

Corinna SCHULZ & Martin FISCHER

(Karlsruher Institut für Technologie)

**Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von
beruflichen Schulen?**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/schulz_fischer_bwpat31.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016

**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@*** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/schulz_fischer_bwpat31.pdf

Im Kontext des Konzepts „Operativ Eigenständige Schule (OES)“ soll den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg eine größere Eigenständigkeit eingeräumt werden. Zur administrativen Steuerung der Schulentwicklung ist das Instrument der Zielvereinbarung eingeführt worden, das zwischen Kultusbehörden und beruflichen Schulen sowie zwischen Schulleitungen und Lehrkräften eingesetzt wird.

Im Beitrag wird danach gefragt, was dieses Instrument aus Sicht der Beteiligten und Betroffenen bewirkt. Hierfür ist auf Basis der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham sowie governance- und systemtheoretischer Überlegungen eine Fragebogenerhebung konzipiert und mit 50 berufsbildenden Schulen durchgeführt worden. Befragt wurden an den beruflichen Schulen die Schulleitungen sowie die Stellvertretenden Schulleitungen, die Abteilungsleitungen, die Qualitätsmanagement-Beauftragten sowie die Lehrkräfte in den Steuerungsgruppen. Darüber hinaus wurden die OES-Beauftragten an den Regierungspräsidien des Landes befragt sowie innerhalb des Kultusministeriums Baden-Württembergs diejenige Personengruppe, der eine bedeutende Rolle innerhalb des Steuerungsprozesses des Gesamtprojektes OES zukommt.

Die empirische Erhebung wurde deskriptiv ausgewertet. Die Untersuchungsergebnisse geben Anlass, die Übertragbarkeit von Steuerungsinstrumenten aus der freien Wirtschaft auf das berufliche Schulwesen zu überdenken bzw. über Modifikationen und flankierende Maßnahmen nachzudenken, die den Eigenheiten des beruflichen Schulwesens noch stärker gerecht werden.

What Effect do Target Agreements have on the Governance of Vocational Schools?

In the context of the concept of the "operationally independent school" (Operativ Eigenständige Schule – OES), vocational schools in the Land of Baden Wurttemberg are to be given more independence. Target agreements have been introduced as an instrument of administrative management of school development. They are employed between educational authorities and vocational schools as well as headmasters and teachers.

This article wants to find out the effect of this instrument, seen from the point of view of those involved and affected. To this end, a questionnaire survey on the basis of Locke and Latham's theory of goal setting as well as governance and system-theoretical considerations was prepared and carried out at 50 vocational schools. At the vocational schools, the headmasters, their deputies, department heads, quality management representatives, and steering group teachers were questioned. Furthermore, the OES representatives of the Baden Wurttemberg Regional Councils were involved as well as those persons within the Ministry of Education and Cultural Affairs that play an important role in the governance process of the overall OES project.

This empirical survey was evaluated descriptively. The survey results show that the transferability of governance instruments from the business world to the vocational school system needs to be reconsidered and/or that modifications and supporting measures need to be taken into consideration that suit the characteristics of the vocational school system even better.

Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen?

1 Neue Steuerungskonzepte an den berufsbildenden Schulen und das Instrument der Zielvereinbarung

1.1 Zielvereinbarungen in den berufsbildenden Schulen deutscher Bundesländer

Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen geht häufig einher mit einer größeren Eigenständigkeit der Schulen gegenüber Schulaufsicht und Kultusbehörden. Rasche Wandlungsprozesse am Arbeitsmarkt, neue Zielgruppen für die schulische Berufsbildung u. a. m. legen es aus Sicht der Kultusbehörden nahe, dass die beruflichen Schulen innerhalb gewisser Grenzen flexibel auf diese Veränderungen reagieren können und Schulorganisation, Personaleinsatz, Bildungspläne und Unterrichtsgestaltung entsprechend anpassen. Hierfür ist dann aber auch ein vergrößerter Entscheidungs- und Verantwortungsspielraum erforderlich, der einerseits den berufsbildenden Schulen in vielen deutschsprachigen Ländern auch eingeräumt wird und andererseits durch sogenannte Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Kultusbehörden fixiert und ausgefüllt wird.

Im Folgenden werden einige Beispiele aufgeführt, wie diese Entwicklung in einzelnen deutschen Bundesländern vorangetrieben worden ist. Dabei wird deutlich, dass der Entwicklungsprozess der beruflichen Schulen in Richtung zu einer größeren Eigenständigkeit teilweise „top down“ verordnet, teilweise „bottom up“ in den Schulen selbst erarbeitet worden ist. Immer aber spielen Zielvereinbarungen im Rahmen der größeren Eigenständigkeit eine gewichtige Rolle.

Im Land Bremen wurde 2002–2008 das Projekt „ReBiz – Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren“ (ReBiz Bremen o. A.) implementiert, gekennzeichnet durch die Verlagerung der Ergebnisverantwortung auf die Einzelschule bei gleichzeitiger Gewährung hierfür nötiger Freiräume. Es entstand ein modifizierter Steuerungsansatz, mit dem von der bislang praktizierten Planungssteuerung zur Kontextsteuerung gelangt werden sollte und Steuerungsinstrumente insbesondere für die Schnittstellen Bildungsverwaltung/Schule und Schulleitung/Kollegium erarbeitet wurden. Es wurde ein bipolarer Ansatz eingesetzt, und in der Projektierung fanden sowohl Elemente der „top down“- als auch der „bottom up“-Strategie Eingang. Ab 2006 wurde das Projekt in zwei Teilprojekte, ReBiz II mit Schwerpunkt „Übernahme Q2E“ (Q2E: ein schulisch orientiertes Qualitätsmanagementsystem, vgl. Landwehr/Steiner 2007) und ReBiz III mit Schwerpunkt „Organisationsentwicklung“ aufgeteilt. Im Verlauf von ReBiz II wurde deutlich, dass die rechtlichen Freiräume zur Organisationsentwicklung weitgehend ungenutzt blieben (ebd., 7). Um die Einzelschule in

die Lage zu versetzen, die Gestaltungsfreiräume und damit die Selbststeuerung wahrnehmen zu können und ihrer Führungsverantwortung gerecht zu werden, schließt diese mit der Bildungsverwaltung Ziel- und Leistungsvereinbarungen ab, die dann gleichzeitig der vorge-setzten Behörde als Steuerungsinstrument dienen. Die Vereinbarung enthält einerseits Festle-gungen über den Input seitens der Bildungsbehörde (z. B. bzgl. Unterrichtsversorgung), ande-rerseits aber auch strategische Handlungsziele, über deren Erreichen die Schule Rechenschaft ablegen muss. Als Steuerungsinstrument dient ein Qualitätshandbuch, in dem die Schule interne Qualitätsprozesse abbildet und Basiskonzepte bzw. Verfahren festlegt. An der Schnittstelle Schulleitung/Kollegium werden die Konzepte der jährlichen Arbeitsplanung, der Mitarbeiter/-innen-Gespräche, des Umgangs mit Qualitätsdefiziten sowie der datengeschütz-ten Schulevaluation gesehen. Im Vordergrund stand aber ursprünglich die Verbesserung der praktischen Unterrichtsarbeit, für deren Umsetzung die dargestellten Steuerungsinstrumente als „Anreiz“ verstanden werden. Ausgehend von der Annahme, dass neue Organisationsfor-men zwar ein nötiges, aber kein hinreichendes Kriterium darstellen, um verbesserte Unter-richtsqualität zu erreichen, setzt das Land Bremen das Programm GABEK (o. A.) ein, um auf die subjektiven Einstellungen und Wertvorstellungen der Lehrenden und auf deren organisa-tionale Veränderungswünsche eingehen zu können. Mit GABEK wurde versucht, Maßnah-men zu initiieren, die mit den Werten und Zielen der betroffenen Organisation und ihrer Mit-glieder verträglich sind. Abschließend wurde in einem wissenschaftlichen Exkurs festgestellt, dass Reformen für eine Organisation (wie hier die Schule) immer eine Störung bedeuten und dass deren Umsetzung dadurch einen ungewissen Ausgang nehmen kann (ReBiz Bremen o. A., 13f.).

