

## **Berufsbildende Schulen: Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken?<sup>i</sup>**

---

Lehrerverbände wie der BLBS, die Politik und Wissenschaft fordern Schulen auf, sich zu Kompetenzzentren zu entwickeln. Ausgehend von diesen aktuellen Forderungen versuche ich im ersten Abschnitt zunächst, die Begriffe ein wenig zu sortieren. Dabei gehe ich kurz auf den Begriff des Kompetenzzentrums sowie – da eine entsprechende Einbindung als konstitutiv für Kompetenzzentren betrachtet wird – auf den Begriff des Bildungsnetzwerkes ein. Anschließend zeige ich, wie sich auf der Grundlage jüngerer empirischer Forschungsergebnisse das Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereiches darstellt. Diesen eher bescheidenen Bemühungen steht ein neues Bild von Schule gegenüber. Diesem Bild unterliegt eine Gesamtvision neuer Führung im öffentlichen Sektor. Abschließend ziehe ich ein kurzes Fazit.

### **1 Entwicklung zu Kompetenzzentren: Das Sollen**

Von Seiten der Bildungsgewerkschaften bzw. der Lehrerverbände, z.B. des Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS 1999), des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW 2002) oder der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW 2000), von Seiten der Kultusministerien, aber auch von Seiten der Wissenschaft, z.B. vom Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (vgl. BAETHGE u.a. 1999), wurde angeregt, berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren zu entwickeln. In einer ganzen Reihe von Bundesländern sind außerdem Projekte gestartet, die neue rechtliche Rahmenbedingungen von Schulen entwickeln und erproben wollen. Hinzuweisen sind, wie auch die Übersicht von KURZ (2002) sowie RÜTZEL und BENDIG (2002) zeigen, beispielsweise auf die Projekte „Selbständige Schule NRW“ (Nordrhein-Westfalen), „Steps – Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen“ (Baden-Württemberg), „ProReKo“ (Niedersachsen), „rbz – regionale Berufsbildungszentren“ (Schleswig-Holstein) und „rebiz“ (Bremen). Dabei sind nicht immer nur berufsbildende Schulen angesprochen. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Diskussion in der Bund-Länder-Kommission (BLK) um Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken auf berufsbildende Schulen und ihre traditionellen Partner (vgl. BLK 2001; BLK 2002). SCHLEGEL, Generalsekretär der BLK, betont im Vorwort zu BLK 2002: „Dabei geht es um die Weiterentwicklung und den Ausbau der jeweils vorhandenen Profile und Stärken, um die effiziente und effektive optimale Nutzung regionaler Bildungsressourcen in einem Netzwerk der Berufsbildung. Wenn berufliche Schulen ihren Beitrag als ein Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken leisten sollen, dann stellt das auch neue organisatorische, Kooperations- und personelle Anforderungen an sie.“

Auf der anderen Seite wird gefordert, überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS) zu Kompetenzzentren zu entwickeln. In 1998 wurde der Ideenwettbewerb „Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren“ im Bundesanzeiger ausgeschrieben. In dem von AUTSCH und MEERTEN (2002) herausgegebenen Sammelband werden nicht nur der Prozess, sondern auch die Ergebnisse der Sichtung der Ideenskizzen (vgl. MEERTEN 2002) und der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. HOPPE 2002) sowie die Projekte selbst beschrieben. Sowohl im neuen Förderkonzept als auch in der Ausschreibung zum Ideenwettbewerb wird die verstärkte Zusammenarbeit der ÜBS mit den Berufsschulen und den Betrieben verankert. Das neue Förderkonzept sieht ÜBS in der Rolle der Unterstützung für Unternehmen: „Die ÜBS als Kompetenzzentrum muss in der Lage sein, die betrieblichen Bedürfnisse der kleinen und mittleren Unternehmen stärker abzubilden“ (BMBF 2001, 17). Dies zeigt sich auch in der Analyse der Ideenskizzen: „Ausgangspunkt der Begründung (in den Ideenskizzen der ÜBS, d.V.) möglicher Funktionen eines Komzet ist ein angenommener Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf der Klein- und Mittelbetriebe“ (MEERTEN 2002, 44). MEERTEN (2002, 56ff.) weist die folgenden Anforderungen an Kompetenzzentren aus Sicht der ÜBS aus: „Komzet sind Bildungsdienstleister, die sich an den Kundenwünschen und -bedürfnissen orientieren. ... Komzet vollziehen einen Wandel von standardisierten (Lehrgangs-)Angeboten und Maßnahmen zur Bereitstellung betrieblich nachgefragter Qualifizierungsleistungen. ... Komzet entwickeln zu betrieblichen Bedarfen und Problemstellungen integrierte Gesamtlösungen und bieten diese Dienstleistungen ‚aus einer Hand‘ an. ... Komzet zeichnen sich durch eine Kompetenz- und Qualifizierungsfähigkeit in der Tiefe (in den Kompetenzschwerpunkten), als auch in der Breite aus. Spezialisierte Kompetenzfähigkeit in der Breite ist nur durch Netzwerkkooperationen mit anderen Bildungsträgern ... sicherzustellen ... Originäre Aufgabe des Komzet ist die Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Qualifizierungskonzepte ... Komzet vertrauen nicht nur darauf, qualitativ gute Dienstleistungen zu erbringen, sondern kontrollieren sich, um den Qualitätsstandard zu halten und Verbesserungspotenziale zu erschließen. ... Komzet richten sich grundsätzlich nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten.“ Die ÜBS haben sich das folgende Leitbild gegeben.

