In ihrem Empfinden stärkt sich die Schule jedoch durch Schülerzahlen, weniger durch die durch OES initiierten Profilierungsmaßnahmen (B5/104).

Weitergehend wird von anderen Befragten die erweiterte Eigenständigkeit von einer Lehrperson abgelehnt, die dem Typus des Identitätsbehaupters zugerechnet werden kann. Die vom Interviewten gefühlte Bedrohung bewirkt einen Handlungsantrieb, nämlich durch das eigene Handeln auf dem Selbstanspruch zu beharren, explizit eben nicht auf die neuen Aufgaben im Zuge der erweiterten Eigenständigkeit einzugehen (mit der subjektiven Rechtfertigung, für diese Dinge keine Zeit zu haben) und dem letztendlichen Ziel, auch andere von diesem Handeln zu überzeugen. Dem "neuen", unbekannten Rollenanspruch gegenüber zeigt sich der Interviewte deviant, indem er negiert, dass erweiterte Eigenständigkeit bei den Schülern ankommt (B6/52). Dies in dem Bewusstsein, nicht in die Gefahr von Sanktionen zu kommen, was ihm aber andererseits das Aufrechterhalten dieser Rolle ermöglicht. Er sucht durch das "ritualistische Festhalten an Normen" (Schimank, 2010, 177), seine Handlungssicherheit zu wahren. Die organisatorische Eigenständigkeit der Schule sieht er nur sehr eingeschränkt. Durch administrative Vorgaben sei die Eigenständigkeit sowohl im Personalbereich (B6/103ff.) als auch im Finanzbereich (B6/121-123) kaum vorhanden.

3.2.2.2 Thema "Leitbild": "Die wissen, warum sie Lehrer geworden sind, und das ist ihr Leithild"

Im Rahmen des OES-Prozesses ist es Aufgabe der Schule, ein gemeinsames Leitbild für das schulische Handeln zu entwickeln – gewissermaßen ein kollektives Deutungsmuster, wie erweiterte Eigenständigkeit in der eigenen Schule ausgestaltet werden soll. Obwohl diese Aufgabe prinzipiell akzeptiert zu werden scheint, macht sich eine gewisse Desillusionierung bei manchem Befragten breit, wie beispielhaft die folgende Interview-Passage über das Leitbild zeigt:

B3: "Nein, es gibt dieses Leitbild, und wir haben uns viel Arbeit gemacht, das zu erstellen, aber raus kam jetzt bei der FEV [Fremdevaluation], dass weder Kollegen den Inhalt jetzt kennen des Leitbildes, noch die Schüler, die wissen weder, dass es überhaupt eins gibt noch wissen sie, was überhaupt drin steht, weil die Schülerschaft, mit denen wir das damals gemacht haben, die sind zum Großteil nicht mehr an der Schule, das ist schon wieder Jahre her, und dann haben wir den Fehler wohl gemacht, dass wir es zu wenig rein transportiert haben in die Schule, sowohl bei Schülern, als auch bei Kollegen. Also es gibt's, aber keiner weiß wirklich, was drin steht, deswegen verändert's auch nicht viel. Aber es soll verändern [...] – immer zu Beginn des Schuljahres muss jeder Klassenlehrer das Ding aufhängen in seinem Klassenraum, und so wie die Schul- und Hausordnung zu besprechen ist, muss auch das Leitbild besprochen werden mit den Schülern" (B3/42).

Die Entwicklung eines Leitbildes war zwar erfolgreich, die Nachhaltigkeit aber nicht gegeben. Die Wortwahl impliziert eine gewisse Frustration – "das Ding" aufhängen und besprechen. Dominant ist aber der Versuch, inhaltlich die Vorgaben zu erfüllten. Der Befragte macht sich selbst dafür verantwortlich und sucht neue Strategien. Das System scheint sich zwar seiner Meinung nach etabliert zu haben (B3/71), es erreicht aber nicht das gesamte Kollegium.

Dass das schulische Leitbild einerseits prinzipiell akzeptiert wird, andererseits jede Lehrperson ihre eigene Stellung dazu einnimmt, machen die übrigen Befragten deutlich:

B4: ,...Das Leitbild haben wir, weil wir es haben mussten, das ist einmal das erste, von, von, ich glaub nicht, dass eh das eine Schule..., ich glaube jede Schule hat ein Leitbild, fangen wir mal so an, das Problem ist das Formulieren und Aufschreiben. Ja. Ähm, da wurde man quasi dazu gezwungen, das Leitbild aufzuschreiben, und wenn man denn schon gezwungen wird, es aufzuschreiben, dann wollten wir es aber schon wirklich dicht an uns dran haben" (B4/36).

Das Leitbild akzeptiert der Befragte, allerdings ordnet er es den eigenen Deutungsmustern unter, er empfindet sich als "Individualist im Rudel" (B4/42).

B4: "...aber warum ich Lehrer geworden bin und hier unterrichte, da muss ich nicht in einem Leitbild gucken, das weiß ich für mich, ja, ich brauch da kein Leitbild dafür, und die meisten anderen Kollegen, denk ich, brauchen das auch nicht, die wissen, warum sie Lehrer geworden sind, und das ist ihr Leitbild ... " (B4/38).

Ebenso wird das Leitbild der Schule von der Befragten (B5) akzeptiert, allerdings den persönlichen Deutungsmustern untergeordnet. (B5/42). Sie sieht sich als "Einzelkämpfer", der auf das Vertrauen der Schüler angewiesen ist (B5/46 und 130).

