

## Regionale Berufsbildungszentren

Wolfgang Hendrich zum Gedenken.



Dr. Wolfgang Hendrich  
5. 2. 1955 - 24. 2. 2003  
Nachruf pdf-file

## bwp@ Ausgabe 5

Hrsg. von bwp@ Nr.5: Karin Büchter und Martin Kipp

Editorial von Karin Büchter und Martin Kipp, hier als pdf-file

### A: Theoretische Überlegungen

- |                |  |  |
|----------------|--|--|
| Ralf Tenberg   |  | Regionale Kompetenzzentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive beruflicher Schulen   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>                    |
| Karl Wilbers   |  | Berufsbildende Schulen: Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken?   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>  |
| Dietmar Tredop |  | Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>                           |
| Rita Meyer     |  | Regionalisierung, Marktorientierung und Netzwerkbildung - Kritische Annäherungen im Kontext der Diskussion um regionale Berufsbildungszentren   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a> |

### B: Empirische Ergebnisse

- |  |          |   |
|--|----------|---|
| Matthias Becker,<br>Georg Spöttl                           | <br>     | Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>  |
| Volker Bank,<br>Hans-Carl<br>Jongebloed,<br>Dirk Schreiber | <br><br> | Ökonomische und pädagogische Implikationen der Einrichtung Regionaler Berufsbildungszentren am Beispiel des Landes Schleswig-Holstein   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>    |
| Ruth Roß   |          | Schulische Innenansichten zum regionalen Berufsbildungszentrum   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>   |
| Beatrix Niemeyer   |          | Benachteiligte Jugendliche - Einkommensquelle, Störfaktor oder Innovationsmotor für Regionale Berufsbildungszentren   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>                      |
| Marc Beutner,<br>Christoph Schweers                        | <br>     | Holzweg oder Prachtstraße? Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a> |

### C: Praxisbeiträge

- |               |  |   |
|---------------|--|---|
| Armin Sehrer  |  | Die berufliche Schule in der Lernenden Region Bodensee: Regionale Funktion des Beraters, Knotenpunkts, Netzwerkers und Unterstützers im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a> |
| Helmut Zachau |  | Netzwerk Gesundheitsbildung - Eine Berufsschule auf dem Weg zum regionalen Bildungszentrum   hier als pdf-file   <a href="#">abstract</a>   |
| Uwe Faßhauer  |  | Lehrerweiterbildung für regionale Berufsbildungszentren - bedarfsorientiert, netzbasiert, schulbezogen (Ergebnisse aus Modellversuchen) pdf-document  |

#### 1 Einleitung

In der Diskussion um Reformen in der beruflichen Bildung spielt die Frage nach der Neupositionierung und Weiterentwicklung von Berufsschulen eine herausragende Rolle. Aktuelle berufsbildungspolitische Vorschläge und praktische Initiativen gehen in Richtung einer Umstrukturierung von Berufsschulen zu "Kompetenzzentren" bzw. "Regionalen Berufsbildungszentren" (RBZ). Zentraler Gedanke dabei ist, durch die Autonomisierung von Berufsschulen und die Erweiterung von Angeboten ihre Profilierung in der Regionalpolitik zu fördern. Trotz unterschiedlicher Interessen und Akzentuierungen scheint über die Notwendigkeit einer berufsschulischen Reorganisation mittlerweile gesellschaftlicher Konsens zu herrschen: zwischen den Spitzenorganisationen der Wirtschaft, der BLK, der KMK, Lehrerverbänden, Hochschulvertretern und der GEW.

Die eigentliche Idee dessen, was heute als Kompetenzzentrum bezeichnet wird, nämlich die Bündelung von beruflicher Bildung und wirtschafts-, regional- und arbeitsmarktfördernden Dienstleistungen, ist so neu nicht. Bereits im 19. Jahrhundert gab es regionale Gewerbeförderzentren, in denen berufliche Aus- und Weiterbildung für Handwerker stattfand. Die historischen Kontinuitätslinien der aktuellen Diskussion führen aber deutlich in die 1960er/70er Jahre. So hat beispielsweise der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1969) im Zusammenhang mit den Schulbauempfehlungen vorgeschlagen, berufliche „Schulzentren“ zu errichten, wodurch es möglich wäre, „das Angebot von Bildungseinrichtungen und deren Nutzungsgrad sehr zu verbessern, besonders dann, wenn die Erwachsenenbildung und andere Formen der Weiterbildung einbezogen werden und Bildungszentren entstehen“ (14).

Weitere Anstöße gaben dann die zunehmend prognostizierte Krise des Dualen Systems und die eng damit verbundene Berufsschulkritik. Angesichts der „Kritik an der deutschen Berufsausbildung“, so Gustav GRÜNER (1970), müsse über „Alternativlösungen“ nachgedacht werden, zum Beispiel: „die Schaffung eines eigenen selbständig-unabhängigen Raumes für die Berufsausbildung, der von den verschiedensten an der Berufsausbildung beteiligten gesellschaftlichen Gruppen getragen wird. [...] In dieses völlig neuartige Gebilde müssten die derzeitige betriebliche Berufsausbildung, die Stätten der überbetrieblichen Unterweisung, die beruflichen Schulen und die Berufsberatung eingebracht und zu einem organischen Ganzen verbunden werden. [...] Die Berufsschule verlöre bei der Lösung [...] ihren ‚berufsbegleitenden‘ Charakter [...] Auch auf die Erstausbildung aufbauende Weiterbildungsveranstaltungen [...] müssten feste Bestandteile dieses neuen Systems werden. Die Verwaltung dieses – etwa den Sozialversicherungen ähnlichen – Bereiches hätte durch demokratische Gremien zu geschehen, in denen Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Ausbilder für den praktischen Unterricht, Lehrer für die Theorie, Eltern und Auszubildende anteilig vertreten wären“ (470). Im Zusammenhang mit der Lernorte-Debatte seit Mitte der 1970er Jahre gingen Überlegungen dahin, „den

Stellenwert und die Einseitigkeit des Lernortes Berufsschule in der Erstausbildung und der Volkshochschule in der Weiterbildung zu brechen [...]. Die Lernortkontinuität könnte so über den Rationalisierungsaspekt hinaus eine bildungs- und gesellschaftspolitische Funktion bekommen, wenn es gelänge, über die Lernortkontinuität eine Teilnehmerkontinuität zu etablieren“ (LIPSMEIER 1977, 725). Im Gesetzesentwurf der Bundesregierung für ein neues Berufsbildungsgesetz vom 18.4.1975 sind die Vorschläge, Berufsschulen zu Weiterbildungsstätten umzuwandeln, aufgenommen worden. Dieser Entwurf wurde aber damals nicht verabschiedet.