In diesem Kontext schlug das Land Hessen einen deutlich anderen Weg ein. Mit dem Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ (Hessisches Kultusministerium 2007), das 2005 mit 17 Modellschulen ins Leben gerufen wurde, initiierte es ein „bottom up“-Projekt. Selbst-verantwortung wurde über Zielvereinbarungen eingefordert und umgesetzt, die benötigte Eigenständigkeit der Einzelschule bestimmte den Grad der Zugeständnisse im Einzelfall, Schulen konnten im Rahmen des Modellprojektes von bestehenden Rechtsvorschriften abweichen. Dadurch konnten Entscheidungen dort getroffen werden, wo sie sich auswirken. Das Modellvorhaben „Selbstverantwortung plus“ hing maßgeblich von der Frage ab, ob Schulen organisationales Wissen besitzen oder erlangen können, was bislang nicht untermauert werden konnte (Häfner/Metternich 2013, 3). Im Zwischenbericht (2009) wird das Resü-mee gezogen, dass das Projekt „spürbar“ wird – auf welchen Ebenen und in welchen Gestal-tungsfeldern, wird nicht weiter erklärt. Das Projekt wurde 2011 abgeschlossen und setzte wichtige Impulse für die zukünftige Entwicklung aller Schulen – auch über das berufliche Schulwesen hinaus – im Land Hessen: Schulische Qualität sollte weiterhin im Rahmen einer verstärkten eigenverantwortlichen Steuerung verbessert werden. 2011 wurde die SBS – Selbstständige Berufliche Schule – im hessischen Schulgesetz verankert (§127), mit weitrei-chenden Eigenständigkeiten in den Bereichen Stellenbewirtschaftung, Personalverwaltung, Sachmittelverwaltung, Unterrichtsorganisation, bis hin zur rechtlichen Eigenständigkeit im Rahmen von Modellversuchen, welche vom hessischen Kultusministerium auf Antrag ge-währt werden kann. Nach §127e können SBS im Bereich der Weiterbildung zu rechtsfähigen

Anstalten des öffentlichen Rechtes umgewandelt werden. Dennoch blieb und bleibt bei allen Umbauprozessen das oberste Ziel eine Qualitätsverbesserung im Sinne der Optimierung der Schul- und Unterrichtspraxis sowie der Lehr- und Lernkultur (ebd.).

Das Land Baden-Württemberg (BW) startete 2003 die dreijährige Modellphase „OES – Operativ Eigenständige Schule“ (OES 2003) an Beruflichen Schulen, wissenschaftlich begleitet von Dieter Euler, Universität St. Gallen. Damit stieg das Land in die Entwicklung und Erprobung eines professionellen Qualitätsmanagements für Berufliche Schulen ein. Schon im Zusammenhang mit dem Vorläuferprojekt „STEBS – Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2002) wurden die Gestaltungsfreiräume Beruflicher Schulen erheblich erweitert. Im Jahr 2001 haben sich 60 berufliche Schulen in dem Projekt „Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen – STEBS“ mit dem Ziel zusammengeschlossen, die Qualität des Unterrichts und des Bildungsangebotes auf Basis einer stärkeren Eigenständigkeit der Schulen nachhaltig zu verbessern. In 90 Einzelprojekten wurden die unterschiedlichsten Ansätze zur Förderung der Eigenständigkeit und Qualitätsentwicklung erprobt (vgl. Döbber 2014). Neben der Möglichkeit schulbezogener Stellenausschreibungen und der Verzahnung von Schulprofil und Fortbildungsmaßnahmen bekamen die Schulen ein Personalbudget, das in Form eines Stundenbudgets Planungssicherheit gewährleisten und Flexibilität sichern sollte (vgl. Schavan 2003). Die Erweiterung zielte auf größere operative Eigenständigkeit in Verwaltung und Organisation Beruflicher Schulen. Mit dem Konzept „OES“ verfolgte das Kultusministerium (KM) die Zielsetzung, „die Schulen mit Zielvereinbarungen zu führen und so die pädagogische und fachliche Erstverantwortung der Schulen weiter zu stärken“ (Euler 2005, 3f.). Um dieses Konzept umzusetzen, wurden strategische Ziele auf der administrativen Ebene vereinbart. Sie gewährleisteten die Möglichkeit der operativ eigenständigen Umsetzung für die Einzelschule. Die Einzelschule agierte in einem Aktionsraum zwischen Gestaltungsfreiheit auf der einen Seite und Rechenschaftslegung gegenüber allen am Schulleben Beteiligten auf der anderen Seite. 2007 wurde das Modellprojekt abgeschlossen, OES wurde seither weiter entwickelt und ist bis 2010 auf alle Beruflichen Schulen in BW transferiert worden. Im Abschlussgutachten (Euler 2007) werden die Umsetzung bzw. die Durchführung von OES und die daraus resultierenden Erfahrungen, die für die Weiterentwicklung der Schulen und Diffusion des Projekts von Nutzen sind, betrachtet. Wirkungseffekte sollten explizit nicht untersucht werden (ebd., 4). Das KM gab 2009 eine Evaluationsstudie in Auftrag, die bis Juli 2012 abgeschlossen wurde, mit dem Ziel, Aufschlüsse über die Wirkung der Einzelkomponenten von OES sowohl auf die Ergebnisse als auch auf die zentralen Prozesse Beruflicher Schulen zu bekommen. Im Zwischenbericht wurde zwar von einer Wirkungsanalyse gesprochen, aber sie bezog sich konkret auf die Bausteine von OES – Implementierungsverfahren, Leitbildentwicklung, Qualitätshandbuch, Qualitätsentwicklung in den Bereichen Unterricht und Schulführung, Selbst- und Fremdevaluation sowie Zielvereinbarungen – und weniger auf die tatsächlichen Wirkungen der erweiterten Eigenständigkeit (Ebner 2010). Auch im Abschlussbericht werden vor allem die Umsetzung der vorgegebenen OES-Maßnahmen und dabei Akzeptanz und Commitment des Lehrpersonals betrachtet (Ebner/Funk 2012, 119).

Ein strukturiertes Qualitätsmanagement wurde als eine wesentliche Voraussetzung dafür angesehen, eine neue Balance zwischen zentralen Regelungen und individuellen Schulentwicklungsprozessen zu finden (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 2005). Qualitätsmanagement (QM)-Systeme sind maßgebliche Instrumente, die hierfür begleitend eingesetzt werden. In fast allen deutschen Bundesländern sind in den vergangenen Jahren QM-Systeme für den berufsschulischen Bereich eingesetzt und erprobt worden; teilweise sind existente QM-Systeme aus der freien Wirtschaft (z. B. EFQM („European Foundation for Quality Management“) oder die Deutsche Industrie Norm ISO 9000, siehe dazu Schmitt/Pfeifer 2010) „top down“ durch die jeweiligen Kultusbehörden vorgegeben worden, teilweise wurden sie projektartig und auf freiwilliger Basis „bottom up“ genutzt.

1.2 Ziele und Zielvereinbarungen im Konzept OES des Landes Baden-Württemberg

Im Land Baden-Württemberg wurde hinsichtlich Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement ein besonderer Weg eingeschlagen: Für die beruflichen Schulen wurde nicht einfach ein bestehendes QM-Konzept übernommen, sondern es wurde ein spezielles Qualitätsentwicklungskonzept erarbeitet. Im Zeitraum von 2003 bis 2007 wurde gemeinsam mit 18 beruflichen Schulen und den vier Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) dieses Konzept zur Qualitätsentwicklung erarbeitet und erprobt. Ziel war eine weitere Stärkung der pädagogischen und fachlichen Erstverantwortung, wobei die Sicherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität im Mittelpunkt stand. In diesem Konzept sind Regelungen gängiger Qualitätsmanagementsysteme aufgenommen worden, darüber hinaus wurde den Besonderheiten der beruflichen Schulen und dem pädagogischen Aspekt von Qualitätsentwicklung spezielle Aufmerksamkeit geschenkt. Die flächendeckende Einführung des Systems an allen beruflichen Schulen und den vier Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) erfolgte im Anschluss an die Erprobung (vgl. Döbber 2014).

Der im Projekt entwickelte OES-Qualitätszyklus ist so aufgebaut, dass die Schulen und Seminare für die Lehrerausbildung auf der Basis von Leitbildern zum einen, passend zu den jeweiligen lokalen Herausforderungen zum anderen, Ziele festlegen, an denen sich ihre Qualitätsentwicklungsarbeit orientiert.