3.2.2.3 Thema "Evaluation": "Wo Evaluation gemacht wird, findet auf jeden Fall erst einmal ein Nachdenken statt"

Selbst- und Fremdevaluationen gehören zu den Pflichten der "Operativ eigenständigen Schulen" in Baden-Württemberg. Die Interviewten äußern sich dazu relativ einhellig positiv.

B1: "...da, wo Evaluation gemacht wird, findet auf jeden Fall erst einmal ein Nachdenken statt. Das ist in aller Regel positiv zu sehen. Und ohne, sag ich mal so, das, was jetzt als Mechanismus kam mit der Fremdevaluation und durch die Änderung des Schulgesetzes, wo man quasi zur Evaluation gezwungen wird, ist das ja schon okay. Nur wenn ein Lehrer früher keine Evaluation gemacht hat, oder die Schulleitung keine Evaluation gemacht hat, dann ist es eigentlich zum Scheitern verurteilt gewesen, ..." (B1/89-90).

Andere sehen durch Evaluationen sogar Professionalität in die Schule gebracht:

B2: "Also die Selbstevaluationsgruppe […], das ist schon neu, weil die eben sehr professionell dran geht, bei den Umfragen im Kollegium, um Dinge zu ermitteln" (B1/106).

Die Wirkung von Evaluationen wird allgemein positiv bewertet "... als ein gutes Instrument, (...) um Dinge aufzudecken" (B3/57). Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass Evaluationen auch schon vor der Vergabe erweiterter Eigenständigkeit durchgeführt wurden.

B2: "...wir machen aber – schon eben auch wieder lang vor OES – äh, als ich noch Abteilungsleiter war, haben wir zum Beispiel mit den Abteilungen immer bei den Abgangsschülern noch mal eine Evaluation gemacht eben über die Schulzeit, wo sie bei uns waren, wobei es ging nicht um die Lehrer, sondern eigentlich um die Organisationen von der Schule hier und das haben wir eigentlich schon gemacht lang vor OES" (B2/102).

B2: "Also ich empfinde Evaluationen als sehr positiv, ähm, fraglich ist für mich immer der Aufwand, wo betrieben wird, also um zu dem Ergebnis zu kommen. Aber insgesamt find ich Evaluationen sehr positiv, ich glaub, auch das Kollegium" (B2/94).

Etwas schlechter schneiden die Fremdevaluationen ab. Von einem Befragten (B4) wird die Fremdevaluation deshalb als nicht sinnvoll gesehen, da nicht alle am Schulleben Beteiligten befragt werden.

Das Gespräch über Reflexionen für und mit dem Kollegium schürt Zweifel beim Interviewten (B1) ob der Sinnhaftigkeit und des Nutzens (der letztendlich beim Schüler ankommen sollte) der erweiterten Eigenständigkeit und ihrer Umsetzung.

3.2.2.4 Thema "Feedback": "...bewusster werden, was Schülern gut tut"

Lehrer-Schüler-Feedback sowie kollegiales Feedback gehören ebenfalls zu den Standardelementen des Konzepts OES. Auf die Wirkung von Feedback angesprochen, äußert ein Befragter sich folgendermaßen:

B2: "Ja, das ... positiv, aber das ist jetzt für mich nichts, wo durch QE [Qualitätsentwicklung, gemeint ist OES] entstanden ist, sondern das mach' ich eigentlich, seit dem ich Lehrer bin, schon im Referendariat hab ich das gemacht" (B2/6).

Er empfindet Feedbackmechanismen als "gewinnbringend" (B2/9), diese sind für ihn aber nicht erst durch OES aktuell geworden, sondern etwas, was "schon im Referendariat" gemacht wurde (B2/6).

Ein weiterer Befragter sieht die mit OES eingeführte Feedbackkultur als notwendig an, schreibt deren Einsatz aber eher seiner Ausbildung zu, die ihm diese Methoden schon nahe gelegt habe (B3/6). Auch den Einsatz neuer Unterrichtsmethoden, die er durchaus beobachtet, schreibt er eher dem Einfluss junger Kollegen zu, die diese aus den Seminaren mitbringen. Feedback sieht er als sinnvolles Instrument zur Unterrichtsverbesserung unter der Voraussetzung, dass es richtig durchgeführt wird, was seiner Meinung nach insbesondere im Bereich kollegialen Feedbacks nachweislich nicht der Fall ist.

B3: "... D. h. ganz wenige Kollegen machen es überhaupt und machen es auch richtig, so wie sich's mal angetan hat bei OES, ... "(B3/6).

Die garantierte Anonymität der Feedbackverfahren wird zwar von den Kollegen positiv aufgenommen, ist aber auch eine Hintertür, die Verfahren nicht "*richtig*" durchzuführen (B3/26). Persönlich hat er gute Erfahrungen mit Feedback gemacht, insbesondere, dass Aspekte aufgegriffen werden, die im Vorfeld nicht bewusst waren, oder dass die Schüler erstaunlicherweise ganz andere Meinungen haben, als von der Lehrperson antizipiert.

B3: ,,... und da hat sich erstaunlicherweise herausgestellt hat, dass Schüler es gut fanden, ... " (B3/13).

Das empfindet der Befragte als Zugewinn, da dies dazu führe, dass sich Lehrpersonen

B3: "...bewusster werden, [...] was Schülern gut tut" (B3/13).

Eine andere Lehrperson empfindet Feedback ebenfalls als hilfreich; das Verfahren erfordert ihrer Meinung nach aber eine persönliche Offenheit (B4/6), die nicht alle Kollegen mitbringen.