Erst seit den 1990er Jahren wird die Diskussion um die Umstrukturierung der Berufsschulen mit einem zunehmenden publizistischen Aufwand betrieben. Einige Modellversuche sind inzwischen auf den Weg gebracht, erste Ergebnisse liegen vor und Zweifel werden geäußert. Trotz des scheinbaren Konsenses in der Programmatik zeigt sich in der Praxis, dass es sich bei den Reorganisationsvorhaben von Berufsschulen nicht selten um politisch konfliktäre Angelegenheiten und von Partikularinteressen bestimmte Unterfangen handelt, die nicht unwesentlich auf Kosten der Berufsbildung Jugendlicher zu gehen drohen. Prominentes Beispiel ist die Berufsschulpolitik in Hamburg, über die wir – nicht zuletzt deshalb, weil *bwp@* seit nunmehr zwei Jahren von einem Hamburger Herausgeberkollegium auf den Weg gebracht wird – gern ausführlich berichten wollten. Angesichts der besonderen Bedingungen, die nachfolgend erläutert werden, fällt unsere Berichterstattung eher knapp aus und beschränkt sich auf den Wiederabdruck von vier bildungspolitischen Dokumenten, deren Lektüre und Zusammenschau allerdings aufschlussreich sein kann. Anstelle des von uns geplanten ausführlichen Berichts über den Prozess und aktuellen Stand der Hamburger Berufsschul-Reform beschränken wir uns auf den Verweis auf drei Artikel aus der Tagespresse (Hamburger Abendblatt:

1.) Berufsschulen: Anstalt oder Stiftung? (HA 31.10.2002, S. 18 – hier eingescannt zum Nachlesen: <http://www.bwpat.de/ausgabe5/ha2002.gif> )

2.) Berufsschulen. Die große Reform (HA 31.10.2003)  
<http://www.abendblatt.de/daten/2003/10/31/224629.html>

3.) Berufsschul-Reform: Jetzt kommen die Kritiker, (HA 1./2.11.2003) – die Artikel 2. und 3. ebenfalls eingescannt: <http://www.bwpat.de/ausgabe5/ha2003.gif>

sowie eines „Offenen Briefes“ an den Präses der Hamburger Behörde für Bildung und Sport, den wir gemeinsam mit allen anderen Wissenschaftlern des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg am 25. Juni 2003 unterzeichnet haben:  
[http://www.ibw.uni-hamburg.de/service/zu\\_news/Praeses\\_Brief2003\\_06\\_24.pdf](http://www.ibw.uni-hamburg.de/service/zu_news/Praeses_Brief2003_06_24.pdf) .

Die derzeit herrschende, bemerkenswerte Informationskultur der Hamburger Behörde für Bildung und Sport wird zum einen daran deutlich, dass dieser „Offene Brief“ bis heute unbeantwortet geblieben ist, und zum anderen daran, dass Mitglieder des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die von einzelnen Berufsschulen zur Teilnahme an Workshops zur Umsetzung der Reformabsichten eingeladen worden waren, von Behördenvertretern unmittelbar vor Workshopbeginn wieder ausgeladen wurden – mit dem Hinweis darauf, dass es sich bei den Workshops um behörden-interne Veranstaltungen handele, die unter Ausschluss der Öffentlichkeit – ausdrücklich auch unter Ausschluss der wissenschaftlich interessierten

Öffentlichkeit – stattfänden; Mitglieder der Universität, die ein verständliches Interesse am Berufsschul-Reformprozess hätten, würden zu gegebener Zeit über dessen Fortgang und Ergebnis informiert.

Die genannten drei Artikel aus dem Hamburger Abendblatt lassen erkennen, dass das ursprünglich verfolgte Reformkonzept heftig umstritten war und ist, dass daran mittlerweile erhebliche Abstriche vorgenommen wurden und dass gleichwohl eine stattliche Schar von kompetenten Kritikern den hinter verschlossenen Türen stattfindenden Reorganisationsprozess mit beißenden Kommentaren und Reformforderungen begleitet. Unseren ausführlichen Bericht über die aktuelle Hamburger Berufsschul-Reform schieben wir auf, bis uns autorisierte Informationen sowohl aus der Behörde als auch aus einzelnen Berufsschulen vorliegen – auch in der Rückschau mag manche Reformdynamik ihren Charme und Reiz haben.

## 2 Zu den Beiträgen

Mit dieser Ausgabe von *bwp@* möchten wir Beiträge liefern, die theoretische Überlegungen, empirische Ergebnisse und Praxisberichte beinhalten.

### Teil A: THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

In den hier versammelten Aufsätzen werden die aktuelle Programmatik zu „Kompetenzzentren“ und „Regionale Berufsbildungszentren“ skizziert, die in der Diskussion kursierenden Begriffe differenziert, Leitbilder hinterfragt und der Forschungsstand referiert. Besondere Bezugspunkte der Auseinandersetzungen sind die Anforderungen an die künftige Schulentwicklung, die Voraussetzungen und Bedingungen der Einbindung von Berufsschulen in regionalen Netzwerken sowie die schulische Umstrukturierungsprozesse flankierenden bildungspolitischen Aufgaben.

**Ralf TENBERG:** Regionale Kompetenzzentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive beruflicher Schulen

**Karl WILBERS:** Berufsbildende Schulen: Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken?

**Dietmar TREDOP:** Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule

**Rita MEYER:** Regionalisierung, Marktorientierung und Netzwerkbildung – Kritische Annäherungen im Kontext der Diskussion um regionale Berufsbildungszentren

### Teil B: EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Als Konkretisierung der Diskussion um Regionale Berufsbildungszentren sind die empirischen Forschungsergebnisse gedacht. Anhand von Datenmaterial aus den Bundesländern Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen werden Ansprüche und Realität bei der Implementation von Berufsbildungszentren exemplarisch miteinander konfrontiert, Einschätzungen von Akteurinnen und Akteuren, die an schulischen Entwicklungsprozessen beteiligt waren/

sind, wieder gegeben, die Auswirkung auf die Benachteiligtenförderung problematisiert und Konsequenzen für die Lehrerbildung vorgeschlagen.

**Matthias BECKER/Georg SPÖTTL:** Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren  
– Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

**Volker BANK/Hans-Carl JONGEBLOED/Dirk SCHREIBER:** Ökonomische und pädagogische Implikationen der Einrichtung Regionaler Berufsbildungszentren am Beispiel des Landes Schleswig-Holstein

**Ruth ROß:** Schulische Innenansichten zum regionalen Berufsbildungszentrum

**Beatrix NIEMEYER:** Benachteiligte Jugendliche – Einkommensquelle, Störfaktor oder Innovationsmotor für Regionale Berufsbildungszentren

**Marc BEUTNER/Christoph SCHWEERS:** Holzweg oder Prachtstraße? Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren

### **Teil C: PRAXISBEITRÄGE**

Konkrete Einzelfallbeispiele beinhalten die zwei Praxisberichte. Zum einen handelt es sich um einen Bericht über eine berufliche Schule in der Region Bodensee, die am Bundesprogramm „Lernende Region“ beteiligt ist, zum anderen um die Ergebnisse einer Bremer Schule im Rahmen des EU-Modellversuchs „Regionale Bildungsnetzwerke“.

**Armin SEHRER (Claude-Dornier-Schule Friedrichshafen):** Die berufliche Schule in der Lernenden Region Bodensee

**Helmut ZACHAU (SZ Walle):** Netzwerk Gesundheitsbildung – Eine Berufsschule auf dem Weg zum regionalen Bildungszentrum

**Wir möchten an dieser Stelle Lehrerinnen und Lehrer von beruflichen Schulen, die sich derzeit in Umstrukturierungsprozessen befinden, mit Nachdruck dazu auffordern, sich an dieser Ausgabe von *bwp@* zu beteiligen**

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern von *bwp@* viele Anregungen bei der Lektüre dieser Beiträge – insbesondere auch für die Diskussion in unserem Forum.

*Karin Büchter & Martin Kipp*

### **Literatur**

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Zum Schulbau. 8.2.1969, 14.

GRÜNER, Gustav (1970): Die deutsche Berufsausbildung... In: Die berufsbildende Schule, 22. Jg., H. 7/8, 469-470.

LIPSMEIER, Antonius (1977): Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 73. Band, H. 10, 723-737.