„Mit dem Leitbild verständigt sich die Schule nach innen auf gemeinsame Ziel- und Arbeitsvorstellungen und dokumentiert nach außen eine qualitative Selbstverpflichtung gegenüber allen Institutionen und Personen, die an der beruflichen Bildung beteiligt sind. Aus dem Leitbild heraus werden Qualitätsziele entwickelt, die in einem ersten Bearbeitungszyklus erreicht werden sollen. Die Ziele orientieren sich dabei an den Qualitätsbereichen, die in Baden-Württemberg gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der allgemeinbildenden Schulen entwickelt und in die Evaluationsverordnung aufgenommen wurden.“ (Döbber 2014, 136)

In dieser Evaluationsordnung (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 2008) wird in § 8 ein relativ umfassendes Themenspektrum angegeben, das Gegenstand von Qualitätsentwicklung, von Selbstevaluation und dementsprechend auch von Zielvereinbarungen sein kann:

„Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation erstrecken sich auf sämtliche für den Erfolg von Schule und Unterricht relevanten Bereiche wie

1. Voraussetzungen und Bedingungen schulischen Handelns, insbesondere Rahmenvorgaben, sächliche und personelle Ressourcen, Schüler und deren Lebensumfeld;
2. Unterricht, insbesondere Umsetzung des Bildungsplans, Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, Praxis der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung;
3. Professionalität der Lehrkräfte, insbesondere Kooperation, Praxis der Weiterqualifizierung, Umgang mit beruflichen Anforderungen;
4. Schulführung und Schulmanagement, insbesondere Führung, Verwaltung und Organisation;
5. Schul- und Klassenklima, insbesondere Schulleben, Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler;
6. inner- und außerschulische Partnerschaften, insbesondere Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern und der für die Berufserziehung Mitverantwortlichen, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Darstellung der schulischen Arbeit in der Öffentlichkeit;
7. Ergebnisse und Wirkungen, insbesondere fachliche und überfachliche Lernergebnisse, Schul- und Laufbahnerfolg, Bewertung schulischer Arbeit.“

Die selbstständige Orientierung an Zielen erfordert ein gewisses Maß an Eigenständigkeit und Selbststeuerung. Das gilt für die Organisation „Schule“ als Ganzes wie auch für einzelne Teams oder Mitarbeiter/-innen. Zwecks Verbindlichkeit und zur Umsetzung von Zielen werden dann entsprechende Vereinbarungen aufgesetzt. Solchen Zielvereinbarungen gehen Zielvereinbarungsgespräche zwischen den Schulleitungen der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg und den OES-Beauftragten in den Regierungspräsidien voraus.

Auf der Basis von Qualitätsentwicklungsprojekten, Dokumentationen, Selbst- und Fremdevaluationen werden kontinuierlich Daten gewonnen, die der Steuerung der einzelnen berufsbildenden Schule wie auch des Gesamtsystems dienen. Abbildung 1 zeigt die wesentlichen Elemente des Konzepts. In § 12 der baden-württembergischen Evaluationsverordnung (ebd.) wird die entsprechende Zielvereinbarung explizit angesprochen, mit deren Hilfe das weitere Vorgehen auf Basis des o. g. Qualitätsentwicklungszyklus festgelegt werden soll:

„Die Schule ist verpflichtet, aus dem Fremdevaluationsbericht Zielvorstellungen und Maßnahmen zur Schulentwicklung abzuleiten. Diese legt sie der Schulaufsicht vor und trifft mit ihr eine Zielvereinbarung. Dabei werden die Zielvorstellungen der Schule abgeglichen mit den bildungspolitisch vorgegebenen Entwicklungslinien des Landes.“

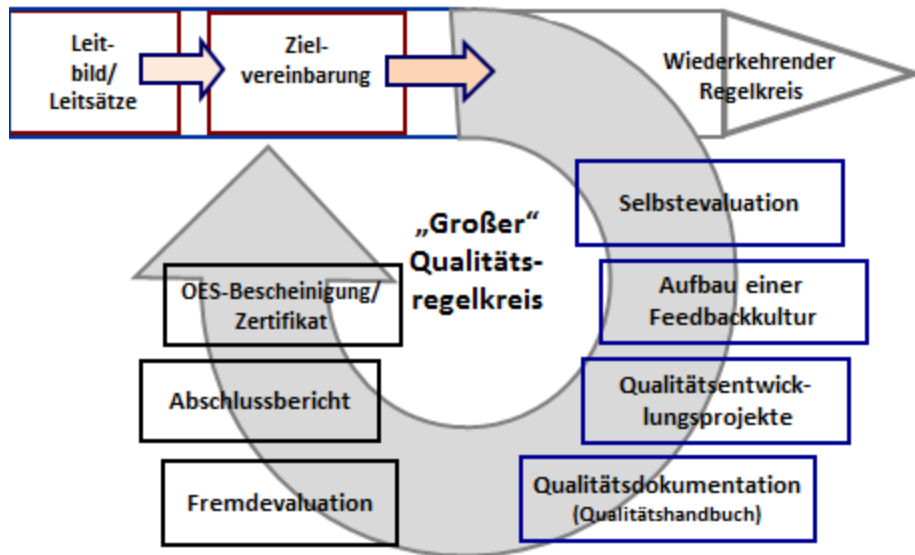


Abb. 1: Der Qualitätszyklus nach dem Konzept OES (Döbber 2014, 136)

Über Zielvereinbarungsprozesse soll eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Art, dem Inhalt und der Bearbeitungsreihenfolge von Arbeitsaufgaben in den berufsbildenden Schulen angestoßen werden. Für die Zielvereinbarung der Schulen (und der Seminare für Lehreraus- und -fortbildung) spielt hierbei die Fremdevaluation eine besondere Rolle. Auf Basis des Fremdevaluationsberichts und auf Basis der individuellen Ziele der Schule wird ein Vorschlag erarbeitet, der dann mit den strategischen Zielen der Schulaufsicht bzw. dem Kultusministerium abgeglichen und in einer Zielvereinbarung zusammengeführt wird. Die Umsetzung der fixierten Ziele, die Festlegung und Durchführung der entsprechenden Maßnahmen liegen anschließend ganz in der Verantwortung der Schule (soweit die entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen eingehalten werden); ihre Durchführung, Dokumentation und Evaluation sind Gegenstand des nächsten Qualitätsentwicklungszyklus (Döbber 2014, 139).

Tabelle 1 zeigt anonymisierte Beispiele von Zielvereinbarungen zwischen Regierungspräsidien und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Es wird deutlich, dass Zielvereinbarungen tatsächlich ein breites Spektrum von Themen umfassen, die von Schulorganisation und -kommunikation (GLK=Gesamtlehrerkonferenz, QH= Qualitätshandbuch) über didaktisches Know-how von Lehrkräften (QM=Qualitätsmanagement) bis zu Themen der Lehrer-Schüler-Interaktion (LuL=Lehrerinnen und Lehrer, SuS= Schülerinnen und Schüler) in einzelnen Abteilungen der Schule reichen.

Tabelle 1: Beispiele von Zielvereinbarungen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg

Zielvereinbarung

zwischen
und dem Regierungspräsidium 1
für den Zeitraum von

Schuljahr 2011/2012 bis Schuljahr 2016/2017

Ziel	zu	Maßnahmen	Indikator (qualitativ / quantitativ)	Ist-Wert	Ziel-Wert	Termin der Zielerreichung	
1. Zuverlässige Kommunikationsstrukturen sind vorhanden	P3 P4 M	1.1 Einführung Verbesserungs-Management	(Fremd-)Evaluationsergebnis, Zufriedenheit mit der Bearbeitung von Schwachstellen, richtige Maßnahmen werden aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet	38%	60%	07/2016	
		1.1.1 Verfahren standardisieren	Verfahrensbeschreibung vorhanden	nein	ja	12/2011	
		1.1.2 Verfahren implementieren	Verfahren ist im Kollegium bekannt und wird genutzt, Anzahl der eingereichten Vorschläge	nein	5/a	06/2013	
		1.2 Qualitätshandbuch					
		1.2.1 Erweiterung und Aktualisierungen der Verfahrensbeschreibungen	Revisionsnummer des QH	2.09	höher	jährlich	
		1.2.2 Einbindung der Protokolle der Projektgruppen	Aktuelle Protokolle sind allen Lehrem zugänglich	ja	ja	jährlich	
		1.2.3 Einbindung der Sitzungsprotokolle (GLK, ...)	Protokolle sind allen Lehrem zugänglich	nein	ja	06/2012	
		1.3 Informationsblätter					
		Regelmäßige Informationen aus dem Schulalltag durch SL bereitstellen	Anzahl der Ausgaben	3/a	4/a	jährlich	
		1.4 Homepage					
		Aktuelle Version online inkl. Stundenplan, QH, Aktuelles	Alle Inhalte aktuell	ja	ja	jährlich	

Ziel	zu	Maßnahmen	Indikator (qualitativ / quantitativ)	Ist-Wert	Ziel-Wert	Termin der Zielerreichung
5. Didaktisches Know-How ist vorhanden und zugänglich	R1	5.1 Sammlungen inhaltlich aktualisieren und allen Kollegen bekannt machen				
		5.1.1 Projektgruppe Unterrichtsmaterialien initiieren	Projektgruppe vorhanden	nein	ja	07/2013
		5.1.2 OES-Tag veranstalten	Tag wurde durchgeführt	nein	ja	07/2015
		5.1.3 Unterrichtsmaterialien wie z.B. Unterrichtseinheiten, Unterrichtssequenzen, Versuche gemeinsam erstellen	Anzahl, Inhalt und Zugang der vorhandenen Unterrichtsmaterialien sind im QM-Handbuch dokumentiert	0	50	12/2015
		5.1.4 Evaluation	(Fremd-)Evaluationsergebnis: Lehrer nutzen das vorhandene Know-How für den eigenen Unterricht	45%	60%	07/2017