**Tabelle 1: Leitbild der Kompetenzzentren (ÜBS)**

<p>Wir bieten mehr als Qualifizierung: Wir geben Impulse und setzen Maßstäbe in Bildung, Beratung, Betreuung.</p> <p>Der Erfolg unserer Kunden ist das Ziel unserer Arbeit.</p> <p>Wir entwickeln auf einer gesunden wirtschaftlichen Basis innovative Dienstleistungen.</p> <p>Wir arbeiten in flexiblen, transparenten Strukturen und freuen uns auf Veränderungen.</p> <p>Wir nutzen unsere Potenziale und erweitern unsere Kompetenz, um heute und morgen erfolgreich zu sein.</p> <p>Wir übernehmen Verantwortung – jeder Einzelne und im Team.</p> <p>Wir kooperieren und vernetzen uns mit unseren Partnern zum gegenseitigen Nutzen .</p>
---

Wo stehen berufsbildende Schulen und ÜBS heute? AUTSCH (2002) bilanziert hinsichtlich der Entwicklung der ÜBS: „Die Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren steht gegenwärtig allerdings am Anfang“ (27). Im weiteren Verlauf belege ich, dass auch für berufsbildende Schulen kaum etwas anderes behauptet werden kann. Zunächst erscheint es jedoch notwendig, zumindest den Versuch zu unternehmen, die Begrifflichkeiten etwas zu sortieren.

## 2 Merkmale von Kompetenzzentren in Netzwerken

### 2.1 Was sind Kompetenzzentren?

Der Begriff des Kompetenzzentrums wird nicht einheitlich verwendet. „Insgesamt ist die Begrifflichkeit sehr unscharf und unpräzise in der Verwendung. Auch wenn ‚Begriffsverwirrungen‘ für neue Entwicklungen typisch sind, verbergen sich dahinter auch unterschiedliche Zielsetzungen, Entwicklungsvorstellungen, Interessen, Sichtweisen, Hoffnungen und Befürchtungen“ (RÜTZEL/BENDIG 2002, 5). „Im Vergleich zu den berufsbildenden Schulen heutiger Prägung werden für regionale Berufsbildungszentren drei wesentliche Charakteristika von Weiterentwicklung thematisiert. Diese sind: größere Autonomie, die Erweiterung des Aufgabenspektrums und die Kooperation“ (RÜTZEL/BENDIG 2002, 5).

Der Begriff des Kompetenzzentrums hat eine Tradition in der organisatorischen Gestaltung von Unternehmen und weist dort Parallelen zur Diskussion um Zentralbereiche (vgl. FRESE 1998, 462ff.) auf. „Kompetenzzentren sind unternehmensübergreifende Einheiten, die Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der Erbringung einer bestimmten Leistung auf sich vereinigen und weiterentwickeln“ (WINKLER 1999, 31). „Ähnlich wie bei einer Matrixorganisation überlagern sich hier (bei Kompetenzzentren, d. V.) eine funktionale und eine objektbezogene Strukturdimension. Die Kompetenzzentren dienen der Spezialisierung auf einzelne Inhalte des Leistungsprozesses“ (THOM/RITZ 2000, 246).

Kompetenzzentren konzentrieren sich in diesem Verständnis auf Teile der Kernprozesse bzw. Supportprozesse eines Partners bzw. einer Gruppe von Partnern, mit der Absicht, den Erfolg dieser Prozesse beim Partner zu erhöhen. Kernprozesse sind dabei „eine zusammengehörige Abfolge von Aktivitäten ..., die auf ein bestimmtes Kundensegment ausgerichtet sind“ (THOM/RITZ 2000, 245). Ein Supportprozess „kann mit den Querschnittsfunktionen einer Organisation verglichen werden. ... Supportprozesse haben demzufolge ihre Leistungsabnehmer im Sinne interner Kunden innerhalb der Institution“ (THOM/RITZ 2000, 246). Weitere Hinweise für die Gestaltung von Kompetenzzentren in der beruflichen Bildung dürften daher insbesondere durch die Ausdifferenzierung von Supportprozessen aufgebaut werden. Supportprozesse können auch als ‚Querschnittsaufgaben‘ verstanden werden. Im Reformpapier der GEW (2000, 17) wird präzisiert: „Querschnittsaufgaben: Dazu gehören die Früherkennung (also die Forschung über neu entstehende Qualifikationsbedarfe), die Abstimmung zwischen unterschiedlichen Ausbildungsgängen, die Qualitätssicherung und Evaluierung sowie das Prüfungswesen. Diese Aufgaben sollten auf der Bundesebene vom Bundesinstitut für

Berufsbildung (BIBB) wahrgenommen werden, dessen Auftrag auf die nichtdualen, also auch die schulischen Ausbildungsgänge auszudehnen ist. Ein Teil der Querschnittsfunktionen kann von den regionalen Akteuren übernommen werden“ (GEW 2000, 17).