---

## **Regionale Kompetenzzentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive beruflicher Schulen**

---

### **1 Ausgangspunkt**

Vor ca. 4 Jahren wird im Berliner Memorandum zur *Modernisierung der Beruflichen Bildung* (BAETHGE et al. 1999, 37) empfohlen, der Staat müsse neue Rahmenbedingungen schaffen, um einen zukunftsweisenden Weg in der beruflichen Bildung zu eröffnen. Dabei wird der Schaffung so genannter ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ besonderes Innovations- und Wirkungspotential zugesprochen: „Die Weiterentwicklung der teilzeitberufsbildenden Schulen zu regionalen Zentren für Innovation, Beratung und Bildung, die sich auch in der Weiterbildung engagieren und denen durch die Annahme von Auftragsarbeiten auch die Möglichkeit zu einer Verknüpfung von Forschen, Arbeiten und Lernen gegeben wird“ (BAETHGE 1999, 37f), wird als förderungsfähig empfohlen. Dies solle in einem Modell umgesetzt und erprobt werden.

Annähernd zeitgleich schreiben die Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) und Wirtschaft (BMWi) in Verbindung mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Zentralverband des deutschen Handwerks (ZHD) einen bundesweiten Ideenwettbewerb mit dem Titel *Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren* aus. Als Hintergrund werden zentral die sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Berufsbildung konstatiert. Mit diesem Wettbewerb und der damit zusammenhängenden Öffentlichkeitswirkung erfuhr die schon seit einigen Jahren laufende Diskussion über Strukturveränderungen bei beruflichen Schulen eine neue Qualität und Aktualität. Regionale Kompetenzzentren gelten seitdem als länderübergreifende, auf oberster Ebene erwünschte Entwicklungsperspektive bisheriger Berufsbildungszentren.

Der kurze Zeit später veröffentlichte Bericht *Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen der Bund-Länder-Kommission (BLK) sowie die dazu eigens einberufene Fachtagung Kompetenzzentren in regionalen Bildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen im Dezember 2001* unterstreichen diese politische Richtungsweisung. Die BLK wollte die verschiedenen Akteure und Meinungen zusammenführen bzw. auf den richtigen Weg zur Schaffung regionaler Kompetenzzentren in Deutschland bringen. Es wurden zahlreiche betroffene Institutionen mit einbezogen und umfassende Programme entwickelt. Die Tagung sollte wichtige Impulse für weitere Initiativen in Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bayern und Hamburg geben (vgl. BLK-Bonn 19.06.2003).

Im Bundesland Bremen, das schon seit 1999 umfangreiche Vorgaben zur Erneuerung der beruflichen Bildung und der Berufsschulen verfasst hat, wurden in Verbindung mit einer gezielten Förderpolitik Aufgaben und Leistungsindikatoren von Kompetenzzentren im Land

Bremen abgesteckt (u.a. Qualitätskriterien, Branchen- und Zielgruppenbezug, Alleinstellungsmerkmale). Es wurden unter anderem Anforderungsprofile ausgearbeitet und rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen geklärt (u.a. Trägerschaft, Budgetverantwortlichkeit, Leistungsverträge, private Beteiligungen) (vgl. ITB UNI-BREMEN 18.06.2003). Zudem wurden eine Reihe von Modellversuchen initiiert, welche sich mit dieser Thematik auseinandersetzen sollten; dazu gehören u.a. die Ansätze QUABS (Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen), STEPS (Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen), REBIZ (Entwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Bildungszentren/Kompetenzzentren), ProReKo (Projekt regionale Kompetenzzentren, RBZ (Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren (vgl. RÜTZEL et al. 2002).

In den Fachzeitschriften wird vermehrt der Standpunkt vertreten, das traditionelle System dualer Ausbildung (Aufteilung in schulische und betriebliche Ausbildung) reiche nicht mehr aus, um den hohen Anforderungen sich permanent ändernder Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Ein Grund dafür sei die Dynamik des sozioökonomischen und technischen Wandels, die einen immensen Reformdruck auf das System der beruflichen Bildung ausübe. Lebenslanges Lernen in Verbindung mit der Berücksichtigung regionaler Besonderheiten in der beruflichen Qualifikation von Beteiligten aus Politik, Wirtschaft und Bildungsträgern werden gleichermaßen gefordert (vgl. DOBISCHAT et al. o. J., 11). DEITMER und PLATTER unterstreichen, dass das Berufsbildungssystem ein wichtiger Bestandteil der deutschen Wirtschaft sei. Es schlage eine Brücke zwischen Theorie und Praxis und trage damit zur Förderung der regionalen Wirtschaft bei (vgl. DEITMER/PLATTER 06.06.2003). Aus diesem Grund müsse die Berufsbildung schnell auf den Wandel von Arbeitswelt und Gesellschaft und auf daraus entstehende neue Anforderungen reagieren (vgl. BLK 2001, 15).

Darüber hinaus sprechen sie von der Wirtschaftskraft und -struktur einer Region, die nicht allein vom Wachstum großer Unternehmen abhängt, sondern vor allem auch von dem regionalen Netz von Klein- und mittelständischen Unternehmen (im Folgenden KMU). Diese müssten in besonderem Maße durch Berufsbildungszentren und Berufsschulen in ihren Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden (vgl. DEITMER/PLATTER 06.06.2003). Durch den stetigen Wandel ergeben sich immer neue Anforderungen an die Unternehmen. So ziehe seit Ende der 80er Jahre die wachsende Globalisierung einen durchgreifenden Wandel der Organisationskonzepte nach sich, was insbesondere für KMU eine verstärkte Kooperation untereinander notwendig mache und hochkompetente Mitarbeiter voraussetze. Das Netz von KMU stehe für die Wirtschaftskraft einer Region und sichere somit viele Arbeitsplätze. Vorhandenes Innovationspotential sollte durch vermehrte Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen besser genutzt werden. Durch den Umbau zu Kompetenzzentren würden eigenständigere, dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen in den Schulen notwendig. Dabei gelte: je eigenständiger, desto kooperationsfähiger (vgl. BLK 2001, 14). Zukünftige Mitarbeiter in KMU benötigten eine sog. erweiterte Fach- und Systemkompetenz. Hierzu müssten neue und erweiterte Qualifikationsmöglichkeiten erschlossen werden (vgl. BLK 2001, 3). Außerdem würden neue Strukturen in der dualen Berufsausbildung, wie beispielsweise die Entwicklung von Wahlpflichtbausteinen, deren Flexibilität und Durchlässigkeit erhöhen. Dies

führe zu einer Modernisierung der Berufsausbildung. Somit würde eine differenziertere Ausbildung ermöglicht werden, die flexibel an den regionalen Erfordernissen ausgerichtet werden kann (vgl. BLK 2001, 4). Die BLK bekräftigt, dass innerhalb der beruflichen Erstausbildung die Berufsschulen einer der vorrangigen Akteure seien, die darüber hinaus auch Weiterbildung anböten (vgl. BLK 2001, 9).

Die Forderung nach mehr Selbständigkeit der Einzelschule nimmt Im Rahmen dieser Diskussion eine exponierte Position ein. So soll den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, an der Personalentwicklung mitzuwirken und wichtige Angelegenheiten, wie das Treffen von personellen Entscheidungen, den Schulen zur selbständigen Erledigung überlassen werden. Dazu sei aber eine größere Autonomie der Schulen notwendig (vgl. BLK 2001, 9).

DEITMER und PLATTER identifizieren das deutsche Bildungssystem als zentralistisch organisiert und überreguliert. Sein Innovationspotential sei im europäischen Vergleich daher gegenüber den sich etablierenden *Regional Innovation Systems* (RIS) als regionalen Trägern in der Erst- und Weiterbildung sehr gering. (vgl. DEITMER/PLATTER 06.06.2003). Diesbezüglich stellt die BLK einige zentrale Kennzeichen derartiger RIS fest (vgl. BLK 2001, 11):

- verstärkte Nutzung regionaler Potentiale unter Berücksichtigung der vor Ort bestehenden Qualifizierungs- und Innovationsbedarfe
- Zugang zu vorhandenem Qualifizierungs- und Innovationspotenzial auch für Externe
- erhöhte Flexibilität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, um auf die sich wandelnden Anforderungen reagieren zu können
- Optimierung der Durchlässigkeit von Qualifizierungsangeboten
- Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstverwaltung

Durch die Schaffung von regionalen Bildungsnetzwerken in der Form von Kompetenzzentren solle vor allem der Faktor Humanressource an Bedeutung gewinnen und die Stellung Deutschlands im internationalen Vergleich gestärkt werden (vgl. DEITMER/PLATTER 06.06.2003).