B4: ,,... Es gibt auch Verfahrensweisen, dass ich nur frag, damit ich es weiß, aber es hat keine Konsequenzen für meinen Unterricht, ähh, und, ähm, ja, man kann's eigentlich nicht anders sagen, es hängt sehr stark davon ab, in wie weit man sich selbst da drauf einlässt, dass auch tatsächlich eine Veränderung beiführt, es erfordert eine gewisse Offenheit und, äh, die haben nicht alle, ich möcht's mal so pauschal sagen" (B4/6).

Für ihn ist der Erwerb des Vertrauens der Schüler besonders wichtig (B4/10), eine Grundvoraussetzung für sinnvolles Feedback. Vertrauen ist ein sogenannter "Invivo Kode", der von den Befragten augenfällig oft auf verschiedenen Ebenen verwendet wird und einen "einen unmittelbaren, durch keine Theorie verstellten Zugang zu den Sichtweisen der Akteure" ermöglicht (Kuckartz 2010, 79). Karola Köhling hat die Funktion von Wissen und Vertrauen in Governance-Prozessen untersucht und postuliert, dass Vertrauen die Stabilisierung von Erwartungen unterstützt, in der Annahme, dass Wissen nicht zum Nachteil desjenigen verwandt wird, der es preisgibt (Köhling 2011, 10). Kollegiales Feedback wird von den Befragten mit dem Begriff "Vertrauen" verbunden und als Lernchance gesehen (B4/13-14), auch wenn es eine "zeitliche Belästigung" (B4/16) darstellt.

Die Feedbackkultur hält auch eine weitere Befragte für sinnvoll mit der Einschränkung, dass dies nur sinnvolle Verfahren sind, wenn sich die Kollegen demgegenüber auch öffnen, oder wie sie es schon von Schülerseite gehört hat, es "sollten doch die Lehrer machen, die es nötig haben" (B5/74). Dem (korrekt durchgeführten) Feedback schreibt sie eine positive Beeinflussung des Unterrichtsklimas zu (B5/6), Strategien wie Beeinflussungs- und Verhandlungsmechanismen nutzt sie in der Interaktion mit den Schülern (vgl. B5/16).

Feedback hält auch ein weiterer Befragter als Qualitätssicherung des eigenen Unterrichts (B6/18) für sinnvoll, "wenn's ordentlich gemacht wird" (B6/8) und fühlt sich auch in der Verantwortung, seine "Kundschaft" (B6/18) ordentlich zu bedienen. Dazu gehört seiner Meinung nach, dass Feedback beidseitig ernsthaft durchgeführt wird und dass die Schüler keine Angst vor sowohl negativen als auch positiven Sanktionen durch die Lehrperson haben müssen. Dennoch weist er darauf hin, dass er es meist eher "informell" (B6/12) handhabt, schulinterne Regelungen der Feedbackpraxis sind ihm nicht bekannt, "was aber nicht heißt, dass es das nicht gibt" (B6/14). An dieser Stelle wird evident, dass eine solche formale Regelung von ihm nicht angenommen würde, da er seine persönliche Ausgestaltung für gut und daher auch nicht für änderungsbedürftig hält. Kollegialem Feedback räumt er eine gewisse Erfolgschance ein, "das kann natürlich eine positive Form (...) der Rückmeldung sein" (B6/36), ist sich auch bewusst, dass es eine Vereinbarung bzgl. der Durchführung von kollegialem Feedback im Kollegium gibt. Dieses steuert gegen eine gewisse "Betriebsblindheit" (B6/38) der Lehrperson, dabei schließt er auch das Schüler-Lehrer-Feedback ein. Dennoch wird in Absatz 40 ersichtlich, dass die Feedbackregel des reinen Beobachtens im kollegialen Feedback nicht klar kommuniziert war, die Lehrperson geht davon aus, dass sie von einem Kollegen bewertet wird, was eindeutig zu Verunsicherung und Handlungsunsicherheit führt, die von dem Interviewten als Identitätsbedrohung (vgl. Schimank 2010, 152ff.) aufgefasst wird.

3.2.2.5 Thema "Unterricht": "...es hängt von der Person ab, [...] da hilft eine Vorschrift nichts"

Eines der entscheidenden Themen im Kontext der erweiterten Eigenständigkeit ist die Frage, welche Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis zu verzeichnen sind. Die Verbesserung der Ausbildungsqualität ist ja ein erklärtes Ziel des Konzepts OES. Zur Umsetzung im Bereich Unterricht, speziell zu neuen Methoden, äußert sich ein Befragter folgendermaßen:

B1: "... jüngere Kollegen haben da verschiedene Dinge ausprobiert, speziell im Bereich BVJ/BEJ [Berufsvorbereitungsjahr/Berufseinstiegsjahr] sind Experimente gemacht worden in der Richtung und auch im Bereich Bauabteilung hört man hie und da von neuen Methoden, und das wirkt sich dann schon aus, aber nicht jedes Mal erfolgreich, muss man auch sagen" (B1/12).

Im Bereich Unterricht haben die Lernfeldlehrpläne seiner Meinung nach tatsächlich zum Einsatz neuer Methoden angeregt, man "..hört hie und da von neuen Methoden, und das wirkt sich dann schon aus ..." (B1/12) – mit der Einschränkung "..aber nicht jedes Mal erfolgreich, muss man auch sagen". Diesen Einsatz von neuen Methoden schreibt er auch eher nicht der erweiterten Eigenständigkeit zu, sondern sieht es als

"... initiiert aus dem Eigeninteresse oder aus dem allgemeinen Engagement" (B1/14).