Ziel	Bezug zu	Maßnahme	Indikator	Ist-Wert	Ziel-Wert	Termin der Ziel- bzw. der Maßnahmen-erreichung
------	----------	----------	-----------	----------	-----------	--

Abteilung Berufliche Vorbereitung (BEJ, VAB, VABO)

Wir fördern unsere SuS individuell und unterstützen das eigenverantwortliche Lernen		1. Zielvereinbarungsgespräche mit SuS	- Individuelle Aufnahmegespräche haben mit allen SuS stattgefunden - Individuelle Entwicklungsgespräche zum Halbjahr haben mit allen SuS stattgefunden - Dokumentation der Zielvereinbarungen auf Formblättern im Portfolio liegt vor	- Unregelmäßige Durchführung von Entwicklungsgesprächen - Dokumentation nicht standardisiert	1 x Aufnahme-gespräch 1 x jährlich Entwicklungsgespräch Dokumentation auf Formblatt liegt vor	SJ 2015/2016
		- LuL führen mit allen SuS jährlich mind. zwei längere Einzelgespräche - Individuelle Zielvereinbarungen mit SuS im Hinblick auf Berufswegeplanung, Sachkompetenz, Sozialkompetenz werden getroffen	- Wöchentliche "Kooperationsstunde" ist im Stundenplan aller betroffenen LuL verankert und findet mit wechselnden Teilnehmern statt	- Unregelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch mit Problemen bei der Terminvereinbarung	- Zwei Klassen-teamsprechungen pro SJ nach der Durchführung der Einzelgespräche - Kooperationsstunde mit wechselnden TN	SJ 2015/2016

Konkret auf die Wirkung von Zielvereinbarungen und deren Umsetzungen bezogen lagen bislang in Baden-Württemberg nur individuelle Erfahrungen bzw. relativ allgemeine Erkenntnisse aus der Evaluation von Ebner und Funk (2012) vor, in der das Instrument der Zielvereinbarung ein Thema unter anderen darstellt. In der letztgenannten Evaluationsstudie zeigte sich, dass nur knapp die Hälfte (46,3%) der Lehrkräfte an den beteiligten beruflichen Schulen in Baden-Württemberg überhaupt Kenntnis von den Zielvereinbarungsgesprächen zwischen Schulleitung und Regierungspräsidium hatte. Von diesen 46,3 Prozent wiederum kannte nur ein gutes Drittel den Inhalt der Zielvereinbarungen. Die Schulleitungen standen dem Instrument der Zielvereinbarung positiv gegenüber und sahen zudem den eigenen Anteil an der Erstellung der Zielvereinbarung als ausreichend an (Ebner/Funk 2012, 92-98).

Die hier vorgelegte Forschungsarbeit hat sich daher erneut und detaillierter als bislang mit den Wirkungen des Instruments der Zielvereinbarung (ZV) an beruflichen Schulen des Landes Baden-Württemberg beschäftigt, welches mit dem Projekt OES (Operativ Eigenständige Schule) eingeführt wurde.

2 Theoretische Grundlagen der Untersuchung

Die Untersuchung basiert auf folgenden Theorie- bzw. Politikansätzen:

- der *Zielsetzungstheorie*, die sich mit den Mechanismen der Zielsetzung und der Zielerreichung beschäftigt;
- dem „*Educational Governance*“-Ansatz, der sich mit der Steuerbarkeit und der Steuerung komplexer Mehrebenensysteme, wie das Schulsystem eines ist, beschäftigt und auch auf systemtheoretische Erkenntnisse zurückgreift;
- dem Ansatz des *New Public Management* (NPM), welcher sich um eine Modernisierung des öffentlichen Sektors dadurch bemüht, dass Methoden aus dem ökonomischen Sektor in die öffentliche Verwaltung einfließen sollen. Der NPM-Ansatz ist in der BRD auf der kommunalen Ebene mit dem „Neuen Steuerungsmodell“ verwandt.

2.1 Zielsetzungstheorie

Zielvereinbarungen haben theoretische und empirische Grundlagen in den Forschungsarbeiten zur Zielsetzungstheorie von Locke und Latham. Die Autoren gehen davon aus, dass die Art der Zielsetzung (selbst- oder fremdgesetzte Ziele) sowie der Zielanspruch erhebliche Auswirkungen auf das Engagement („Commitment“) und letztlich auf die zu erbringenden Leistungen haben. Darüber hinaus wirkt eine Vielzahl von weiteren Faktoren, wie z. B. situationsbedingte und solche, die die individuelle Fähigkeit, den Glauben an die eigene Wirksamkeit (self-efficacy) und die Arten der Belohnung betreffen (Locke/Latham 1990; Latham 2007, 83).

Locke und Latham versuchen zu zeigen, dass spezifische und anspruchsvolle Ziele zu einer höheren Leistung führen als generelle Vorgaben, wie „gib dein Bestes!“. Zudem wird die Leistung auch stark vom Engagement beeinflusst (Locke 1964, zit. n. Latham 2007, 56). Dar-

über hinaus wirken letztlich neben dem Erreichen der Ziele aber auch persönliche Lerneffekte bei der Zielerfüllung positiv auf die Zufriedenheit (Latham 2007, 84).

Bei der Anwendung der Zielsetzungstheorie ist zu beachten, dass diese zunächst in den USA und dort im Bereich der Privatwirtschaft untersucht wurde, wo andere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gelten als an beruflichen Schulen im Bundesland Baden-Württemberg in der BRD. So stehen in Schulen im Vergleich zu Privatunternehmen weniger Sanktions- oder Belohnungsmöglichkeiten zur Verfügung. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse von Schul- und Lehrerverarbeit, anders als in vielen Bereichen in der freien Wirtschaft, kaum messen. An beruflichen Schulen geht es nicht um Produktionszahlen und entsprechende Kennziffern, sondern um Bereiche wie z. B. die Verbesserung der Schulqualität, die zudem (wie generell bei der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung, vgl. Fischer u. a. 2014, 149ff.) interpretationsbedürftig sind und von den Akteuren auf einzelnen Ebenen des Schulsystems unterschiedlich ausgelegt werden können.

2.2 Educational Governance

Educational Governance-Ansätze sind Anwendungen und Weiterentwicklungen des politikwissenschaftlichen Governance-Ansatzes für das Bildungssystem. Allgemein beschäftigt sich „Governance“ mit den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Steuerbarkeit einzelner Gesellschaftsbereiche und der darin involvierten Politikfelder. Der Begriff „Governance“ lässt sich wie folgt definieren: „Governance meint dann das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure.“ (Mayntz 2004, zit. n. Kussau/Brüsemeister 2007, 31)

Der Governance-Ansatz legt den Fokus auf die Betrachtung der einzelnen Ebenen eines gesellschaftlichen Handlungssystems, innerhalb dessen unterschiedliche Handlungslogiken existieren, die eine gemeinsame Kommunikation der beteiligten Akteure erschweren (vgl. Osterwalder/Binder 2007, 619, zit. n. Bonsen 2010, 278):

- Die *Makro-Ebene* umfasst die Akteure aus Schulpolitik und Schulverwaltung und gibt die konkreten Inhalte und Ziele der Steuerung vor, indem Gesetze, Verordnungen und Weisungen erlassen werden.
- Die *Meso-Ebene* (die einzelnen Schulen) organisiert den Unterricht und setzt ihn um, wobei die Schulleitung eine Vermittlungs- und Kontrollposition zwischen allen Ebenen innehat.
- Die *Mikro-Ebene* kann in konkreten, von einzelnen Lehrpersonen durchgeführten Unterrichtseinheiten gesehen werden, wobei eine sog. „Durchsteuerung“ vonseiten der Makroebene bis auf die Mikroebene hinein begrenzt ist.