Weiterführendes Ziel sei es, die Kompetenzträger als starken Faktor der regionalen Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsförderung herauszubilden. Des Weiteren sollen so genannte *Lernende Regionen* entstehen, in denen die dort vorhandenen Ressourcen im Bereich Bildung und Qualifizierung besser aufeinander abgestimmt werden (vgl. DEITMER/PLATTER 06.06.2003). Dabei hänge die Wettbewerbsfähigkeit einer Region stark von der Kooperation der einzelnen Akteure ab. Regionale Aus- und Weiterbildung werde zu einem Standortfaktor (vgl. BLK 2001, 12).

In dieser Hinsicht fügt die BLK hinzu, dass bei *Lernenden Regionen* die Akteure, wie beispielsweise Unternehmen und Berufsschulen, mit einbezogen werden müssten, um vorhandenes Know-how besser bündeln und die Möglichkeiten der Kommunikation mit der Politik erhöhen zu können (vgl. BLK 2001, 13). Die vorhandenen Potenziale der berufsbildenden



Schulen sollten auch für ein breiteres Ausbildungsangebot genutzt werden. Hierzu sind nach Meinung HENTRICHS und DORNBUSCHS zum einen regionale Dialoge zur Abstimmung und Bündelung der Angebote notwendig, zum anderen die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen Autonomie (vgl. HENTRICH/DORNBUSCH 2001, 28).

Durch die Abstimmung der Aus- und Weiterbildungsangebote in der Region könnten sich erhebliche Synergieeffekte ergeben. Demnach würden unterschiedliche Ressourcen (Personal, Finanzen, Gebäude) der Partner gemeinsam genutzt, und die Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Beteiligten dabei jedoch erhalten bleiben. Diese Kooperation wird als virtuelles, regionales Kompetenzzentrum bezeichnet; virtuell deshalb, weil es keinen expliziten Standort gebe (vgl. BLK 2001, 14). Derartige Kooperationsmodelle, in denen Betriebe, Berufsschulen und überbetriebliche Ausbildungsstätten zusammenarbeiten, könnten der Wiederherstellung des Gleichgewichts zwischen Angebot und Nachfrage dienen. Außerdem werde so die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern gesichert, sowie regionale Kompetenzpotenziale und Wissensbestände entwickelt und bereitgestellt (vgl. BLK 2001, 16).

Aus dieser Betrachtung der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion lassen sich die zentralen Argumentationsstränge für regionale Kompetenzzentren zusammenfassen:

1. Eine Unzulänglichkeit der aktuellen beruflichen Schule gegenüber der hohen Veränderungsdynamik in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft ihrem Auftrag im dualen System nachzukommen. Der hohe Anspruch, ein lebenslanges Lernen einzuleiten und zu fördern, wird ihr ebenso abgesprochen, wie die Berücksichtigung wichtiger regionaler Spezifika.
2. Eine aktuell mangelhafte Berücksichtigung Klein- und Mittelständischer Unternehmen. Einerseits nähmen diese eine entscheidende Rolle für die Wirtschaftskraft einer Region ein, andererseits seien sie gegenwärtig durch die Globalisierung einem erheblichen Anpassungsdruck ausgesetzt. Diesem Druck könnten sie nur Stand halten, wenn sie untereinander besser kooperieren, was nur mit entsprechend qualifizierten Mitarbeitern gelingen könne. Deziert sei es erforderlich, sog. Fach- bzw. Systemkompetenzen zu verbessern bzw. neue Qualifikationspotenziale zu erkennen und zu erschließen. Darüber hinaus müssten berufliche Schulen für die Nutzung des vorhandenen, aber auf die KMU verteilten Innovationspotenzials eine Art Mittlerfunktion einnehmen.
3. Eine zentralistische Organisation und Überregulierung beruflicher Schulen, sowie deren zu geringe Selbständigkeit, vor allem im Hinblick auf eine eigenständige Personalentscheidung und -entwicklung. Dies sei lähmend, vor allem im Hinblick auf einen europaweiten Trend, berufliche Schulen zu Regional Innovation Systems zu entwickeln, welche mit großer Autonomie in größerer Zugänglichkeit und Durchlässigkeit der Qualifikationsangebote flexibel auf wechselnde Anforderungen reagieren können, und damit in der Lage sind, die bestehenden Potenziale besser zu nutzen und dem regionalen Bedarf besser gerecht zu werden.

4. Eine institutionelle Isolation, welche die Entstehung einer ‚lernenden Region‘ erschwere bzw. verhindere. Ein derartiges Konzept antizipiert die gegenseitige Nutzung bestehenden Know-hows sowie vorhandener Ressourcen in Schulen und Betrieben, deren gebündelte politisch-strategische Stoßkraft sowie weiteren, absehbaren Synergieeffekten. Dies könne nicht nur eine höhere Qualität und Passung der Bildungsangebote aller Beteiligten bewirken, sondern einen Beitrag zu einer möglichen wirtschaftlichen Unabhängigkeit beruflicher Schulen leisten, sowie die Arbeitsfähigkeit Berufstätiger innerhalb einer Region sichern helfen.

## 2 Öffentliche Diskussion

Aus der vorausgehenden Betrachtung wird deutlich, dass die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Kompetenzzentren in der breiten Fachöffentlichkeit häufig gefordert und generell befürwortet wird. Auch wurde herausgestellt, welche zentralen Argumentationsstränge für diese Programmatik angeboten werden.

Gegenüber diesen relativ klaren perspektivischen Aussagen und Begründungen beklagen viele Beteiligte - neben einer aktuell immer noch unklaren Begrifflichkeit - vor allem die nur defizitäre konzeptionelle Ausformulierung der Programme. So stellen ROSS/DOBISCHAT beispielsweise fest, dass Kompetenzzentren als guter Lösungsweg zur Sicherung der regionalen Wettbewerbsfähigkeit propagiert würden, wobei keineswegs klar sei, was genau ein Kompetenzzentrum darstelle (vgl. ROSS/DOBISCHAT 2001, 3). Es falle auf, dass der Begriff ‚Kompetenzzentrum‘ über die Debatte der beruflichen Bildung hinaus überall dort verwendet wird, wo bereits angesiedelte Kompetenzen und vorhandene Ressourcen in sinnvoller und zweckmäßiger Kombination genutzt werden könnten. Dies betrifft nicht nur den Bereich Bildung, sondern ebenso die Bereiche Forschung, Entwicklung, Planung, Beratung, Information, Koordination, PR, Vermarktung, Produktion usw. (ebd., 5). Infolge dieser Erscheinungsvielfalt des Konstrukts ‚Regionales Kompetenzzentrum‘ ist es nicht verwunderlich, dass dieses zunächst schwer greifbar bleibt. Es ist daher notwendig, den Blick auf die Rolle berufsbildender Schulen als Kompetenzzentren zu fokussieren und genauer zu betrachten, welche konkreten Aussagen für die Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Kompetenzzentren existieren.