Weiter reflektiert der Befragte die Entwicklung solcher Neuerungen:

B1: "Nein, das sind die Entwicklungen der letzten Jahre, was Schuld war, vielleicht ISE [Interne Schulentwicklung], vielleicht Schilf [Schulinterne Fortbildungen], vielleicht OES, vielleicht die neuen Lehrpläne, und da will ich nicht nur sagen, dass es Lernfeldlehrpläne waren, sondern sicherlich der größte Schritt damals im sogenannten projekthaften Unterricht. Das war bei der Reform so 1992" (B1/49).

Es ist also aus Sicht des Befragten ein Konglomerat von Reformbestrebungen, die letztlich eine neue Unterrichtspraxis hervorzubringen helfen.

Andere halten in Anbetracht der pädagogischen Eigenständigkeit der Lehrpersonen eine Einflussnahme durch die Organisation für gänzlich unrealistisch, "... es hängt von der Person ab, und ob die das dann machen, da hilft eine Vorschrift nichts" (B2/159). Der Befragte sieht den Unterricht als das "Kerngeschäft" (B2/161) der Lehrperson, auf das für sein Dafürhalten OES letztendlich keinen Zugriff bietet.

Auch ein weiterer Befragter ist er der Meinung, dass die Freiheit, im Mikrobereich etwas zu ändern, auch schon früher gegeben war, da gab es keine Änderung (B3/44-46). Neue Lehr-Lernformen hat er persönlich durch erweiterte Eigenständigkeit nicht eingeführt, wie er sagt.

Die offenen, lernfeldorientierten Lehrpläne werden von Befragten (B4) prinzipiell positiv gesehen, die Möglichkeit oder auch der Ansporn, Neues zu versuchen ist da, zeitlich aber manchmal nicht möglich, aus der Bemerkung, "da muss ich dann häufig auf das Lehrerzentrierte zurückgreifen" ist auch an dieser Stelle auf eine gewisse Frustration beim Befragten zu schließen. Kompetenzförderung der Schüler ist ihm wichtig. Er schreibt das aber seiner persönlichen Mehrarbeit zu, da ihm keine in der Schule entwickelten Normen zur Verfügung stünden. (B4/22-26).

Die durch OES geforderte Kompetenzförderung von Schülern sieht eine weitere Befragte ebenfalls nicht als Novum – das sei in ihrem Fach schon länger im Bildungsplan integriert (B5/18). In der Offenheit der Lehrpläne sieht sie eine Chance für "anderes Arbeiten", das macht sie auch an Lernfeldlehrplänen fest (B5/80). Kollegiale Zusammenarbeit sieht sie vor

allem auf dem Gebiet der eigenen Fachlichkeit (B5/32, 70 und 74), dies ist aber eine Zusammenarbeit, die ihrer Meinung nach so schon immer stattgefunden hat, sie basiert auf Beobachtungsmechanismen, evtl. im Bereich der eigenen Fachlichkeit auf Beeinflussungsmechanismen – "wir sind hier eine Schule, in der die Kollegenschaft den kurzen Dienstweg bevorzugt und deswegen ist es ja so schwierig zu sagen, was mich jetzt genau beeinflusst …" (B5/84).

Neuen Unterrichtsformen gegenüber zeigt ein anderer Befragter sich aufgeschlossen, wehrt sich aber dagegen, "alles andere kategorisch [zu] verteufeln" (B6/22). Er sieht sich nicht in der Pflicht, durch OES neue Unterrichtsmethoden einzusetzen. "Gute Schule" zählt er zu den "Slogans" (B6/52), die bewirken, dass über Themen "viel schön geredet, aber wenig im Prinzip konkret umgesetzt [wird]" (B6/52), aus seiner Sicht erreicht Eigenständigkeit gar nicht die Umsetzungsebene (B6/58), er geht sogar so weit zu sagen, es habe "keine praktische Konsequenz für den Unterricht", es sei nur "Aktivismus" (B6/63). Gleichzeitig räumt er eine gewisse Distanz zu dem Prozess ein, seine persönlichen Überzeugen stellt er klar in den Vordergrund, begründet dies mit der – für ihn wichtigen – Vorrangstellung des Unterrichts (B6/81). Teamarbeit zwischen den Kollegen hält er für sinnvoll, fürchtet aber auch an dieser Stelle Mehrarbeit, für die er bei sich keine Kapazitäten sieht.

Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler scheint ihm wichtig, auch wenn er es für sich kritisch sieht: Er selbst meint, er versuche, Kompetenzen zu vermitteln, ob es ihm gelingt, weiß er nicht (B6/24). Die Bewertung von Kompetenzen sieht er als autonome Tätigkeit der Lehrperson, in die er sich "ungern (…) hineinreden lassen" möchte (B6/195).

3.2.2.6 Thema "Kooperation mit den Betrieben": "Die dualen Partner sind bei uns in der Berufsschule natürlich Basis für alles"

Das Verhältnis zu den Ausbildungsbetrieben wird von den Befragten als gut interpretiert. Fraglich ist, welche Rolle OES dabei spielt. Bezüglich der Interdependenzen im vernetzten Mehrebenen-System, den wechselseitigen Abhängigkeiten sowohl vom sozialen Umfeld als auch von der Wirtschaft sind bei einem Befragten (B1) Bemühungen zu erkennen, positive Seiten zu sehen:

I: "Wie sehen Sie die Schule eingebettet ins Umfeld, hat sich da was geändert [durch OES]?