Educational Governance-Ansätze gehen davon aus, dass die Akteure, die sich auf diesen verschiedenen Ebenen bewegen, über unterschiedliche Handlungsorientierungen verfügen,

unterschiedlichen Teilsystemen angehören und unterschiedliche Kommunikationsarten aufweisen (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: **Schulisches Mehrebenensystem (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, 70)**

Akteur	Handlungsorientierung	Teilsystembezüge	Kommunikationsarten innerhalb von
Ebene Zentrale: Bildungspolitik	politische Machbarkeit, Entscheidung, Macht	Politik, staatliches Bildungssystem	Organisation, Administration
Ebene Zentrale: Bildungsmonitoring	Wissenschaft mit den Augen der Politik deuten; Politik mithilfe der Wissenschaft beraten	staatliches Bildungssystem, Wissenschaft, Teilprofessionalisierung	Organisation, Administration, Teilelemente einer eigenen professionellen Tätigkeitsausübung
Ebene Zentrale: Bildungsverwaltung	Umsetzbarkeit orientiert an Ordnung, Verwaltung, Recht, Management	staatliches Bildungssystem/ Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
Intermediäre Ebene: Schulaufsicht	Kontrolle, Anordnungen	staatliches Bildungssystem/ Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
Intermediäre Ebene: Schulinspektion	Anregung, Fachberatung	Institutionell eigenständiger Teil des staatlichen Bildungssystems, Wissenschaft	Organisation, Profession
Schulebene: Lehrkräfte	an Schüler/-innen ausgerichtet	Profession, Arbeitsorganisation (Beschäftigte des Staates)	Profession
Ebene der Zivilgesellschaft z. B.: Eltern	Mitsprache		Gesellschaft, Interaktion

Es kann davon ausgegangen werden, dass das Verhältnis der beiden Systeme Politik und Schule teilweise kooperativ, teilweise aber auch antagonistisch ist, weil die Akteure jeweils eigene Ziele verfolgen (Kussau/Brüsemeister 2007, 12).

Educational Governance-Ansätze haben ihrerseits theoretische Wurzeln in der *Systemtheorie*, die sich mit Fragen wie der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Systemen (z. B. Akteure innerhalb der Schulpolitik, Schulverwaltung und Schulleitung) beschäftigt und die diesen Systemen je eigene Interpretations- und Handlungslogiken unterstellt. Als Grund für die mangelnde oder fehlerhafte Kommunikation führt die Systemtheorie die fehlende Möglichkeit der gegenseitigen Steuerbarkeit der gesellschaftlichen Teilsysteme an. Die Steuerungsmaßnahmen gehen vom politischen System aus und wirken zunächst als Gesetze, Verordnungen und Weisungen auf das Rechtssystem. Dieses gibt den Steuerungsimpuls an die (Bildungs-)Verwaltung weiter, von wo er dann über die Schulaufsicht schließlich an die Schulen weitergeleitet wird. Die hohe Anzahl beteiligter Akteure sowie ihrer unterschiedlichen Funktionen und Zielsetzungen führen zu Verlusten beim Informationsaustausch sowie teilweise auch zu unerwünschten Effekten (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006, 92f.).

Der hauptsächlich aus dem allgemeinbildenden Schulsystem stammende Educational Governance-Ansatz müsste für das berufsbildende Schulwesen maßgeblich erweitert werden, weil hier die Systeme „Politik“ und „Schule“ auch noch mit dem System „Wirtschaft“ zusammenwirken. Dennoch ist zunächst einmal hervorzuheben, dass der Educational Governance-Ansatz überhaupt die unterschiedlichen Interpretations- und Handlungslogiken verschiedener Akteursgruppen in den Blick nimmt und damit Schulsteuerung nicht als mechanistische Wirkungskette, sondern als Wechselspiel von Aktion und Reaktion, von Impuls und Resonanz betrachtet.

2.3 New Public Management

Der New Public Management-Ansatz hat die Steigerung der Effektivität und Effizienz von öffentlichen Einrichtungen wie Behörden oder Schulen zum Ziel. Dies soll durch die Übernahme wirtschaftlicher Konzepte wie Wettbewerb oder die Einführung von ökonomischen Managementmethoden erfolgen (vgl. Berkemeyer 2010, 92). Darüber hinaus sollen Leistungsziele mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vereinbart sowie diesen auch erweiterte Handlungsspielräume zur Verfügung gestellt werden (vgl. Brückner/Tarazona 2010, 84).

Jedoch stellt sich die Frage der Übertragbarkeit des New Public Management-Ansatzes auf den schulischen Bereich, weil bereits folgende bekannte Hürden existieren (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006, 80f.):

- Die Steuerungsmöglichkeiten werden durch gesetzliche Vorschriften eingengt, mit der Folge, dass die Schulen die Ziele selbst interpretieren – und damit teilweise erheblich von den Zielvorstellungen der Schulpolitik abweichen.
- Weil sich Schulen untereinander stark unterscheiden (z.B. Brennpunktschule), treffen Steuerungsvorgaben folglich auch nicht auf einheitliche Grundlagen. Darüber hinaus verfügen Schulen faktisch über große Freiräume über die Art, wie sie rechtliche Vorgaben umsetzen. Allerdings herrscht an Schulen teilweise starke Ressourcenknappheit.

- Auch könnte die Lernbereitschaft der Organisation Schule aufgrund der älteren, hierarchisch-bürokratischen Struktur möglicherweise sehr begrenzt sein.

3 Empirische Untersuchung

Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die Wirkung des Instruments der Zielvereinbarung, auf das Führungsverständnis und -verhalten, auf die Schwierigkeiten bei der Einführung sowie auf die konkrete Erfolgsbewertung.

Weil sich die Befragung mit den Wirkungen eines komplexen Reformprojekts, welches die Steuerung eines Systems beinhaltet, beschäftigt, wurden alle beteiligten Ebenen (Ministerium, Regierungspräsidien, berufliche Schulen) einbezogen. Die Befragung erfolgte überwiegend im Rahmen einer fünfstufigen Likert-Skala, bei der Aussagen präsentiert wurden, die es durch die Befragten zu bewerten galt. Die Antwortmöglichkeiten wurden mit Werten zwischen 1 („stimme voll und ganz zu“) und 5 („stimme gar nicht zu“) codiert. Als weitere Antwortmöglichkeit stand die Kategorie „weiß nicht“ zur Verfügung. Darüber hinaus wurden auch offene Fragen gestellt, die die Möglichkeit gaben, die Meinung der Befragten durch Eingabe eines eigenen Textes kundzutun.

3.1 Anlage der empirischen Erhebung

Vor dem Hintergrund, dass die wissenschaftliche Arbeit die oben beschriebenen theoretischen Erkenntnisse auf die Untersuchung der Wirkung des Instruments der Zielvereinbarung anwendet, genügt es nicht, nur die Schulebene zu betrachten. Daneben müssen noch die weiteren, an Formulierung und Überwachung des OES-Projekts beteiligten Institutionen aus Schulverwaltung (die Regierungspräsidien) und Schulpolitik (das Ministerium) einbezogen werden, um die möglichen Steuerungseffekte und -probleme nachvollziehen zu können. Dennoch bildet die Schulebene den Schwerpunkt der Untersuchung.

Nachdem das Projekt STEBS (Vorläufer-Projekt von OES) an 18 beruflichen Pilot-Schulen im Land Baden-Württemberg im Jahr 2006 abgeschlossen worden war, begann im Jahr 2007 die flächendeckende Einführung des Folgeprojekts OES (Operativ Eigenständige Schule). Um eine schrittweise Umsetzung des OES-Prozesses an allen beruflichen Schulen im Land Baden-Württemberg zu gewährleisten, teilte man alle beruflichen Schulen in sogenannte Tranchen ein, die im 1-jährigen Abstand voneinander in den OES-Prozess einstiegen. Dabei starteten die beruflichen Schulen in der ersten Tranche im Jahr 2007 in den OES-Prozess und die vierte und gleichzeitig letzte Tranche im Jahr 2010. Im Hinblick auf die, im Rahmen dieser Arbeit, durchgeführte Befragung kamen demnach nur *diejenigen* beruflichen Schulen in Betracht, die im STEBS-Projekt mit dabei waren, zusammen mit jenen beruflichen Schulen, die in den Jahren 2007 und 2008 folglich in der ersten und zweiten Tranche in den OES-Prozess eingestiegen sind und folglich einige Jahre Erfahrung, mindestens jedoch ein Jahr, mit dem Instrument der Zielvereinbarung vorweisen konnten.

Infolge dessen wurden an den beruflichen Schulen, die in der ersten und zweiten Tranche in den OES-Prozess eingestiegen sind, die Schulleitungen, die Stellvertretenden Schulleitungen,

die Abteilungsleitungen, die Qualitätsmanagement-Beauftragten sowie die Lehrkräfte in den Steuerungsgruppen befragt (Steuerungsgruppen sind Teams aus Lehrkräften an den Schulen, in denen die wichtigsten Gruppen und Gremien der Schule repräsentiert sind und die den Qualitätsentwicklungsprozess über Analysen, Themen, Informationen, Verfahrensvorschläge, Vernetzungsaktivitäten, Zeit- und Projektmanagement für Projekte etc. „steuern“, vgl. STEBS 2004, 4; Handbuch OES, Handreichung 1, 36). Die Gesamtteilnehmerzahl der Befragung betrug 189 Personen (n = 189); damit belief sich die Rücklaufquote insgesamt auf knapp 48 Prozent.

Es wurde ein Befragungskatalog erstellt, der einerseits Vergleiche zwischen den verschiedenen Ebenen zuließ, zugleich aber auch auf die besonderen Merkmale der Institution einging.