Die BLK formuliert in ihrem Bericht *Weiterentwicklung berufsbildender Schulen* (BLK 2003, 7 f) die folgenden Merkmale: (1) Entwicklung und Unterstützung der Lernenden zur Befähigung individuellen, selbstorganisierten und lebenslangen Lernens, (2) Übertragung von Eigenständigkeit und Eigenverantwortung an die berufsbildenden Schulen, (3) Einführung von Qualitätsmanagement und Beratungskompetenz an beruflichen Schulen, (4) Regionale Lernkooperation und Netzwerkarbeit zur optimalen Ressourcenallokation und Nutzung von Synergien und (5) Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrages. Da die Aspekte (1) und (5) als evident einzustufen sind, also schon dem gegenwärtigen Selbstverständnis beruflicher Schulen entsprechen, verbleiben die Merkmale (2), (3) und (4). Unter einem regionalen Kompetenzzentrum ist somit gegenwärtig ein berufliches Bildungszentrum zu verstehen, welches sich eigenständig und eigenverantwortlich in als Teil eines regionalen Kooperationsnetzwerks

aus Schulen und Betrieben versteht. Es nutzt seine Ressourcen in optimierter Weise, profitiert von Synergien und unterstützt seine Weiterentwicklung durch ein eigenständiges Qualitätsmanagement.

In mehr oder weniger gutem Einklang mit diesem Grundverständnis bestehen aktuell bundesweit zahlreiche Arbeitsgruppen, Planungs- und Umsetzungsprojekte sowie Modellversuche über die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren (vgl. KURZ 2002, 92). KURZ stellt diesbezüglich jedoch ernüchternd fest, dass die aktuellen Ansätze relativ systemkonform verlaufen und z.B. eine Expansion in die berufliche Weiterbildung ebenso wenig umsetzen würden, wie die Übernahme von Beratungsaufgaben (vgl. ebd., 92). ROSS/DOBISCHAT konstatieren, dass funktionierende Netzwerke und Kooperationen noch Seltenheitswert hätten. Dies sei auch nicht erstaunlich, da ihrer Meinung nach auch nur sehr wenige gesicherte Erkenntnisse – also Ergebnisse empirischer Forschung - über das Phänomen ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ vorliegen (vgl. ROSS/DOBISCHAT 2001, 8).

Für diesen inzwischen offen beklagten, eher zaghaften Prozess werden zahlreiche Gründe aufgeführt: (1) rechtliche Rahmenbedingungen, (2) organisatorische und personelle Probleme, (3) ein Paradigmenwechsel im Bildungsangebot beruflicher Schulen, (4) Zielkonflikte zwischen staatlichen und regionalen Interessen und (5) Kollisionen mit den Interessen bestehender Weiterbildungseinrichtungen.

### **(1) Rechtliche Hemmnisse**

Schwierigkeiten auf dem Wege der Realisierung werden in hohem Maße fehlenden und hindernden rechtlichen Rahmenbedingungen des Systems berufsbildender Schulen zugeschrieben (vgl. ROSS/DOBISCHAT 2001, 8). Der angestrebte Ausbau der eigenverantwortlichen Gestaltungsspielräume in finanzieller, personeller, organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht könne in den bestehenden Strukturen nicht stattfinden. Somit sei zunächst ein umfassender Abbau zentraler bürokratischer Steuerungsmechanismen erforderlich, der begleitet werden sollte von der Installation einer öffentlichen Rechenschaftslegung der Schulen über den pädagogisch sinnvollen und ökonomisch vertretbaren Mitteleinsatz. Organisatorische und rechtliche Fragestellungen, wie z. B. Arbeitszeitenregelung der Lehrkräfte oder deren berufliche Positionierung müssten konstruktiv gelöst werden.

### **(2) Überforderung der Führung**

Die gegenwärtig tätigen SchulleiterInnen würden durch eine Reihe neuer Anforderungen für die Führung eines Kompetenzzentrums überfordert. Derartige umfängliche betriebswirtschaftliche und führungstechnische Qualifikationen konnten und können nicht aus ihrer beruflichen Sozialisation bzw. formalen Qualifikation entwickelt werden. Kompetenzzentren setzten eine neue Führungspersönlichkeit voraus, die in der Lage sei, ein modernes und umfassendes Management zu leisten (vgl. BLK 2003, 3).

### **(3) Qualifikations- und Weiterbildungsbereitschaft sowie Umstellungen in der Arbeitszeit**

Die Weiterentwicklung zu einem Kompetenzzentrum bedinge einen Paradigmenwechsel im berufsbildenden Schulwesen vom Bildungsanbieter in der Erstausbildung und beruflichen Allgemeinbildung zum Bildungsdienstleister für unterschiedlichste Kundengruppen. Dies stelle eine umfangreiche Aufgabe für Schulleitung und Lehrkräfte, sowohl inhaltlich, als auch in der Einstellung zur täglichen Arbeit in einem solchen Kompetenzzentrum dar (vgl. BLK 2003, 7). Berufliche Schulen könnten sich somit inhaltlich nicht mehr nur auf die Qualifikation in der Erstausbildung konzentrieren, sondern sie müssten (entsprechend einer zukunftsweisenden Aus- und Weiterbildung) ein inhaltlich flexibles Berufsbildungsprogramm anbieten. Diese Flexibilität erfordert zwangsläufig eine kontinuierliche Weiterbildungsbereitschaft des Lehrpersonals. Qualifikationsangebote im Bereich der Weiterbildung berühren den Lehreralltag jedoch nicht nur inhaltlich, sondern auch im Ablauf. Die neuen Dienstleistungsangebote der Berufsschulen würden eine grundlegende Neuorganisation der gegenwärtigen Arbeitszeiten bedeuten.

### **(4) Zielkonflikte zwischen Staat und Schulen**

Eine weitere Gefahr in der Entwicklung ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ wird darin gesehen, dass Zielkonflikte zwischen der staatlichen Steuerung der Einzelschule und der jeweils interessengeleiteten Eigensteuerung von regionalen wirtschaftlichen Netzwerken entstehen können. Es bestehen Bedenken, dass der öffentliche Bildungsauftrag von berufsbildenden Schulen zu Gunsten einseitiger Orientierung an wirtschaftlichen Verwertungsinteressen und eigenen ökonomischen Interessen vernachlässigt werden könnte. Daraus resultiere die Gefahr, dass sich die Schere zwischen den Regionen weiter öffnen und das angestrebte Ziel einer überregionalen Chancengleichheit im Bildungssystem dieser Entwicklung zum Opfer fallen könnte (vgl. ROSS/DOBISCHAT 2001, 9f). Zu beachten sei in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Frage nach dem Bedarf an Qualifikationen nicht so einfach beantworten lasse. Es ginge hierbei um das Verhältnis individueller Ansprüche, institutioneller Bedürfnisse und politischer Verantwortung in der regionalen Bildungsplanung und der Entwicklung eines funktionalen beruflichen (Weiter-) Bildungsangebotes (vgl. ROSS/DOBISCHAT 2001, 8f).

### **(5) ordnungspolitische Fragestellungen**

Schließlich wird auf ungelöste ordnungspolitische Fragestellungen hingewiesen. Durch die Bildung von ‚Regionalen Kompetenzzentren‘ könnten berufliche Schulen mit freien Bildungsträgern in eine unfaire Konkurrenz treten. Berufliche Schulen verfügen als staatliche Institutionen über abgesicherte ökonomische und personelle Ressourcen, die auch bei einer angestrebten Eigenbudgetierung einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber freien Weiterbildungsträgern besitzen. Eine derartige Konkurrenz sei politisch nicht gewollt (vgl. KURZ 2002, 92). Berufsbildende Schulen als Kooperationspartner in diesem Entwicklungsprozess werden also nicht nur als willkommene Akteure, sondern auch als potenzielle Konkurrenten eingestuft. Die regionalspezifische Entwicklung des beruflichen (Weiter-) Bil-

dungsbereichs müsse sich also zwischen öffentlicher Verantwortung und freiem Markt unter den Beteiligten neu ausbalancieren (vgl. BLK 2003, 8). DOBISCHAT et al. stellen diesbezüglich fest, dass regionale Kooperationen in der beruflichen Weiterbildung zwar durch eine Vielzahl an Projekten dokumentiert seien (vgl. 2002, 17 Kap. 2), berufliche Schulen jedoch aktuell außerhalb ihres Kerngeschäftes eher Nischen- oder Zulieferfunktion übernehmen.