B1: "Da würde ich sagen, durch die ganzen Bemühungen, z. B. mit Lernortkooperation und Kooperation mit anderen Schulen, hat sich schon was geändert. Also die Schule ist besser vernetzt und steht vielleicht besser da. Trotz allem – muss ich sagen – hat auch OES nicht dazu geführt, dass Berufliche Schulen in der Öffentlichkeit wesentlich stärker wahrgenommen werden" (B1/160).

Thematisiert werden vom Befragten funktionierende Governance-Formen, es habe sich quasi ein funktionierendes Governance-Regime herausgebildet. Allerdings ist diesem die Akzeptanz in der Öffentlichkeit versagt, man wird nicht "wahrgenommen", ein Verweis darauf, dass auch die erweiterte Eigenständigkeit nicht dazu führt, dass traditionelle Wahrnehmungsmuster in Humboldt'scher Tradition – das "deutsche Bildungsschisma" (Baethge 2006)

- wie die höherwertige Einschätzung der allgemeinen Bildung gegenüber der Berufsbildung überwunden werden können.

Die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben, insbesondere den "Kontakt mit den Ausbildern vor Ort" hält der Befragte für "gewinnbringend", hat aber seiner Meinung nach "nichts mit OES zu tun" (B1/72). Er sieht die Schule mit den Betrieben "äußerst gut vernetzt" (B1/176), kann aber kaum inhaltliche Synergieeffekte durch erweiterte Eigenständigkeit sehen (B1/179).

Die Netzwerke mit den Dualpartnern sind nach Meinung der Befragten eng gestrickt. Dies ist aber ein Zustand, der vor der Vergabe der erweiterten Eigenständigkeit schon vorhanden gewesen sei, dennoch als extrem wichtig eingestuft wird:

B2: "Die dualen Partner sind bei uns in der Berufsschule natürlich Basis für alles, also da arbeiten wir ganz eng zusammen, finden auch Projekte statt, wo in Betrieben und an der Schule gemeinsam äh realisiert werden und regelmäßiger Austausch, mir sagen immer, mir haben eigentlich einen sehr kurzen Draht, wir haben ein sehr gutes Verhältnis zu unseren dualen Partnern" (B2/46).

Trotz betont guter Zusammenarbeit mit den Betrieben und den zuständigen Stellen steht für den Befragten (B4) immer noch die Schule mit ihren Aufgaben an vorderster Stelle, "weil ich bereite hier auf eine schulische Prüfung vor" (B4/130).

4 Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Die hier dargestellte Fallstudie zeigt das Innenleben einer einzigen berufsbildenden Schule, noch dazu aus der Sicht einiger weniger Protagonisten. Dies bedeutet, dass sich in einer anderen Schule die Situation ganz andersartig darstellen kann. Dennoch werden durch die Fallstudie u. E. Themenfelder sowie Deutungs- und Handlungsmuster explizit, die vermutlich auch in anderen Schulen von Belang sind und jedenfalls in weiterführenden Forschungen verallgemeinert werden müssten.

4.1 Kollektive versus individuelle Deutungsmuster

Wird die erweiterte Eigenständigkeit von jeder Lehrperson anders, also einzigartig wahrgenommen? Ja und nein. Nein, weil es schon auffällig ist, dass bis in die Formulierungen hinein
Sichtweisen erweiterter Eigenständigkeit präsentiert werden, für die man in der untersuchten
Schule offenbar eine gemeinsame Sprachregelung gefunden hat: Erweiterte Eigenständigkeit
könne man nicht "sehen". Es scheint in der untersuchten Schule ein kollektives Deutungsmuster zu geben, was sich auch nicht völlig zufällig herauskristallisiert hat, sondern offenbar
bei verschiedenen Anlässen kommuniziert worden ist. Diese Befunde deuten darauf hin, dass
mindestens teilweise die in dieser Schule eher geringe Resonanz auf erweiterte Eigenständigkeit nicht einfach schon vorhanden war, sondern als kollektive Deutung erst hergestellt
wurde. Weiterhin ist auffällig, dass (bis auf vermutlich eine Ausnahme) alle Befragten sich
trotz ihrer Zweifel den Sollensstrukturen fügen und die Vorgaben bzgl. erweiterter Eigenständigkeit im Kollegium vertreten oder partiell sogar durchsetzen.

Dennoch finden sich auch individuelle Deutungsmuster erweiterter Eigenständigkeit, die zum einen mit dem jeweils vertretenen Akteurstyp ("homo sociologicus" oder "Identitätsbehaupter"), zum andern mit dem in Frage stehenden Handlungsfeld zu tun haben: Die in unserer Untersuchung dem "homo sociologicus" zugerechneten Lehrpersonen berücksichtigen in ihrem Handeln und in der Interpretation ihres Handelns kollektive Erwartungen mindestens teilweise, während "Identitätsbehaupter" dezidiert individuelle Handlungsmuster pflegen und sich explizit von allgemeinen Erwartungen abkoppeln, die mit erweiterter Eigenständigkeit und OES verbunden werden.