Die Befragung sollte folgende Hauptforschungsfrage beantworten:

Welche Auswirkungen hatte die Einführung von Zielvereinbarungen auf die innerschulische Organisationsstruktur und -kultur an beruflichen Schulen?

Dabei wurde nach Themen und Indikatoren wie neue Aufgabenzuschnitte, bessere Gesprächskultur, verändertes Führungsverhalten bei der Schulleitung, höhere Partizipation an Entscheidungsprozessen, verbesserte Kooperation zwischen Lehrkräften, höhere Motivation bzw. Arbeitszufriedenheit bei den Schulleitungen bzw. Lehrkräften, vollzogener Paradigmenwechsel von Steuerung über Vorgaben zu Steuerung über Ziele, echte erhöhte Entscheidungs- und Handlungsautonomie an den Schulen, Auswirkungen auf den Unterricht u. a. m. gefragt.

Um diese Kernfrage der Untersuchung beantworten zu können, wurden neben der Kernfrage weitere, nachrangige Forschungsfragen gestellt:

1. Hat sich mit der Einführung von Zielvereinbarungen an beruflichen Schulen das Führungsverständnis und -verhalten bei Schulleitungen bzw. bei den Lehrkräften verändert?
2. Welche Schwierigkeiten ergaben sich mit der Einführung von Zielvereinbarungen an beruflichen Schulen in der Praxis?
3. Erleichterte oder erschwerte die Einführung der Zielvereinbarung die Steuerung der Schule?
4. Welchen Sinn ergeben Zielvereinbarungen vor dem Hintergrund eines geringen schulischen Spielraums?
5. Welchen Sinn ergeben Zielvereinbarungen mit Schulen vor dem Hintergrund geringer Belohnungsmöglichkeiten bei erfolgreicher Arbeit?
6. Ging mit der Einführung der Zielvereinbarung an beruflichen Schulen eine erhöhte Bürokratie innerhalb der Schule im Hinblick auf die Erreichung der vereinbarten Ziele einher?
7. Wie könnten die zwischen dem jeweiligen Regierungspräsidium und der beruflichen Schule im Rahmen von Zielvereinbarungen geschlossenen „schulischen Ziele, Kennzahlen und Maßnahmen“ lauten?

Weil es um die Erfassung von Wirkungen geht, die sich aber nicht direkt messen lassen, und die Zielsetzungstheorie zudem der emotionalen Komponente (die Bereiche „Commitment“ und „Satisfaction“) eine große Bedeutung zumisst, besteht der Befragungskatalog hauptsächlich aus Einschätzungs- und Bewertungsfragen, wobei den Befragten auch ausreichend Raum gegeben wurde, ihre Sicht in Form von freien (offenen) Antworten mitzuteilen.

In die Konzeption und Auswertung der Umfrage flossen die bisher vorliegenden Erkenntnisse zu schulischen Reformprojekten ein. Diese deuten darauf hin, dass die tatsächlich eingetretenen Steuerungseffekte meist starke Unterschiede zur ursprünglichen Intention aufweisen und den intendierten Auswirkungen auch neutrale und nicht-intendierte Auswirkungen gegenüberstehen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006, 249ff.).

Ein Problem bei wissenschaftlichen Auswertungen von bildungspolitischen Reformen liegt im vergleichsweise langen Zeitraum beginnend von der Planung der Maßnahmen über die Umsetzung bis hin zur Bewertung. Das baden-württembergische Projekt OES (Operativ Eigenständige Schule) läuft seit 2003, ein vollständiger Zielvereinbarungszyklus umfasst fünf Jahre, und die Planung der Studie sowie die Befragung und Auswertung nahmen ebenfalls einen Zeitraum von mehreren Jahren in Anspruch. Daher liegen die Ergebnisse erst verhältnismäßig spät vor und beschränken sich zudem nur auf die konkrete Situation beruflicher Schulen in Baden-Württemberg. In anderen Bundesländern wurden andere Reformprojekte durchgeführt, die sich zeitlich wie auch von den gesetzlichen und örtlichen Rahmenbedingungen her unterscheiden (vgl. Holtappels/Klemm/Rolff 2008, 34f.)

3.2 Auswertung der empirischen Erhebung

Die Auswertung unserer Befragung erfolgte durch die Berechnung der Mittelwerte, des Korrelationskoeffizienten sowie über das Mittel der Standardabweichung. Darüber hinaus wurde ein Vergleich angestellt, welche Befragungsgruppe das Instrument der Zielvereinbarung an den beruflichen Schulen am positivsten (Befürworter) bzw. am negativsten (Skeptiker/Ablehnende) bewertete.

Unter Bezugnahme auf die Mittelwerte (MW 2,54–3,29) zu der zentralen Frage (Erfolgseinschätzung zum Instrument der Zielvereinbarung) derjenigen Befragungsgruppen an den beruflichen Schulen, die bereits einen 5-jährigen Zielvereinbarungszyklus durchlaufen haben, fallen diese sehr ambivalent aus. Dabei wiesen in dieser Spanne die Befragungsergebnisse der Schulleitungen den positivsten und die der Lehrkräfte in den Steuerungsgruppen den negativsten Wert auf.

Bei den Schulleitungen sowie ihren Stellvertretungen war die stärkste positive Korrelation (0,89) bei der Erfolgseinschätzungsfrage „Zielvereinbarungen halte ich nach meinen bisherigen Erfahrungen für einen Erfolg“ mit der Aussage „Das Instrument der Zielvereinbarung unterstützt die Tätigkeit der Schulleitungen“ zu verzeichnen. Weitere starke Korrelationen (0,82) ergaben sich zur Aussage „Zielvereinbarungen haben insgesamt zu einer Unterrichtsentwicklung (Verbesserung des Unterrichts) geführt“.

Das Instrument der Zielvereinbarung schafft nach Ansicht der befragten Schulleitungen und den Stellvertretenden Schulleitungen (die bereits einen 5-jährigen Zielvereinbarungszyklus durchlaufen haben) kaum Leistungsanreize (MW 3,85) (Standardabweichung $s = 1,14$). Eine Ausweitung der Entscheidungs- bzw. Handlungsautonomie wurde von derselben Befragungsgruppe ebenfalls nicht festgestellt (MW 3,77) ($s = 0,60$).

Weitere Umfrageergebnisse zeigten:

- Das Führungsverständnis und Führungsverhalten der Schulleitungen wurde durch das Instrument der Zielvereinbarung in geringem Maße (MW 3,27) verändert.
- Die mit der Einführung des Instruments der Zielvereinbarung verbundenen Schwierigkeiten bestanden insbesondere im Ressourcenmangel, in einem Mangel an Motivation, im Auftreten von strukturellen oder konzeptionellen Problemen, deren Verortung bzw. Verantwortungszuständigkeit schwerfällt, einem mangelnden Vertrauen in die politischen Entscheidungen, mangelnder Kontinuität und ungenügender externer Unterstützung. Darüber hinaus traten auch Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Organisationen der Hierarchieebenen auf.
- Das Ministerium sah die Auswirkungen des Instruments der Zielvereinbarung deutlich positiver (MW 2,00) als die befragten beruflichen Schulen (MW 3,06).
- Die Zielvereinbarungsgespräche entsprechen nicht einer klassischen Aushandlungssituation („Geben und Nehmen“), weil die Ziele von beiden Seiten zusammen erarbeitet werden (wobei die Anteile von Gespräch zu Gespräch abweichen dürften) sowie keine Belohnungs- oder Sanktionsmechanismen zur Verfügung stehen.
- Auch die Schulleitungen (MW 1,40) stellten einen Mangel an Belohnungs- und Sanktionsmöglichkeiten fest, wenn es darum ging, die Arbeit der Lehrkräfte zu bewerten. In der Folge bleibt das jeweilige Engagement freiwillig, und sowohl engagierte Mitarbeiter als auch jene, die sich nicht beteiligen, erfahren keine Folgen.
- Das Instrument der Zielvereinbarung brachte einen erhöhten bürokratischen Aufwand mit sich (MW 2,47).
- Unter Bezugnahme auf den S.M.A.R.T.-Kriterienkatalog für erfolgreiche Zielsetzungen (vgl. Doran 1981, 35) entsprachen die vereinbarten Ziele nur teilweise den Ansprüchen von Spezifität, Messbarkeit, persönlicher Zuordnung, Realismus und einem angemessenen Zeitrahmen.
- Die befragten Schulleitungen waren der Ansicht, dass es bei den Zielvereinbarungsgesprächen mit dem Regierungspräsidium klare Kriterien zur Erfüllung der Ziele gegeben habe. An den beruflichen Schulen selbst haben jedoch 27,42 Prozent der Befragten Kommunikationsprobleme zwischen der Schulleitung und dem Kollegium festgestellt. Der etwas allgemeiner formulierten Aussage zur „problematischen Kommunikation“ wurde von 41,40 Prozent der Befragten an den beruflichen Schulen zugestimmt, während 28,49 Prozent „teils, teils“ angaben.
- Mehr als drei Viertel der Befragten an den beruflichen Schulen (76,72%) sahen eine Beeinträchtigung der Schulautonomie durch die Politik. Nur 4,23 Prozent lehnten die Aussage ab.