BUGGENHAGEN und BUSCH (2001, 4) präzisieren: „Ein Kompetenzzentrum für Bildungsdienstleistungen ist ein Unternehmen, das Wissen und Können aus einem technischen, wissenschaftlichen und/oder pädagogischen Objektbereich (seinem Kompetenzfeld) als kundenorientierte und bedarfsgerechte Bildungsdienstleistung für Individuen, Unternehmen, Arbeitsverwaltungen und/oder andere Mittelgeber komplex und kompetent zur Verfügung stellt.“ Kennzeichen von Kompetenzzentren im Bildungswesen ist ein hochwertiges, innovatives, breites und methodisch variantenreiches Bildungsangebot. ESSER (2002, 261) und ähnlich ASSELBORN (2002) formuliert prägnant: „Weg von der Lehrgangsorientierung der Bildungsstätte – hin zur Handlungsorientierung im Kompetenzzentrum.“

Kompetenzzentren müssen sich selbst auf ein Kundensegment ausrichten und in diesem eine als wertvoll erkannte Leistung anbieten können. Kompetenzzentren müssen so Kernkompetenzen entwickeln. Kompetenzzentren dürften sich damit nur auf einem engen Fokus (z.B. Nahrungsmitteltechnik, Solartechnik, höheres Wirtschaftsenglisch) profilieren können. Dieses Verständnis erlaubt explizit die Existenz mehrerer Kompetenzzentren in einer Region. Je produkt- oder technikenäher ein Kompetenzzentrum gestaltet wird, desto eher unterliegt das Kompetenzzentrum selbst dem Lebenszyklus dieses Produktes bzw. dieser Technik. Insofern muss betont werden, dass nicht nur der Aufbau, sondern auch der systematische Rückbau – z.B. bei Erreichen eines gewissen Diffusionsgrades der Technik in der Region – als Herausforderung gelten kann.

Kompetenzzentren sind Einheiten, die sich auf ein Segment bzw. Problem ausrichten, für das sie Kernkompetenzen entwickeln, die es ihnen erlauben, erkennbar Leistungen anzubieten, die versprechen, den Erfolg in den Kern- oder Supportprozessen zu erhöhen. Um das konstitutive Segment bzw. Problem anzuzeigen, empfiehlt sich dabei die Kennzeichnung „Kompetenzzentrum für ...“. Begriffsbestimmungen, wie die der BLK (2001, 16), erweisen sich damit als zu weit: „Kompetenzzentren der beruflichen Bildung dienen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung in einzelnen Branchen oder Berufsfeldern bzw. Innungen oder Betrieben in den jeweiligen Regionen und leisten insoweit einen Beitrag zur Sicherung eines ausreichenden Qualifikationsangebots sowie zum Innovationstransfer“ (BLK 2001, 16). Die systematische Ausrichtung auf ein Segment bzw. ein Problem bedarf eines professionellen Managements.

Für den Begriff des Kompetenzzentrums ist die Einbettung in Kooperations- und Konkurrenzbezüge konstitutiv. Schon aus Sicht der Ausrichtung auf ein Segment und der Entwicklung entsprechender Kernkompetenzen, bedarf die Einbindung der für das Segment bzw. Problem erforderlichen Komplementärkompetenzen der Kooperation. Im erweiterten Aufgabenbereich wird dabei überwiegend auf Märkten operiert, so dass Konkurrenzbeziehungen virulent werden.

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kompetenzzentrum und Institution können mehrere Fälle unterschieden werden: Kompetenzzentren als Institution, Kompetenzzentren an Institutionen, Kompetenzzentrum mehrerer Institutionen.