Ausgeprägt individuelle Deutungs- und Handlungsmuster finden sich bei den Themenfeldern "Leitbild" und "Unterricht". Beim Themenfeld "Leitbild" ist das besonders bemerkenswert, als ja ein *gemeinsames* schulisches Leitbild entwickelt worden ist, was von den meisten Befragten auch positiv konnotiert wird. Dennoch zeigen sich in den Interviews jeweils sehr individuelle Auslegungen dieses Leitbilds. Offensichtlich denken und handeln nicht alle gemäß dem gemeinsamen Leitbild auf gleiche Weise. Man kann die Ergebnisse unserer Studie aber immerhin so interpretieren, dass die Leitbildentwicklung den Lehrpersonen hilft, sich in der eigenen Schule zu positionieren.

4.2 Öffentliche versus tatsächliche Handlungstheorien

Deutungsmuster sind sozial erworbenes Alltagswissen, das z. T. auf persönlichen Erfahrungen gründet, z. T. aber auch Interpretationen ("Deutungen") der sozialen Lage einer Person oder Gruppe darstellen (Neumann 1984, 26f.). Enno Neumann (1984) unterscheidet in der Deutungsmusterforschung zwischen Gesellschaftsbildern und alltagspraktischen Orientierungen, wirft also die Frage auf, ob die in den Deutungsmustern enthaltenen Gesellschaftsbilder sich automatisch im praktischen Handeln der Akteure niederschlagen bzw. mit letzterem kongruent sein müssen. Eine gewisse Analogie dazu findet sich in der Theorie organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1978, 15f.), wonach eine Organisation sich durch kognitive Handlungstheorien konstituiert – seien es die sogenannten "Espoused Theories" (legitimierte Handlungsmuster, die ihren Ausdruck z. B. in Form von Organigrammen, Stellenbeschreibungen und öffentlich verkündeten Zielen und Strategien der Organisation finden) oder die "Theories-in-use" (die inoffiziellen Handlungsmuster der Organisationsmitglieder, die kollektiv geteilte Erwartungen über Zusammenhänge zwischen Organisationszielen, den daraus folgenden Handlungen und den Handlungsergebnissen widerspiegeln). Diese beiden Sorten von Handlungstheorien können in Organisationen auseinanderklaffen und klaffen aller Erfahrung nach auch auseinander (vgl. Fischer/Röben 2004, 186ff.). Der Sachverhalt sollte in den beruflichen Schulen durch die Methode des Shadowing untersucht werden, konnte jedoch nicht vollständig durchgeführt und nicht ausgewertet werden.

Insofern sind die Aussagen der Befragten in Bezug auf ihr praktisches Handeln mit Vorsicht zu genießen, denn auch, wenn es aus den Interviews ein gewisses Vertrauen zur Interviewerin (ebenfalls eine Berufsschullehrerin) spricht, ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob die Befragten die in der Organisation öffentlich geltenden oder die eigenen tatsächlichen Handlungskonzepte ansprechen. Streng genommen, lassen sich vor allem Schlüsse ziehen auf

Deutungen erweiterter Eigenständigkeit, weniger auf den handlungspraktischen Umgang damit.

4.3 Schulautonomie versus Unterrichtsautonomie

Es erscheint wichtig, zwischen Schulautonomie und Unterrichtsautonomie zu unterscheiden und beides nicht in einen Topf zu werfen (vgl. auch Schulz/Fischer 2016). Der Unterrichtsautonomie, d. h. der Entscheidungsfreiheit in Lehr-/Lernsituationen, weisen die Befragten einen hohen Stellenwert zu und sehen diese durch die erweiterte Eigenständigkeit wenig tangiert, obwohl sich das Konzept OES explizit der Verbesserung der Ausbildungsqualität verschrieben hat (vgl. Döbber 2014). Das liegt zum einen in der Natur der Sache – die Interaktionen im Unterricht, insbesondere die Reaktionen auf Schüleraktivitäten, beruhen auf situativen und autonomen Entscheidungen der Lehrperson und sind nicht vollständig antizierbar oder gar vorschreibbar. Zum andern ist das auch nichts Neues. Vielfache Erfahrungen aus Modellversuchen (z. B. Fischer/Uhlig-Schoenian 1995; Fischer 2004) und Modellversuchsprogrammen (Fischer 2007) zeigen, dass ein Spannungsfeld existiert zwischen den Innovationsbemühungen der Berufsbildungspolitik und dem Professionsverständnis von vielen Berufsschullehrkräften, indem die persönlich angeeigneten Inhalte und Formen des Unterrichtens einen zentralen, wenn nicht gar den höchsten Stellenwert einnehmen. Diesem Unterrichten wird subjektiv und objektiv alles andere untergeordnet – und so eben auch die Wirksamkeit und der Transfer von Innovationsprojekten.

Spätestens hier erweist sich, dass es nicht ausreicht, bei "Vocational Educational Governance" nur die Organisation der Berufsschule und die Beziehungen zur Bildungsadministration ins Auge zu fassen. Professionsverständnis von Berufsschullehrkräften entwickelt sich beispielsweise auch über Ausbildungswege und -formen (Bauer 2006), nicht nur über die Sozialisationsmodalitäten innerhalb einer Schule.

Nach den Befunden unserer Untersuchung scheint das Handlungsfeld "Unterricht" von den Vorgaben des OES-Konzepts sowohl objektiv (was die berichteten Wirkungen anbelangt) als auch subjektiv (was die subjektive Einstellung anbelangt) am wenigsten berührt. Hier bleiben allerdings langfristige Wirkungen abzuwarten. Wenn nämlich Lehrkräfte berichten, dass die eingeführten und von den Befragten durchaus positiv honorierten Feedback-Verfahren Einsichten darüber vermitteln, "was Schülern gut tut" (B3/13), kann das ja langfristig Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen haben, auch wenn das aktuell von ihnen noch nicht so gesehen wird.