4 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass aus Sicht von Schulleitungen und Stellvertretenden Schulleitungen sowie Vertretern der Bildungsadministration das Instrument der Zielvereinbarung als überwiegend erfolgreich bei der Steuerung und Weiterentwicklung beruflicher Schulen angesehen wird. Die Vertreter der Bildungsadministration schätzen die Steuerungskomplexität an beruflichen Schulen sogar noch höher ein als die Schulleiter selbst, bringen diese Einschätzung aber nicht mit dem Instrument der Zielvereinbarung in einen Zusammenhang.

Scheinbar paradox mutet an, dass Zielvereinbarungen von den Befragtengruppen an den beruflichen Schulen mit einer Verringerung der Unterrichtsautonomie konnotiert werden, während das Instrument ja der Intention nach zu einer größeren Eigenständigkeit der beruflichen Schulen führen soll. Hier erscheint es wichtig, streng zwischen Schulautonomie und Unterrichtsautonomie zu unterscheiden. Einmal abgesehen von der Ressourcenfrage, durch die der Schulautonomie enge Grenzen gesetzt sind, wird die den Schulen gewährte Autonomie offenbar dazu genutzt, stärker in das Handeln der einzelnen Lehrkraft einzugreifen. Ob dies nur ein „gefühltes“ oder gar ein objektiv wirksames Eingreifen ist, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden – die Mehrheit der Befragten äußert ja, dass Zielvereinbarungen *keine* Auswirkungen auf den Unterricht haben. Genauso wenig kann an dieser Stelle eine Diskussion darüber geführt werden, inwieweit das Leitbild des weitgehend autonom Unterrichtenden ein berufspädagogisch wünschenswertes Leitbild ist. Zu konstatieren ist hier lediglich, dass die Lehrkräfte das Instrument der Zielvereinbarung in Bezug auf ihr unterrichtliches Handeln deutlich negativer wahrnehmen als die Führungskräfte – und das, obwohl es sich bei den befragten Lehrkräften schon um eine besondere Auswahl handelt (Mitglieder in Steuerungsgruppen, QM-Beauftragte o. Ä., d. h. Personen, die vermutlich schulischer Qualitätsentwicklung prinzipiell eher positiv gegenüberstehen). Mit diesem Ergebnis ist es aber auch, vorsichtig gesagt, zumindest fraglich, ob über das Instrument der Zielvereinbarung der Bereich der Unterrichtsqualität tatsächlich erreicht wird. Soll dieser Bereich erreicht werden, sind sicherlich flankierende Maßnahmen in Betracht zu ziehen, die über Fort- und Weiterbildung, Förderung der Beteiligung an schulischen Projekten o. Ä. Lehrkräfte für die Verbesserung der Unterrichtsqualität zu gewinnen versuchen.

Mit den skizzierten Wahrnehmungsunterschieden bei der Erfolgseinschätzung von Zielvereinbarungen zwischen Schulleitungen sowie Kultusbehörden einerseits und den Lehrkräften andererseits geht einher, dass über Zielvereinbarungen häufig Arbeitsleistungen definiert und eingefordert werden, die über das hinausgehen, was eine Lehrkraft im Rahmen ihres normalen Stundendeputats ohnehin erledigt. Durch Zielvereinbarung definierte Maßnahmen werden offenbar von den Lehrkräften teilweise nicht als Erweiterung schulischer Eigenständigkeit, sondern lediglich als zusätzliche, nicht honorierte Arbeitsleistung gesehen. Hier stellt sich die Frage, welche Arbeitszeit für derartige Aufgaben zur Verfügung steht. Solange jedenfalls von allen Seiten das Stundendeputat ausschließlich als Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung von Unterricht betrachtet und behandelt wird, bleibt dieses Problem ungelöst.

Zusammenfassend treten sowohl bei der Planung als auch bei der Wahrnehmung und Durchführung von Zielvereinbarungsprozessen Probleme auf, die in einer offenbar unzureichenden Abschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Zielvereinbarungen, in grundlegenden Wahrnehmungsunterschieden zwischen Vertretern der beteiligten Institutionen und partiell auch in emotionalen Reaktionen aufgrund gesteigerter Arbeitsbelastung liegen.

Die Ergebnisse der Befragung legen eine eher nüchterne Haltung zum Instrument der Zielvereinbarung und damit zur Entwicklungsperspektive innerhalb des beruflichen Schulwesens nahe. Anhaltspunkte dafür ergeben sich sowohl aus der Theorie als auch aus der empirischen Forschung und auch aus der Auswertung der hier durchgeführten Befragung:

- Während in der freien Wirtschaft der Erfolg von Zielsetzungen in Form des Outputs (z. B. Produktionszahlen) erkennbar und messbar ist, bleiben Zielsetzungen im (beruflichen) schulischen Bereich oft unklar und müssen interpretiert werden.
- Fehlende finanzielle Belohnungen schlagen sich negativ auf das Engagement bei Zielvereinbarungen nieder.
- Um Motivationswirkung zu erreichen, sollten sich die vereinbarten Ziele mit den persönlichen Zielen der Mitarbeiter decken. Dies ist bei den Zielvereinbarungen nicht immer der Fall. Streben Lehrkräfte als individuelles Ziel einen guten Unterricht an, so steht die für die Zielvereinbarung genutzte Zeit teilweise in Konkurrenz zu dem Ziel, wenn es um zu erfüllende Aufgaben geht, die diesem Ziel nicht unmittelbar dienen. Die Aussage „Die Schulleitung hat sich genügend Zeit genommen, das Instrument bzw. das Konzept der Zielvereinbarung zu begründen und zu erklären“ (MW 2,28) steht in Diskrepanz zu der Aussage „Im Kollegium herrschte Klarheit über den Sinn und Zweck des Konzepts bzw. des Instruments der Zielvereinbarung“ (MW 2,89) d. h. die Information wird als ausreichend eingeschätzt, aber trotzdem herrscht mangelnde Klarheit über den Sinn und Zweck des Instruments der Zielvereinbarung im Kollegium. Dies lässt berechtigt die Frage nach dem Commitment (Zielbindung) aufkommen.
- Die Befragten an den beruflichen Schulen wiesen auf eine permanente, durch Ressourcenknappheit verursachte Belastungssituation hin, die sich durch das Instrument der Zielvereinbarung teilweise noch verschärft habe. Freie Aussagen unterstreichen dies, wie z. B. "Wenn Mehrarbeit verlangt wird, wo soll dann Motivation herkommen?" oder „Ressourcen müssen, wenn nötig, mitgeliefert werden!“ sowie „Die Leistungen der Kollegen sollten nicht gleichzeitig mit leeren Worten gelobt und durch in krasser Weise einschneidende Beschlüsse bezüglich Arbeitszeit, Anrechnungsstunden und Besoldung verhöhnt werden.“ In der Folge wird dadurch auch die Motivation bzw. das „Commitment“ bei den vereinbarten Zielen beeinträchtigt.

Nicht nur die Struktur des deutschen Schulsystems, die Vielzahl der beteiligten Akteure als auch die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Zielsetzungen erschweren nicht nur die Wirksamkeit von Steuerungsversuchen, sondern auch deren Auswertung, weil kaum vergleichbare Rahmenbedingungen vorherrschen. Zudem wird die Situation dadurch verkompliziert, dass die Bildungspolitik dazu tendiert, besonders jene Forschungsergebnisse aufzugreifen, die den Erfolg ihrer Arbeit unterstreichen bzw. betonen. Auf diese Weise existieren zum selben Sachverhalt unterschiedliche Sichtweisen: die der Bildungspolitik, die der Schullei-

tungen und die der Lehrkräfte ... All dies steht der Wirksamkeit von Steuerungsversuchen entgegen.