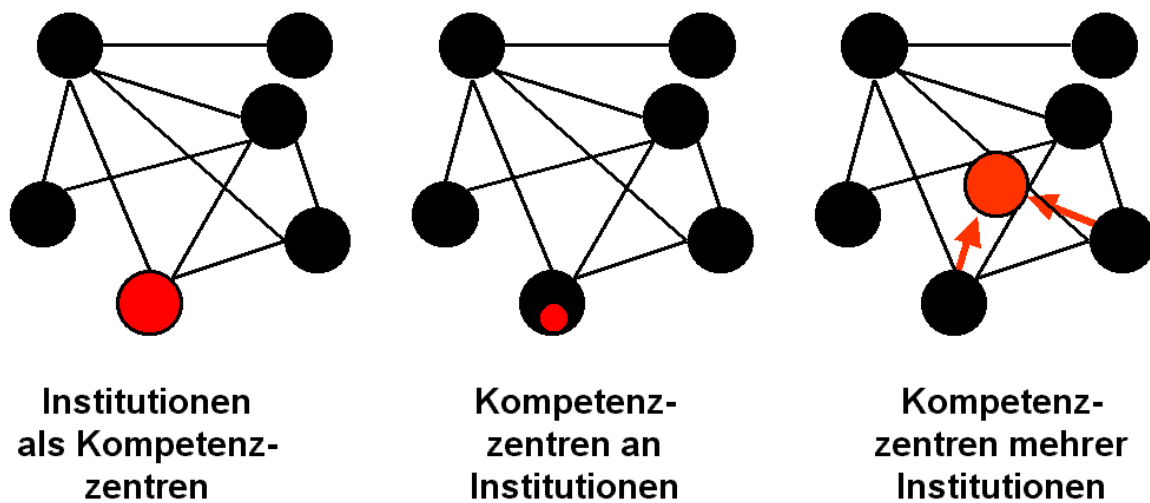


Abb. 1: Modelle für Kompetenzzentren

Alle drei Modelle haben spezifische Schwierigkeiten. Im ersten Fall, Institutionen als Kompetenzzentren, besteht die Gefahr, die Heterogenität einer Institution zu verkennen. So sieht Autsch überbetriebliche Bildungsstätten als „multifunktionale Einrichtungen der regionalen Bildungsinfrastruktur“ (AUTSCH 1999, 349). Diese Multifunktionalität erschwert die Ausrichtung der Gesamtinstitution. Im Fall von Schulen sind insbesondere die Bündelschulen als heterogen zu begreifen. Aufgrund der Ergebnisse im Forschungsprojekt „Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren?“ (BEKO; DOBISCHAT u.a. 2002; DOBISCHAT u.a. 2003) scheint es fraglich, wie Bündelberufsschulen – im Gegensatz zu Monoberufsschulen – sich in toto als Kompetenzzentrum entwickeln könnten. Im zweiten Fall, der Entwicklung von Teilen der Institution zu Kompetenzzentren, bestehen aufgrund der Ergebnisse in BEKO die Gefahr, dass sich dieser Teil von der Gesamtinstitution abkoppelt und die in der Regel erwünschte Dynamisierung der Gesamtorganisation unterbleibt. Im dritten Fall muss betont werden, dass eine derartige Form der Zusammenarbeit relativ neu ist und bisher wenig Erfahrungen und Erkenntnisse vorliegen.

Zusammenfassend lässt sich der Begriff des Kompetenzzentrums wie folgt präzisieren: Ein Kompetenzzentrum ist eine Institution (Kompetenzzentren als Institutionen), ein Teil einer Institution (Kompetenzzentren an Institutionen) oder eine von verschiedenen Institutionen initiierte Einheit im Bildungswesen, die sich auf ein Segment bzw. Problem ausrichtet. Im Prozess dieser Ausrichtung werden Kernkompetenzen entwickelt, die es erlauben, erkennbar Leistungen anzubieten, die versprechen, den Erfolg in den Kern- oder Supportprozessen zu erhöhen. Sie unterliegen dabei einem professionalisierten Management und sind in Kooperations- und Konkurrenzbezüge eingebettet. Sie agieren dabei unter entsprechenden rechtlichen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen.

## 2.2 Was sind Berufsbildungsnetzwerke?

Ein regionales Berufsbildungsnetzwerk besteht – in einer allgemeinen Annäherung – aus einer Menge von Institutionen aus der Region, die mit Bildung befasst sind und zwischen denen eine Reihe von Relationen, wie z.B. politischer Einfluss, Austausch von Wissen, Freundschaft oder informationstechnische Beziehungen, besteht. Die hier gewählte allgemeine Formulierung „mit Bildung befasst sein“ deckt sechs Typen von Institutionen ab: In der ersten Dimension können Institutionen nach ihrem Formalziel mit den Ausprägungen „öffentliche Interessen“, „partikulare Interessen“ und „erwerbswirtschaftliche Interessen“ klassifiziert werden. In der zweiten Dimension können Institutionen danach klassifiziert werden, ob die Zentralprozesse im Bildungsbereich liegen oder nicht. Diese Typisierung verdeutlicht bereits typische Probleme der Zusammenarbeit: Bezüglich der Zusammenarbeit von Institutionen mit unterschiedlichen Formalzielen (z.B. Unternehmen – Schule) ergibt sich beispielsweise – analog des Problems der interkulturellen Vertrauensbildung – das Problem der ‚interrationalen‘ Vertrauensbildung, d.h. die Ausbildung von Vertrauen wird dadurch erschwert, dass die Personen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Referenzsysteme reflektieren. Institutionen mit ähnlichen Zentralprozessen können vergleichsweise schnell in eine Markt- oder Ressourcenkonkurrenzsituation geraten, ihnen bieten sich aber auch vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit nach der Logik von Businessmodellen.

Die Relationen zwischen den Institutionen eines Netzwerkes können relativ dauerhaft sein, wie z.B. die Beziehung zwischen einer Schule und ihrer Schulaufsicht. Sie können aber auch temporär sein, wie z.B. bei der Durchführung eines Projektes zwischen Schule und Unternehmen. Aus der Forschung zu Policy-Netzwerken ist bekannt, dass dauerhafte Netzwerke die Gefahr von Abschottung und Versteinerung bergen. Zwischen den beteiligten Institutionen können starke oder schwache Beziehungen bestehen. Starke Beziehungen („strong ties“) bieten zwar eine gute Grundlage für die Entwicklung von Vertrauen, erfordern jedoch hohe Aufmerksamkeit durch einen Akteur, so dass die Zahl der starken Beziehungen eines Akteurs begrenzt ist. Netzwerke sind grundsätzlich offene Strukturen. Sie werden auf der Grundlage von Zielen und den aufgrund dieser Ziele relevanten Betroffenen und Beteiligten (Stakeholdern), wie weiter unten beschrieben, abgegrenzt.

Bezüglich der Wirkungen bzw. in anderer Perspektive der Ziele regionaler Berufsbildungsnetzwerke werden folgende Thesen aufgestellt (siehe WILBERS 2003):

- Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein begünstigender Kontext für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen in der Berufsbildung.
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke stellen ein Instrument zur Differenzierung in und durch Berufsbildung dar.
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Instrument zur Abfederung von Transitionsproblemen im Berufsbildungssystem.
- Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Mittel zur Abschwächung quantitativer Probleme (z.B. ungünstiger Angebots-/Nachfragerelationen) in der Berufsbildung.



- Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind ein Beitrag zu einer höheren Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung und ein Instrument der Regionalentwicklung.

Die vorangegangenen Abschnitte zeigten, dass inzwischen eine Fülle von Programmatiken vorliegen, in denen sowohl überbetriebliche Bildungsstätten als auch berufsbildende Schulen zu Kompetenzzentren ausgebaut werden sollen. Es wurde zunächst versucht, die unklare Begrifflichkeit zu präzisieren. Konstitutiv für Kompetenzzentren sind dabei neue Kooperations- und Konkurrenzbezüge. Kompetenzzentren betten sich dabei in Berufsbildungsnetzwerke ein, die attraktive Potenziale bieten. Damit stellt sich die Frage, wo Schulen heute stehen und welche Entwicklung zukünftig zu erwarten ist.

### **3 Wo stehen Schulen heute?**

Zunächst soll die Situation berufsbildender Schulen als Akteur in regionalen Netzwerken skizziert werden. Da die Datenlage hier ausgesprochen dürftig ist, wurde das Forschungsprojekt BEKO aufgelegt. Das Forschungsprojekt „Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren?“ (BEKO) wurde vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und durch drei Projektgruppen durchgeführt. Im Zentrum des Projektes stand eine Exploration der fördernden und hemmenden Faktoren für ein Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereichs. Als Kernbereich wurden dabei die Leistungen berufsbildender Schulen in der beruflichen Ausbildung sowie in Fachschulen verstanden. Den Kern der Untersuchung bildeten so genannte schul- und regionalbezogene Fallstudien. Eine schulbezogene Fallstudie sollte dabei das Engagement einzig aus Sicht der berufsbildenden Schule erfassen. Eine regionalbezogene Fallstudie sah im ersten Schritt ein Interview mit den Promotoren der berufsbildenden Schule und im nächsten Schritt mit den folgenden drei Akteuren vor: Kammer, Arbeitsverwaltung, Schuladministration. Jede Projektgruppe führte eine regionalbezogene sowie mehrere schulbezogene Fallstudien durch. Es wurden neun schulbezogene Fallstudien, drei regionalbezogene Fallstudien sowie eine Fallstudie in der Schweiz durchgeführt, wobei die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland sowie Thüringen berücksichtigt wurden.

Entsprechend der Fallstudien engagieren sich berufsbildende Schulen in den folgenden Bereichen außerhalb ihres Kernbereichs:

- Weiterbildung: Berufsbildende Schulen bieten Kurse zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung, Kurse mit geregelten Zertifikaten bzw. Prüfungen, Tagesseminare sowie sonstige Weiterbildungsangebote an.
- Zusatzangebote im Kontext des Regelangebotes.
- Beratung von Unternehmen bis hin zu Forschung und Entwicklung.

In der politischen Diskussion wird von Kritikern eine Aushöhlung des Kernbereichs, z.B. eine weitere Verschärfung des Nachwuchsproblems an berufsbildenden Schulen oder eine Erhöhung der Unterrichtsausfälle durch ein erhöhtes Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern,

befürchtet. Die Fallstudien können dieses Argument nicht stützen, wobei jedoch zu beachten ist, dass dieses Engagement selbst an aktiven Schulen im Vergleich zu der Vision spärlich ausfällt. Von Befürwortern eines verbreiteten Engagements werden positive Effekte auf den Kernbereich erwartet. In den Fallstudien wurden derartige positive Effekte wie z.B. besser motivierte und fortgebildete Lehrkräfte, bessere Ausstattung oder bessere Kontakte zu Ausbildungsbetrieben über die Weiterbildung festgestellt, wobei jedoch die Gefahr nicht unterschätzt werden darf, dass sich derartige, sich gut entwickelnde Bereiche in der Schule von der Gesamtentwicklung abkoppeln. Von Kritikern eines breiteren Engagements wird bemängelt, dass Schulen nicht unter Marktbedingungen arbeiten. Vertreter der Schulen weisen im Gegenzug darauf hin, dass auch andere Träger, wie z.B. die überbetriebliche Bildungsstätten, in nicht unerheblichem Masse gefördert würden. Unproblematisch und in einigen Ländern Praxis bzw. ministerielle Vorgabe für die Schule ist das subsidiäre Engagement in der Weiterbildung. Es ist deutlich, dass dies vergleichsweise breit politisch akzeptabel ist, damit für Schulen jedoch eine klare Volumengrenze des Engagements gesteckt wird. Der Aspekt der Entwicklung entsprechender Geschäftsmodelle für ein Engagement in der Weiterbildung, die eine faire, diskriminierungsfreie Verteilung von Aufgaben, Aufwand und Erträgen gewährleisten, spielt in der aktuellen Auseinandersetzung kaum eine Rolle.