Die Gründung bzw. Entwicklung von regionalen Kompetenzzentren wird daher eher einem „zufälligen persönlichen Engagement einzelner Schulleitungen und einer Minderheit von Lehrkräften sowie gleichzeitig häufig der wohlwollenden Duldung grenzüberschreitender Aktivitäten durch vorgesetzte Dienststellen und Träger“ zugeschrieben (DOBISCHAT et al. 2002,17) denn auf einen systematischen bzw. gelenkten Prozess zurückgeführt. Dies erstaunt, da eben diesen Individuen in einigen Veröffentlichungen eher Brems- denn Antriebswirkung zugeschrieben wird. Institutionalisierte Zusammenarbeit findet eher selten statt, da es trotz weit verbreiteter Befürwortung ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ keinen strategischen Auftrag an berufliche Schulen gibt. Auch hier eröffnet sich ein Paradoxon zwischen verkündeter Programmatik und institutionalisierter Umsetzung. Dem gemäß werden keine Anreize für ein Engagement von Lehrkräften zur Bewältigung des damit verbundenen Paradigmenwechsels geschaffen. Vielmehr wird von ihnen erwartet, ohne Gegenleistung für einen Prozess Aufwand zu betreiben, der scheinbar auch für seine Protagonisten relativ unklar erscheint und für ihre individuelle berufliche Situation eher Schwierigkeiten als Verbesserungen prognostizieren lässt. Begriffliche Unklarheiten, fehlende rechtliche Rahmenbedingungen, organisatorische und personelle Probleme, Zielkonflikte zwischen staatlichen und regionalen Interessen sowie Kollisionen zwischen konkurrierenden Bildungsdienstleistern bereiten der Erweiterung des Leistungsangebots beruflicher Schulen als ‚Regionale Kompetenzzentren‘ erhebliche Schwierigkeiten (s.o.). Nach Auffassung von DOBISCHAT et al. (2002,17) wird dadurch das zukunftsweisende Projekt geradezu verhindert.

### **3 Beteiligte Institutionen und Verbände**

Im Folgenden sollen kurz die öffentlichen Positionen der beteiligten Institutionen bzw. Verbände betrachtet werden:

Nach Empfehlung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sollte sich die berufliche Bildung zukünftig in Netzwerken organisieren, um neuen Aufgaben und Funktionen in der veränderten Bildungslandschaft gerecht zu werden. Für die Weiterentwicklung eines Standortes und die Sicherung regional erforderlicher, qualifizierter Fachkräfte durch Kooperation der unterschiedlichen Akteure hält die BLK die Schaffung von Kompetenzzentren deshalb für unumgänglich. Bei dieser neuen Positionierung der beruflichen Schulen würde die bisherige Lernortdualität von Betrieb und Berufsschule ergänzt durch Angebote von Kammern, Hochschulen, privaten Bildungseinrichtungen, Unternehmen etc. Die Kommission möchte die Entwicklung regionaler Kompetenzzentren in Deutschland unterstützend voranbringen. Ihr Ziel ist dabei vor allem die Strukturierung des Themenfeldes Kompetenzzentrum und dessen Operationalisierung im Hinblick auf Organisation, Personal und Rolle beruflicher Schulen in Bildungsnetzwerken. Hierzu gehören neue

schulgesetzlich definierte Aufgaben, die Neuorganisation von Arbeitszeit und Lehrerbildung, sowie die Klärung staatlicher Aufsicht zwischen Einzelschule und Schulaufsicht. Im Rahmen der Umsetzung sieht die BLK vor, dass Berufsbildungsdialoge zukünftig dazu beitragen sollen, den regionalen Fachkräftebedarf, das vorhandene Angebot der unterschiedlichen regionalen Bildungseinrichtungen sowie Potentiale für den Informations- und Technologietransfer zu ermitteln (vgl. BLK 2002, 2f).

Obwohl das Bundesinstitut für Berufsbildung zur Kenntnis nimmt, dass die Kultusminister die Entwicklung der beruflichen Schulen zu ‚Regionalen Kompetenzzentren‘ anstreben (vgl. BIBB 2002), steht es dem umfassenden Ansatz der BLK eher skeptisch gegenüber. Das BiBB spricht sich zwar für mehr Selbstständigkeit der Berufsschulen, für die Kooperation der beruflichen Schulen mit anderen Bildungsträgern, sowie für eine Erweiterung des Aufgabenspektrums der beruflichen Schulen aus. Es soll jedoch weder zu einer Privatisierung der beruflichen Schulen, noch zu einer Deregulierung des in den beruflichen Schulen beschäftigten Personals kommen. Auch am öffentlichen Bildungsauftrag und an der staatlichen Finanzierung der Berufsschulen soll sich nichts ändern. Die Übernahme von Weiterbildungsmaßnahmen durch berufliche Schulen sollen andere Anbieter, wie die Fachverbände oder die Volkshochschulen, nicht gefährden. Angebotsüberschneidungen sollen durch Absprachen zwischen den Anbietern verhindert werden (vgl. BIBB 2002).

Nach Ansicht des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) kann eine Kooperation der Bildungsanbieter zu einer Entspannung der Konkurrenzsituation führen. Er begrüßt die Vernetzung der verschiedenen Bildungsbereiche im Bund-Länderprogramm *Lernende Regionen* (vgl. BIBB 2002), nimmt aber zu wichtigen Details nicht explizit Stellung.

Die Landesregierungen verhalten sich uneinheitlich. Beispielsweise hat der niedersächsische Landtag im September 2001 die Landesregierung aufgefordert einen fünfjährigen Schulversuch mit dem Thema *Niedersächsische Berufsschulen als regionale Kompetenzzentren* durchzuführen. Den Berufsschulen sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich zu ‚Qualifizierungszentren‘ in der Region zu entwickeln. Die Umsetzung des Schulversuches wurde von allen Fraktionen des niedersächsischen Landtages (SPD, CDU, Bündnis 90/Die Grünen) mitgetragen. Die gesetzlichen Voraussetzungen wurden somit vom Landtag geschaffen (MK-Niedersachsen 21.5.2003). In anderen Bundesländern sind bisher keine derartigen Vorstöße zu verzeichnen. Andere wiederum nehmen eine informationsgewinnende aber doch abwartende Position ein.

Die IHK hat zu diesem Thema bisher keine einheitliche offizielle Stellungnahme veröffentlicht. Hier sind strategische Abwägungen zu vermuten, die zwischen einer generellen Befürwortung der Weiterentwicklung beruflicher Schulen im Interesse einer Verbesserung der Ausbildung und einer deutlichen Ablehnung des Ansatzes auf Grund der Gefährdung des eigenen Weiterbildungsbereichs alternieren. In Stellungnahmen von BDA (Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände) und IHK Nord wird dagegen betont, dass eine Funktionsausweitung der beruflichen Schulen nicht auf Kosten ihrer Kernaufgaben (der theoretischen Wissensvermittlung im dualen System) geführt werden dürfe. Der BDA spricht sich

konkret gegen den Eintritt der Berufsschulen in den Weiterbildungsmarkt aus, weil diese staatlich unterstützt werden und es so zur Wettbewerbsverzerrung käme (vgl. BDA 18.06.03). Auch die IHK Nord fürchtet eine Teilverstaatlichung der Weiterbildung. Auf dem Weiterbildungsmarkt herrscht großer Wettbewerb, der durch die beruflichen Schulen noch verstärkt würde. Auch würde durch den Einsatz von berufsschulischem Lehrpersonal im Bereich der Weiterbildung der momentan herrschende Lehrermangel in der dualen Ausbildung noch verstärkt. BDA und IHK Nord sind aber auch der Ansicht, dass die Berufsschulen die Rolle eines Dienstleistungsunternehmens übernehmen sollten. Für die Berufsschule wird generell mehr Autonomie und Spielraum in der Mittelverwendung gefordert. Auch bei der Auswahl des Lehrpersonals sollten die beruflichen Schulen zukünftig größeren Einfluss haben (vgl. BDA 18.06.2003; IHK Nord 2002, 1).