4.4 Woher kommt "das Gute", wer trägt Verantwortung für "das Schlechte"?

Auffällig ist, dass die positiv honorierten Entwicklungen an der eigenen Schule, die ganz klar zum Repertoire von OES gehören (wie Selbst- und Fremdevaluation, Lehrer-Schüler- und kollegiales Feedback), in der Darstellung der Befragten "eigentlich schon gemacht" (B2/102) wurden. Man möchte "das Gute" eher als Eigenleistung denn als fremde Initiative interpretieren.

Hier offenbart sich ein besonderer Clou der erweiterten Eigenständigkeit: Die einzelne Schule wird in viel stärkerem Maß als bei einer reinen Inputsteuerung für die von ihr erzielten Ergebnisse verantwortlich gemacht. Bei einer reinen Inputsteuerung erscheint der Output einer Schule weitgehend durch die Kultusbehörden vorgegeben: detaillierte Bildungspläne, denen die Lehrkräfte zu folgen haben; Personalauswahl und Einstellungen der Lehrkräfte ausschließlich durch die vorgesetzte Behörde; Schulleitung ausschließlich als Weisungsempfänger von Ministerien, Regierungspräsidien etc. – da entsteht der Anschein, dass eine einzelne Schule höchstens graduell etwas besser oder schlechter machen kann. Dieser Anschein mag trügen oder immer schon getrogen haben, denn de facto handeln Lehrpersonen im Unterricht immer teilautonom, besitzen Methoden-und Interaktionsfreiheit und tragen insofern auch bei einer Inputsteuerung durch die Qualität ihrer Arbeit zum Schulergebnis bei. Anders erscheint es jedoch, wenn den beruflichen Schulen tatsächlich einer größerer Verantwortungs- und Entscheidungsspielraum gewährt wird, der dann folgerichtig zu Rechenschaftslegung, Evaluation und Bildungscontrolling führt. Hier entsteht der Anschein, als ob allein die Schule für ihren "Output" verantwortlich ist. Aber auch hier ist zu fragen, welche Variablen für den Schulerfolg tatsächlich ausschließlich durch die Einzelschule formbar sind und welchen Einfluss auf den "Output" sie haben.

Zum Beispiel ist bei der Gleichung "gute Schule = gute Schülerleistungen" generell eher Vorsicht geboten. In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts machte der so genannte Coleman-Report (Coleman et al. 1966) in den USA Furore. Basierend auf einer varianz-analytischen Auswertungsstrategie kamen die Autoren zu dem Ergebnis, dass nach Kontrolle von Schülermerkmalen lediglich fünf (bei weißen Schülern) bzw. neun (bei farbigen Schülern) Prozent der Leistungsunterschiede auf Schuleffekte zurückzuführen waren, 95 bzw. 91 Prozent der Unterschiede also durch andere Faktoren erklärt werden konnten (vgl. Oerter/Montada 2002, 774).

Es wäre also auch jetzt noch sehr viel weitergehender zu untersuchen, welche Effekte eher auf eine ohnehin in der Schule vorhandene Lehr- und Lernkultur und welche Wirkungen eher Initiativen, die von der Makro-Ebene ausgehen, zuzuschreiben sind. Die Befragten tendieren jedenfalls dazu, "das Gute" der eigenen Schul- oder gar Unterrichtskultur, "das Schlechte" hingegen eher dem Umfeld anzulasten.

4.5 Thematisierungs- und Anschlussfähigkeit administrativer Vorgaben für die Entwicklung berufsbildender Schulen

Die Befragten fühlten sich angesichts der Frage nach den Effekten erweiterter Eigenständigkeit offensichtlich herausgefordert, Verantwortlichkeiten für positiv oder negativ bewertete Entwicklungen in der eigenen Schule zu diskutieren. Und das zeigt: Es gibt einen gewissen Gesprächs- und Bilanzierungsbedarf über die Wirkungen erweiterter Eigenständigkeit. Es wäre aus Sicht aller an der Schulentwicklung beteiligten Akteursgruppen eigentlich naheliegend, die Bilanzierung erweiterter Eigenständigkeit nicht nur zufällig und implizit geschehen zu lassen, sondern systematisch anzuregen, durchzuführen und ggf. durch Forschung zu unterfüttern.

Aber nicht nur das Thema der diskursiven Thematisierungsfähigkeit in beruflichen Schulen sowie zwischen Schulen und schulexternen Akteursgruppen (Bildungsadministration, intermediäre Einrichtungen wie Kammern etc.) steht auf der Tagesordnung. Auch die praktische Anschlussfähigkeit von OES und erweiterter Eigenständigkeit an die individuelle Schulentwicklung markiert in der beruflichen Schule ein eigenes Problemfeld: Es wird deutlich: Erweiterte Eigenständigkeit bindet Zeit-, Personal- und Entscheidungsressourcen, die nicht unbedingt zusätzlich der Schule zur Verfügung gestellt worden sind. "Man kriegt's mit aller Gewalt noch irgendwie hin" (B1/76).

Also stellt sich den Untersuchungsteilnehmern die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag in Bezug auf die erweiterte Eigenständigkeit. Diese Bilanz fällt aus der Perspektive der Betroffenen umso besser aus, je mehr Eigenständigkeit "gesehen" und je mehr die positiv bewerteten Neuerungen von OES wie Feedback und Evaluation nicht nur als ohnehin schon vorhanden eingestuft werden.

Literatur

Argyris, C./Schön, D. A. (1978): Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading (Mass.).