Letztlich drückt der Begriff der Schulsteuerung im Sinn einer unmittelbaren Lenkung zu einer gewünschten Position eher eine Wunschvorstellung aus als ein tatsächliches Faktum. Ein solch komplexes System lässt sich nicht so einfach präzise lenken, wie es der Steuerungsbe-
griff suggeriert, weil jeder Akteur selbst entscheidet (und dazu auch entsprechende Freiräume hat), wie er mit den Steuerungsvorgaben umgeht. Folglich existiert eine direkte, konkrete Steuerung, die die Überlegungen der politischen Ebene bis in den konkreten Unterricht lenkt, nicht, sodass der seit langem bekannte Gedanke einer „Steuerungs-Illusion“ nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. Rolff 2002, 79, zit. n. Bonsen 2010, 279). Die Befragungsergebnisse bestätigen die Annahmen der Governancetheorie, wonach das Bildungssystem auf Grund der vielen Akteure sowie ihrer unterschiedlichen Handlungslogiken, Interessen und Kommunikationsarten als auch wegen der komplexen Interessenverflechtungen nur begrenzt steuerbar ist (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, 287f.). Die Folge daraus ist, dass letztlich „unten“ bei den Schulen selten das ankommt, was „oben“ (mit der Reform) geplant war. Von daher müsste von Seiten der Bildungspolitik und -verwaltung die sogenannte „Übersetzungsleistung“, die auf den anderen Hierarchieebenen des Schulsystems entsteht, von Anfang an stärker berücksichtigt werden. Anstelle des Ignorierens dieser „Übersetzungsleistung“ wäre aus der Perspektive der Bildungsadministration ein offensives Thematisieren einschließlich der Gewährung von Partizipationsmöglichkeiten vermutlich zielführender.

Betrachtet man die Annahmen des New-Public-Management-Ansatzes (im eigentlichen Sinn keine wissenschaftliche Theorie, sondern eine politische Strategie), kann eine Effizienzsteigerung durch den Einsatz des Instruments der Zielvereinbarung innerhalb des öffentlichen Bildungswesens nicht beobachtet werden. Eine Steigerung der Effizienz kann womöglich durch eine verstärkte Nutzung von Wettbewerbsmechanismen und Anreizsystemen erreicht werden (vgl. Maag Merki 2010, 151f.), die aber im öffentlichen Schulwesen derzeit nicht gegeben sind. Von daher können die Annahmen des New-Public-Managements nicht bestätigt werden.

Die hier vorgelegte wissenschaftliche Untersuchung kann auch die eingangs angesprochene Zielsetzungstheorie von Locke und Latham nicht unmittelbar verifizieren, weil dazu die Voraussetzungen nicht vorliegen. Ob mit einer gesteigerten Motivation und Zufriedenheit an öffentlichen (beruflichen) Schulen gerechnet werden kann, wenn das öffentliche Bildungswesen die Wirkungsmechanismen des Instruments der Zielvereinbarung adäquater berücksichtigt und eine Adaption des postulierten Belohnungs- und Sanktionssystems auf das öffentliche Schulwesen stattfände, ist in gewisser Weise Spekulation. Allerdings finden sich die Annahmen von Locke und Latham eher bestätigt, wonach beim Fehlen von wichtigen Voraussetzungen (fremd verordnete, spezifische, herausfordernde, anspruchsvolle Ziele, Erwünschtheit des Ziels, Commitment, Aufgabenstellungen mit persönlichem Lerneffekt) die Leistungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und in Verbindung mit einem fehlenden Anreiz- und Sanktionssystem deren Motivation und letztlich deren Zufriedenheit schwerlich gesteigert werden kann.

Dies alles bedeutet nicht, dass die existierenden Zielvereinbarungen im berufsbildenden Schulsystem keinerlei Wirkung hätten. Die Ergebnisse der hier vorgelegten Untersuchung legen erstens nahe, dass über Zielvereinbarungen eine engere und präzisere Abstimmung zwischen Bildungsadministration und Schulleitungen erreicht wird. Sie legen zweitens nahe, dass Zielvereinbarungen mittlerweile auch das Handeln der Lehrkräfte erreichen. Mit welchen Folgen ist jedoch unklar, insbesondere was die Unterrichtsgestaltung anbelangt. Dies liegt daran, dass sowohl die Verletzung als auch die Erfüllung von Zielvereinbarungen im öffentlichen Schulwesen bei weitem nicht so folgenschwer ist wie in der freien Wirtschaft. Wenn mit der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung von Zielvereinbarungen für die einzelne Person kaum positive oder negative Sanktionen verbunden sind, ist es wesentlich eine Frage des individuellen Bewusstseins, inwieweit die mit Zielvereinbarungen angestoßene Qualitätsentwicklungsdebatte greift. Hierfür sind Maßnahmen der Lehrerbildung, Formen der Schulkultur und der Bereitstellung von finanziellen/zeitlichen Ressourcen für Schulen und Lehrkräfte mindestens ebenfalls relevant. Der Klarheit halber muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass das Konzept der „Operativ eigenständigen Schule“ in Baden-Württemberg sich bei weitem nicht im Instrument der Zielvereinbarung erschöpft, sondern vielfältige andere Maßnahmen mit möglicherweise größerem Einfluss auf die Unterrichtsqualität vorsieht (z. B. diverse Formen des Feedbacks für Lehrkräfte, vgl. Funk 2016), die aber nicht Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung waren.

Literatur

Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Wiesbaden.

Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung in Schulsystem. Wiesbaden.

Brückner, Y./Tarazona, M. (2010): Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 81-109.

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.

Doran, G. T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In: Management Review, Vol. 70, No. 11, 35-36.

Ebner, H. G. (2010): Evaluation des Konzepts „Operativ Eigenständige Schule“. Zwischenbericht. Universität Mannheim.

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).

Euler, D. (2007): Operativ eigenständige Schule, Abschlussbericht. Online: www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/download/OES-Abschlussgutachten_Prof-Euler_2007-06-02.pdf (30.07.2016).

Euler, D. (2005): Operativ eigenständige Schule, Begutachtung der Konzeptionierung. Online: www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/download/Euler-OES-Gutachten_2005-08-30.doc (28.10.2009).

Fischer, M. et al. (2014): Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, 147-174.

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

Gabek (o. A.): Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität. Online: www.gabek.com (30.07.2016).

Häfner, G./Metternich, H. (2013): Selbstständige Schule. Ein Plädoyer für die Selbstverantwortung der beruflichen Schulen in Selbstständigkeit. In: SchVw HE/RP 3/2013. Online: http://p172116.typo3server.info/fileadmin/user_upload/2_Presse_2013/2013_03selbststaendige_Schule.pdf (30.07.2016).

Handbuch OES (o. A.): Handreichung 1, Benutzerinformationen. Online: http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/handbuchOES/Handbuch-OES_HR1_Benutzerinformation.pdf (30.07.2016).

Hessisches Kultusministerium (2007): Wege in die Selbstverantwortung. Wiesbaden.

Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolf, H.-G. (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie – Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Münster.

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

Landwehr, N./Steiner P. (2007): Q2E Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen. 2. Aufl. Bern.

Latham, G. P. (2007): Work Motivation – History, Theory, Research and Practice. Thousand Oaks.

Locke, E. A. (1964): The relationship of intentions to motivation and effect. Unpublished doctoral dissertation.

Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): A theory of goal setting an task performance. Englewood Cliffs/New Jersey.

Maag Merki, K. (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 145-169.

Mayntz, R. (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, 65-76.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2002): STEBS. Projekt Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen. Projektbeschreibung. Online: http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/download/Stebs.pdf (30.07.2016).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2008): Verordnung des Kultusministeriums über die Evaluation von Schulen (EvaluationsVO) vom 10. Juni 2008. Online: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/49a/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=2&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-Eval-VBWpG1&doc.part=G&toc.poskey=#focuspoint (30.07.2016).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.)(2005): STEBS, Markenzeichen für Qualität. Beispielhafte Verzahnung von Eigenständigkeit und Schulentwicklung. Evaluationsbericht. Stuttgart.

OES – Operativ eigenständige Schule Baden-Württemberg (2003): Online: http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/ (30.07.2016).

Osterwalder, F./Binder, U. (2007): Schule als Organisation. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, 616-619.

ReBiz Bremen (o. A.): Der Prozess im Überblick. Online: <http://www.rebiz-bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen02.c.730.de.https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/1%20-%20Der%20Prozess%20im%20Ueberblick.pdf> (30.07.2016).

Rolff, H.-G. (2002): Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12, Weinheim, 75-98.

Schavan, A. (2003): Eigenständigkeit der Schulen wird weiter ausgebaut, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Nr. 152/2003.

Schmitt, R./Pfeifer, T. (2010): Qualitätsmanagement. Strategien, Methoden, Techniken. 4. Aufl. München.

STEBS (2004): Handreichung für Schulen, die einen Schulentwicklungsprozess beginnen wollen. Online: http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/qm/Handreichung-SE-Prozess_2004-11-10.pdf (30.07.2016).

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Frankfurt am Main.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

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).

Die AutorInnen



CORINNA SCHULZ

Karlsruher Institut für Technologie
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

Corinna.Schulz@km.kv.bwl.de



Prof. Dr. MARTIN FISCHER

Karlsruher Institut für Technologie
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

m.fischer@kit.edu

www.ibp.kit.edu