Wie wird das Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereiches ‚ermöglicht‘? Zunächst ist aufgrund der Fallstudien festzustellen, dass das Engagement nicht systematisch entsteht. Es werden vielmehr eher zufällig auftauchende windows-of-opportunities genutzt, d.h. eine aktiv gestaltungsorientierte Strategie war in der Regel nicht vorzufinden. Anlass sind dabei schulinterne Krisen, wie z.B. ein höherer Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Vermietung bzw. Verpachtung von Räumen und Ausstattung sowie konkrete Nachfragen aus der Region. Schulen nehmen dabei eine Nischen- und Zubringerfunktion wahr, sie agieren nicht im ‚Massengeschäft‘. Bei der Entwicklung des Angebotes werden Schulen nur selten von außen unterstützt. Es findet eine zum Teil sehr weitgehende Ausnutzung des rechtlichen Rahmens statt. Dabei schafft die Konstruktion der Fördervereine, die in einer Schule explizit als ‚Krücke‘ bezeichnet wurde, eine gewisse Autonomie, setzt aber gleichzeitig dem Engagement klare Grenzen etwa hinsichtlich der Professionalisierung des Managements. Das Engagement wird zumeist getragen von einer aktiven Minderheit in der Lehrerschaft in enger Abstimmung mit der Schulleitung. Dabei hat die Nebentätigkeit der Lehrkräfte eine große Bedeutung. Aufgrund der Fallstudien sind die Lehrkräfte weniger an der Vergütung, sondern an der fachlichen Herausforderung interessiert. Die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Zielgruppe im Vergleich zum Kernbereich lernbereiter sei und stärker fachlich herausfordere. Auch spezifische Fortbildungskurse, die Lehrkräfte mit Blick auf ein Engagement absolvieren, wie etwa Kurse bei einem Hersteller, werden als Motivator begriffen. Die Untersuchung skizziert eine Reihe von Ansatzpunkten zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen wie z.B. die Notwendigkeit eines klaren politischen Statements für oder gegen ein Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereiches.



## 4 Wo stehen Schulen morgen?

Dieser Situation stehen andere Projektionen für die Entwicklung berufsbildender Schulen gegenüber. Sie lassen sich im New Public Management rückbinden. Mit New Public Management sind Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor angesprochen. Die Modernisierung der Verwaltungen in den achtziger Jahren ging als New Public Management von Australien und Neuseeland aus. Im Vergleich zu anderen Ländern zeigt sich für Deutschland generell, d.h. nicht „nur“ in Bezug auf das öffentliche Bildungswesen, ein „deutlicher Modernisierungsrückstand“ (NASCHOLD 2002, 76). Die Übertragung von NPM auf die Bildungsverwaltung bzw. auf die Schule ist jedoch nicht unproblematisch.

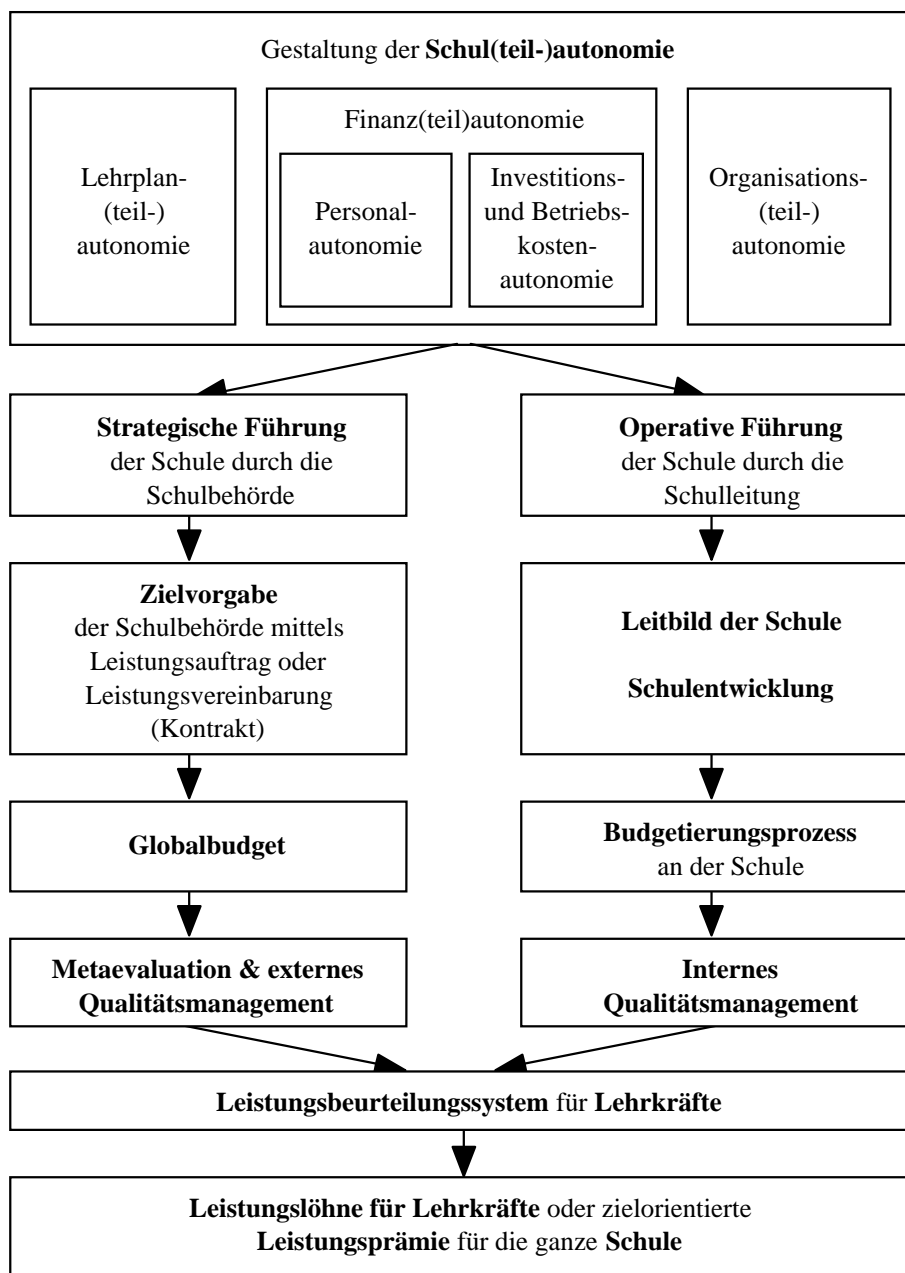


Abb. 2: Gesamtkonzept der teilautonomen Schule auf der Grundlage des New Public Managements in Anlehnung an DUBS