Die im Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbände stehen einer Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu ‚Regionalen Kompetenzzentren‘ ebenso skeptisch gegenüber (KWB 19.06.2003). Trotzdem sollten berufliche Schulen mehr Selbstständigkeit und Gestaltungsspielräume erhalten, um ihren gesetzlich festgelegten Pflichten besser nachkommen zu können (vgl. KWB 2001, zitiert in ERNST 2002, 24). Auf Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung soll jedoch verzichtet werden, um die duale Berufsausbildung nicht zu vernachlässigen. Das KWB befürchtet ebenso, wie der BDA, dass es durch ein Weiterbildungsangebot der beruflichen Schulen zu einer Teilverstaatlichung der Weiterbildung kommen könne. Auf dem Weiterbildungsmarkt herrsche aber auch ohne Berufsschulen ein großer Konkurrenzdruck. Berufliche Schulen müssten im Gegensatz zu den privaten Weiterbildungsanbietern nicht ihre gesamten Kosten für die Weiterbildung in die Preise einbeziehen, die Folge wäre Wettbewerbsverzerrung (vgl. Kapitel 5.2.2). Auch die im BLK-Papier angedachte Rolle der Berufsschule als Koordinator zur Schaffung eines umfassenden regionalen Bildungsnetzwerks lehnt das KWB ab. Die beruflichen Schulen sollen aber in das Netzwerk von Kompetenzzentren eingebunden werden, um den Einsatz öffentlicher Mittel zu optimieren und Synergieeffekte zu erzielen (vgl. KWB 2001, 1f).

Die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK), der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) gaben mit dem Artikel *Mehr Freiheit und Wettbewerb in der Bildung: Anforderungen an die Bildungspolitik* eine gemeinsame Erklärung ab. In dieser fordern die genannten Verbände eine Veränderung der beruflichen Schulen hinsichtlich folgender Punkte (BDA et al. 2002, 4): Orientierung der Aus- und Weiterbildung an Erfordernissen und Entwicklungen der Arbeitswelt, mehr Autonomie und finanzielle Gestaltungsspielräume, um die Arbeitsfähigkeit zu erhöhen, Verbesserung des Einsatzes von öffentlichen Mitteln durch die Einbindung der beruflichen Schulen in ‚Regionale Kompetenzzentren‘. Die eigentliche Aufgabe der beruflichen Schulen, als Partner der Wirtschaft im Rahmen der dualen Ausbildung soll aber immer im Vordergrund stehen (vgl. BDA et al. 2002, 5).

Der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS) forderte u.a. auf seinem im Mai 2001 durchgeführten Berufsschultag den Ausbau von Berufsschulen

zu Kompetenzzentren der Region unter Einbeziehung der beruflichen Fort- und Weiterbildung (vgl. ERNST 2002, 24 f). Er hält diese Entwicklung für notwendig und eine konsequente Reform des beruflichen Schulwesens unter Beachtung regionaler Gesichtspunkte für längst überfällig. Lebensbegleitendes Lernen sollte nach Auffassung des Verbandes durch ein umfassendes Angebot an Aus- und Weiterbildung von miteinander kooperierenden Bildungseinrichtungen realisiert werden. Besonders im Hinblick auf knapper werdende Gelder und eine effektive Bündelung von Ressourcen sollten mögliche Synergieeffekte genutzt werden. Die wichtigsten Forderungen des BLBS: Ausbau der beruflichen Schulen zu ‚Regionalen Kompetenzzentren‘ für die Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel, die berufliche Bildung zu einem strategischen Faktor der regionalen Wirtschafts-, Struktur- und Sozialentwicklung zu gestalten (abgestimmt auf Bildungsbedürfnisse der Region), Sicherung des staatlichen Bildungsauftrags im dualen System, Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, Bündelung von Investitionen, Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Schaffung der strukturellen Voraussetzungen (z.B. Eigenverantwortung bei Personalfragen, flexible Formen der Finanzierung), Ausbau von Kooperationen mit anderen Schulen, Bildungsträgern, Firmen, Kammern und Behörden. Der BLBS erhofft sich, durch die Schaffung ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ ein dauerhaft verbessertes quantitatives und qualitatives berufliches Bildungsangebot in den Regionen. Mit der Verbesserung des Qualifizierungsangebotes der beteiligten Partner solle ein erweitertes Dienstleistungsangebot einhergehen (BLBS 16.06.2003).

Der Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW) unterstützt grundsätzlich Ansätze, welche die Selbständigkeit berufsbildender Schulen erhöhen sollen. Es wird davon ausgegangen, dass es durch größere organisatorische, personelle und finanzielle Handlungsspielräume der beruflichen Schulen in Form von Kompetenzzentren möglich sein könnte, schneller und sachbezogener zu entscheiden, sowie die Partner in der Region (Handwerk, Industrie, überbetriebliche Ausbildungszentren, etc.) besser in ein Gesamtkonzept einzubinden. Berufliche Schulen als Kompetenzzentren müssten sich hierfür mit anderen Beteiligten Bildungsakteuren vernetzen. Das gelte für die Vollzeitschulformen, für die Erstausbildung im dual-kooperativen Berufsbildungssystem, sowie für die Weiterbildung. Dabei wäre von besonderer Bedeutung, dass eine Kooperation nur auf der Ebene einer gleichberechtigten Partnerschaft langfristig tragbar sei (vgl. ERNST 2002, 25, VLW 23.6.2003).

Der Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e.V. (GLB) fordert für berufliche Schule als wesentliches Element eines regionalen Aus- und Weiterbildungsnetzwerks ein deutlich größeres Maß an Selbstständigkeit (vgl. GLB 11.6.2003). Als Zwischenschritt sieht die GLB dabei für die nächsten Jahre den Ausbau der Fachschulen in den verschiedenen Fachrichtungen entsprechend des aktuellen Qualifikationsbedarfs. Weitergehend fordert sie die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes mit einer stärkeren institutionellen Verankerung der beruflichen Schulen. Weitere, von der GLB formulierten Schritte sind: Ausbau des Angebots an Zusatzqualifikationen für leistungsstarke Berufsschülerinnen und -schüler, Anrechnung der an der Berufsschule erworbenen Zusatzqualifikationen



(bei Weiterbildungsgängen), sowie des Auf- und Ausbaues von Kooperationen (Fachhochschulen und Berufsakademien) im Rahmen des dualen Systems.

Josef KRAUS, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL), betont die Notwendigkeit, im Sinne einer Qualitätssicherung die Berufsschule für die Weiterbildung zu öffnen: „Nicht zuletzt ist eine Öffnung des Weiterbildungsmarktes für Angebote der beruflichen Schulen fällig. Wenn man sieht, was sich auf diesem Markt an Seichem tummelt und trotzdem staatliche Gelder - etwa der Arbeitsämter - in Anspruch nehmen kann, dann ist umso wichtiger, dass sich die beruflichen Schulen als lokale Kompetenzzentren auf dem Weiterbildungsmarkt etablieren“ (KRAUS 2002, o.A.).