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Educational Governance. Wiesbaden.

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen Nr. 34,13-27.

Bauer, W. (2006): Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufschullehrern. Bielefeld.

Benz, A. (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden.

Benz, A. (2009): Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden.

Benz, A. et al. (2007): Einleitung. In: Dieselben: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, 9-25.

Benz, A./Dose, N. (2010): Vorwort. In: Dieselben: Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, 11-12.

Bildungsregion Arnsberg-Werl (o. A.): Abschlussbericht der Bildungsregion Arnsberg-Werl zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule.nrw". Online: http://www.arnsberg.de/schulen/selbststaendige-schule/abschlussbericht.pdf (21-01-2017).

Börzel, T. A. (2008): Der "Schatten der Hierarchie" – Ein Governance-Paradox? In: Schuppert, G. F./Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Wiesbaden.

Clement, U. et al. (2010): Public Governance und schwache Interessen. Wiesbaden.

Coleman, J. S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington D. C. Online: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf (12-12-2016).

Döbber, K.-O. (2014): Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – das Beispiel Baden-Württemberg. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, 133-144.

Drewek, P. (2008): Entwicklungsformen der Schulforschung in Deutschland und in den Vereinigten Staaten vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Helsper, W./Böhm, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 35-67.

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Stuttgart.

Ebner, H. G./Funk, C. (2012): Evaluation des Konzepts "Operativ Eigenständige Schule". Abschlussbericht. Universität Mannheim. Online: http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/fileadmin/files/ebner/files/Publikationen/Abschlussbericht_OES_2012HP.pdf (30-07-2016).

Fischer, M. (1995): Technikverständnis von Facharbeitern im Spannungsfeld von beruflicher Bildung und Arbeitserfahrung. Bremen.

Fischer, M. (2004): Personal- und Organisationsentwicklung in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Wege der Umsetzung. In: Beek, H./Jahn, K.-H. (Hrsg.): Personal-entwicklung im Berufseinstieg. Frankfurt a. M., 89-110.

Fischer, M. (2007): Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: Kaune, P./Rützel, J./Spöttl, G. (Hrsg.): Hochschultage 2006. Berufliche Bildung, Innovation, soziale Integration. Bielefeld, 303-323.

Fischer, M./Röben, P. (2004): Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern. Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, Weinheim, 182-201.

Fischer, M./Uhlig-Schoenian, J. (1995): Probleme und Perspektiven bei der Entwicklung neuer Organisationsformen in der Berufsschule. In: lernen und lehren, 10. Jg., H. 39/40, 14-28.

Funk, C. (2016): Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen. Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts. Wiesbaden.

Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden.

Hönninger, D. (2009): Das Shadowing: Eine interaktive, prozess- und handlungsorientierte Methode zur Kundenbefragung. Taunusstein.

Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungs-autonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. Münster.

Köhling, K. (2011): Vertrauen und Wissen in Governance-Prozessen. Wiesbaden.

Kohnke, O. (2002): Effektivität von Zielvereinbarungen mit teilautonomen Gruppen, Ergebnisse einer quasi-experimentellen Studie in einem Unternehmen der metallverarbeitenden Industrie. München/Mering.

Kuckartz, U. (2010): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Wiesbaden.

Lohre, W./Weisker, K./Kober, U. (2006): Selbstständigkeit von Schulen ist kein Selbstzweck. Fortbildungsoffensive und regionale Unterstützung für selbstständige Schulen. In: Pädagogik 58 (2006) 12, 40-45.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): ProReKo – Projekt Regionale Kompetenzzentren, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren. Abschlussbericht. Online: http://www.proreko.de/uploads/media/ProReKo Abschlussbericht Ergebnisband.pdf (30-07-2014).

Neumann, E. (1984): Gesellschaftsbilder und alltagspraktische Orientierungen in sozialen Deutungsmustern. In: Zoll, R. (Hrsg.): "Hauptsache, ich habe mein Arbeit". Frankfurt a. M., 25-44.

Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.

ProReKo (o. A.): Projekt Regionale Kompetenzzentren Niedersachsen. Online: http://www.proreko.de/ (30-07-2014).

Schimank, U. (2009): Planung, Steuerung, Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung – bildungspolitische Sicht. In: DDS – Die Deutsche Schule, 101. Jg, H. 3, 231-239.

Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Weinheim und München.

Schmale, H. (1983): Psychologie der Arbeit. Stuttgart.

Schulz, C./Fischer, M. (2016): Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen? In: *bwp*@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/schulz_fischer_bwpat31.pdf (12-12-2016).

Schuppert, G. F. (2008): Governance – auf der Suche nach Konturen eines "anerkannt uneindeutigen Begriffs". In: Schuppert, G. F./Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Wiesbaden, 13-40.

Strauss, A./Corbin, J. (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd ed.). London/New Delhi.

Zitieren dieses Beitrages

Arnold-Wirth, B./Fischer, M. (2017): Effekte erweiterter Eigenständigkeit – eine Fallstudie aus dem "Innenleben" einer berufsbildenden Schule. In: *bwp*@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/arnold-wirth_fischer_bwpat31.pdf (20-03-2017).

Die AutorInnen



BRIGITTE ARNOLD-WIRTH

Ehemalige Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie sowie Abteilungsleiterin an der Carl-Benz-Schule in Gaggenau Verstorben am 11.12.2013



Prof. Dr. MARTIN FISCHER

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik Karlsruher Institut für Technologie Hertzstr. 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe m.fischer@kit.edu www.ibp.kit.edu