DUBS entwirft vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen in der Schweiz auf der Grundlage des New Public Managements das in Abbildung 2 dargestellte Gesamtkonzept einer teilautonomen Schule (DUBS 1996, 1998, 2001, 2002).

Budgetierung bedeutet die Zuweisung von Haushaltsmitteln für Schulen zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung (DUBS 1996, DUBS 2002, WILBERS 2002a). Schulen werden damit in die Lage versetzt, innerhalb globaler Vorgaben Budgetentscheidungen selbst zu treffen. Die Budgetierung soll die Wirksamkeit der Haushaltsmittel im Hinblick auf den im Leistungsauftrag bzw. in der Leistungsvereinbarung (Kontrakt) fixierten Output erhöhen. Kennzeichen von Budgetierung sind (1) die gegenseitige Deckungsfähigkeit, d.h. die eingesparten Mittel in einer Budgetposition können im Rahmen einer anderen ausgegeben werden (keine quantitative und qualitative Bindung), sowie (2) die Übertragbarkeit auf folgende Perioden, was das so genannte Dezemberfieber verhindert (keine zeitliche Bindung). Der Art nach lassen sich Sachmittelbudget, Personalbudget und so genannte Drittmittelbudget unterscheiden. Nach der Mittelherkunft können die Landesmittel (einschließlich Förderprogramme), Mittel des Schulträgers sowie Mittel Dritter aus Fördervereinen, Spenden, Sponsoring, EU-Mitteln etc. unterschieden werden. Ein Totalbudget umfasst die unterschiedlichen Arten und Mittelherkünfte. Solange Stellenpläne existieren, erweisen sich Mittel aus freien Stellen für den Aufbau einer Manövriermasse an Schulen als zentral. Mit der Budgetierung werden – häufig nicht mit der notwendigen Transparenz – mehrere Ziele verfolgt: Finanzautonomie, Planungssicherheit, Einsparung, Verbleib einer durch effizienteres Haushaltshandeln erzielten Effizienzdividende, Abschöpfung der Effizienzdividende, unternehmerisches Risiko, Einlassen auf neue Steuerungsinstrumente, Nachweis der Selbststeuerungsfähigkeit. Besonders ein nicht klar kommuniziertes Ziel der Einsparung auf einer hidden agenda führt, ebenso wie unklare Aussagen zum Verbleib der Effizienzdividende, regelmäßig zu Unmut vor Ort (so genanntes blame shifting). In der aktuellen Diskussion wird häufig vorschnell auf die Budgetierung abgehoben. Erforderlich ist jedoch eine umfassende Gesamtschau, d.h. nach DUBS:

- Definition der Autonomie der einzelnen Schulen (Modell der Autonomie, rechtliche Fixierung),
- Staatliche Zielvorgaben durch die höheren Instanzen (Leistungsauftrag/Leistungsvereinbarung; qualitative und quantitative Vorgaben),
- Staatliche Mittelvergabe (Berechnungsmodell, Form des Globalbudgets),
- System des Rechnungswesens (Kontenplan, Finanzbuchhaltung/Kostenrechnung),
- Schulinternes Budgetierungsverfahren (Willensbildung, Entscheidungsstrukturen),
- Handhabung des Budgets während des Rechnungsjahres (Haushaltsreglement),
- Controlling (Modell des Controllings, Formelle Kontrolle der Rechnungslegung).

Zentral bei der Budgetierung sind zielorientierte Verfahren der Mittelbemessung. Pragmatische Mittelvergabemodelle, wie z.B. die Bemessung des ‚Einstiegsbudgets‘ nach den Durchschnittskosten der letzten Perioden, sind zwar einfach handhabbar, aber – da sie nicht effi-

zientes Haushalten nachträglich goutieren – allenfalls in der Startphase einsetzbar. Verbreitete Modelle – z.B. die so genannte Schülerpauschale – erreichen kaum eine – eigentlich durch die Budgetierung anvisierte – Outputorientierung bzw. Anreizwirkung. Eine systematische Mittelvergabe beruht auf Indikatoren, ist zielbezogen, regelgebunden und wettbewerblich. Moderne Ansätze kombinieren Indikatoren mehrer Arten, z.B. zum Volumen (Schüleranzahl etc.) oder zur Leistung (z.B. Wahrscheinlichkeit der Übernahme ins Beschäftigungssystem). Für die Entwicklung, Erprobung und Implementation haben sich Modellversuche bewährt. Dies ließe sich auch an der Neuausrichtung des schulischen Personalmanagements vertiefen (WILBERS 2002).

## 5 Fazit

Berufsbildende Schulen sollen sich – dies ist eine politische Vorgabe – verstärkt in der Region profilieren. Sie sind bereits schon heute – allerdings in sehr unterschiedlichem Maße – außerhalb ihres Kernbereichs, d.h. der beruflichen Ausbildung, tätig. Eine Expansion dieses Engagements wird zur Zeit unter anderem durch Rahmenbedingungen gebremst. Diese Bedingungen werden sich jedoch – wenn auch nur ein bescheidener Teil der aktuellen Reformvorhaben nachhaltig wirkt – grundlegend ändern. Dahinter steht die Gesamtvision, die sich vor allem, aber nicht nur, aus dem New Public Management speist. Ob sich allerdings die beschriebene Dynamik auch in einem veränderten Handeln der Lehrkräfte niederschlägt, ist keineswegs sicher. So macht die hohe Belastung von Lehrkräften, mit denen man in Veränderungsprojekten regelmäßig konfrontiert wird, skeptisch, ob die Entfesselung von Schulen tatsächlich zu entfesseltem Handeln der Lehrkräfte führt. Dies dürfte von einer Fülle von Bedingungen abhängig sein, die noch weitgehend unerforscht sind. Der Bedarf nach praktischen Erfahrungen und einer entsprechenden Forschung erscheint in diesem Feld enorm.

## Literatur:

ASSELBORN, A. (2002): Neue Ausbildungsformen in überbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen - Perspektiven für die Ausbildung in Kompetenzzentren des Handwerks. In: ESSER, F.H./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven. Paderborn, 271-303.

AUTSCH, B./MEERTEN, E. (2002) (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) auf dem Wege zu dienstleistungsorientierten Kompetenzzentren. Ergebnisse eines bundesweiten Ideenwettbewerbs. Bielefeld.

BAETHGE, M. u.a. (1999): Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Erarbeitet vom Beirat "Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik" der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen. Berlin.

BLBS (1999): Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.: Berufliche Schulen Bildungszentren mit hoher Kompetenz. Reformkonzept des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS) ohne Ort.

BLK (2001): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK. Bonn.

BLK (2002): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag berufsbildender Schulen. Bonn.

BMBF (2001): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Förderkonzept Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. Bonn.

BUGGENHAGEN, H.J./BUSCH, K.H. (2001): Kompetenzzentren - eine Zukunftsstrategie für Bildungsunternehmen. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung / Praxishilfen. Neuwied, Berlin, Kriftel. Beitrag 4.20.50 (Dezember 2001), 1-20.

DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./EULER, D./ROß, R./SCHLAUSCH, R./WILBERS, K. (2002): Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von Berufsschulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Duisburg.

DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./EULER, D./ROß, R./SCHLAUSCH, R./WILBERS, K. (2003): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Potentiale in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn.

DUBS, R. (1996): Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen (Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen).

DUBS, R. (2001): New Public Management im Schulwesen. Eine kritische Erfahrungsanalyse. In: THOM, N./ZAUGG, R.J. (Hrsg.): Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern, 419-440.

DUBS, R. (2001): Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen. In: THOM, N./RITZ, A./STEINER, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern. Stuttgart, Wien, 37-63.

ESSER, F.H. (2002): Handlungsorientierung ein Merkmal überbetrieblicher Ausbildung in Kompetenzzentren!? In: ESSER, F.H./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven. Paderborn, 253-269.

GEW (2000): Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Perspektiven für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland. Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 25. März 2000. Kurzfassung. Frankfurt am Main (GEW).

HOPPE, M. (2002): Von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu Kompetenzzentren. In: Berufsbildung, 56. Jg., H. 78, 32-33.

KURZ, S. (2002): Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren. Stand März 2002. Bremen.

MEERTEN, E. (2002): Begründung der Notwendigkeit und Leitansprüche einer Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren in den Ideenskizzen. Aus: AUTSCH, B./MEERTEN, E. (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) auf dem Wege zu dienstleistungsorientierten Kompetenzzentren. Ergebnisse eines bundesweiten Ideenwettbewerbs. Bielefeld, 43-64.

NASCHOLD, F. (2000): Modernisierung des öffentlichen Sektors im internationalen Vergleich. In: NASCHOLD, F./BOGUMIL, J. (Hrsg.): Modernisierung des Staates. Opladen, 27-77.

RÜTZEL, J./BENDIG, B. (2002): Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. In: Berufsbildung, 56. Jg., H. 78, 3-10.

THOM, N./RITZ, A. (2000): Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Wiesbaden.

THOM, N./RITZ, A. (2002): Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In: THOM, N./RITZ, A./STEINER, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern, Stuttgart, Wien, 3-35.

VLW (2002): VLW - Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.: Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren. Karlsruhe.

WILBERS, K. (2002): Personalmanagement in (teil-)autonomen Schulen als starke Partner in der Region. In: Berufsbildung, 56. Jg., H. 78, 29-31.

WILBERS, K. (2002a): Budgetierung (in Schulen). In: Berufsbildung, 56. Jg., ohne Seiten.

WILBERS, K. (2003): Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., H. 1, 61-106.

WINKLER, G. (1999): Koordination in strategischen Netzwerken. Wiesbaden.

---

<sup>i</sup> Für *bwp@* überarbeitete Fassung des Beitrages WILBERS, K.: Berufsbildende Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken? Aus: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und E-Learning. Düsseldorf (VLBS) 2003, S. 50-60.