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat im März 2002 in einem Diskussionspapier die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren im Grundsatz zustimmend beschlossen. Sie stellt fest, dass Weiterbildung für die beruflichen Schulen und für künftige regionale Berufsbildungszentren an Bedeutung zunimmt, aber nicht zu ihrem zentralen Betätigungsfeld werden soll (vgl. ERNST 2002, 25). Für berufliche Schulen bevorzugt die GEW den Begriff ‚Regionale Berufsbildungszentren‘ (RBZ) statt ‚Regionale Kompetenzzentren‘ (vgl. GEW 2002, 9). Die RBZ kooperieren mit den anderen Bildungseinrichtungen in der Region: freien Bildungsträgern, überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Einrichtungen der Benachteiligtenförderung, Berufsbildungswerken, Werkstätten für Behinderte, außerbetrieblichen Einrichtungen, öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen (z.B. Volkshochschulen und Akademien), ggf. auch mit Fachhochschulen oder mit Hochschulen. Mittel- oder längerfristig könnten sich diese Kooperationen mit anderen Einrichtungen institutionell verfestigen und zu regionalen Netzwerken von Kompetenzzentren weiterentwickeln (vgl. GEW 2002, 30 f). Eine Dezentralisierung und Übertragung größerer Entscheidungskompetenzen auf die einzelnen Schulen und Regionen müsse laut GEW durch die Definition von Rahmenvorgaben und Standards flankiert werden. Diese sollten - bei allen Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen - für alle Berufsbildungsakteure in den einzelnen Regionen verbindlich sein. Dadurch würde Qualität, Vergleichbarkeit und Chancengleichheit gewährleistet (vgl. GEW 2002, 34 f).

Somit ist als zentraler Protagonist regionaler Kompetenzzentren die BLK an erster Stelle zu nennen. Sie führt eine Reihe schlüssiger Gründe an und bezieht sich zudem auf einen gesamteuropäischen Trend. Als Antagonisten stehen dieser die Arbeitgeberverbände gegenüber. Obwohl die Wirtschaft seit geraumer Zeit und mit erheblichem Druck Veränderungen bei den beruflichen Schulen moniert, werden die gegenwärtigen Bemühungen mit Skepsis verfolgt und vor allem hinsichtlich der Expansion in den Bereich der Weiterbildung völlig abgelehnt. Auch wird in diesem Zusammenhang gerne darauf verwiesen, dass sich berufliche Schulen besser auf ihr Kerngeschäft – die Unterstützung der Ausbildung – konzentrieren und Maßnahmen treffen sollen, dieses zu verbessern. Eine Steigerung der einzelschulischen Autonomie wird nur in so fern unterstützt, wie sie hilfreich erscheint, bestehende Bürokratien aufzuweichen. Dieser Position ist auch das BIBB zuzuordnen, was deutlich macht, dass dieses in der vorliegenden Problematik näher bei der Wirtschaft, als beim Staat positioniert ist. Einzelstaatliche Positionen erscheinen ambivalent, was vermutlich in Zusammenhang mit dem sich

abzeichnenden Tauziehen zwischen Bund und Wirtschaft steht. Die Tatsache, dass auch in innovativen Bundesländern eher moderat vorangegangen wird, scheint ein Beleg für die gegenwärtige Unsicherheit jener zu sein, die in Deutschland einzig in der Lage sind, diesen Ansatz umzusetzen. Wiederum offen und generell positiv stehen die LehrerInnenverbände dem Konzept gegenüber. Sie versprechen sich neben einer Gesamtaufwertung beruflicher Schulen neue Gestaltungsräume, eine Professionalisierung und die Ausweitung des bestehenden Tätigkeitsfelds ihrer Mitglieder. Die beteiligten Institutionen befinden sich somit in einem hochkontroversen Gegenüber, welches durch unterschiedliche Ausgangspositionen gegenüber dem Konzept beruflicher Kompetenzzentren bestimmt wird, aber auch durch deren unterschiedliche Erwartungen bzw. Befürchtungen. Damit ist von einem anhaltenden Tauziehen auf verschiedensten Ebenen und in allen Teilbereichen deutscher Berufsbildungspolitik auszugehen.

#### **4 Forschungsstand**

Trotz zahlreicher laufender Modellversuche liegen derzeit kaum verwertbare wissenschaftliche Beiträge über Entwicklungsansätze berufsschulischer Kompetenzzentren vor. Weder die aktuellen Fachzeitschriften noch das Internet führen zu Veröffentlichungen über dezidierte empirische Untersuchungen. WILBERS stellt diesbezüglich fest: „Der Forschungsstand zur hier angesprochenen Thematik scheint ausgesprochen defizitär. Erschwerend kommt hinzu, dass ein großer Teil der Forschung zu Berufsbildungsnetzwerken Inseln bildet, d.h. – mit wenigen Ausnahmen – unverbunden bleibt“ (vgl. WILBERS 2003). Für diesen unbefriedigenden Forschungsstand müssen spezifische Ursachen unterstellt werden. Ein derartiges Fehlen von empirischen Daten kann nicht alleine mit der Feststellung begründet werden, empirische Forschung sei in diesem Sektor allenfalls die Ausnahme, explizit im Zusammenhang mit BLK-Modellversuchen. Nach Anfragen bei einzelnen wissenschaftlichen Begleitungen von Modellversuchen werden verschiedene Aussagen getroffen, warum die bisherigen Untersuchungen noch nicht zu veröffentlichungsfähigen Ergebnissen geführt haben: Z.B. wird festgestellt, dass die bisherige Zeit nur Voruntersuchungen zugelassen habe und deren Ergebnisse keine Aussagen zu den Forschungsfragen zuließen. Hinzu komme, dass durch die lange Laufzeit des Modellversuchs eine Veröffentlichung von Ergebnissen zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfrüht und evtl. auch irritierend wäre. Auch wird geäußert, dass zwar Ergebnisse vorlägen, diese aber nicht für die Öffentlichkeit bestimmt seien. Damit wird angedeutet, dass der Implementierungsprozess an den Schulen nicht ohne Schwierigkeiten verläuft. Weitere Begründungen für die fehlenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen sind ein unzulänglicher Datenstand oder erforderliche Rücksprachen mit den Beteiligten und Lenkungsgruppen. Daraus deutet sich, neben Problemen in der wissenschaftlichen Erhebung derartiger Prozesse, eine gewisse Scheu an, kontroverse oder kritische Ergebnisse überhaupt zu Tage zu fördern, und dann, diese nüchtern und in unverblümter Weise der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Dahinter stehen evtl. auch interpersonelle bzw. interinstitutionelle Motive, die grundlegend damit zusammenhängen, einen laufenden Modellversuch nicht diskreditieren zu wollen.

Unabhängig von den tatsächlichen Gründen dieses Defizits zeichnen sich dessen Auswirkungen klar ab. Die aktuelle Diskussion erschöpft sich zwischen Programmatik, Politik, und Individualismus, ohne über eine überzeugende Argumentationsbasis zu verfügen bzw. sich eine derartige zu schaffen. Die Implementation verläuft nicht systematisch sondern eher anekdotisch, an Einzelschulen, hochgradig experimentell und ohne die dabei wichtigen Außenvergleiche bzw. einen reflektierten Diskurs. Weder die Befürworter regionaler Kompetenzzentren noch deren Gegner verfügen über Belege für ihre Positionen. Erstaunlich bleibt, dass diesem Mangel scheinbar eine nur untergeordnete Bedeutung zugewiesen wird.

## 5 Analyse

Aus den bisherigen Betrachtungen ist abzuleiten, dass (im Sinne eines hinreichenden Konsenses) sich ein regionales Kompetenzzentrum von einem herkömmlichen beruflichen Bildungszentrum dahingehend unterscheidet, dass es sich eigenständig und eigenverantwortlich in ein regionales Kooperationsnetzwerk aus Schulen und Betrieben integriert, über Ressourcen verfügt und diese in optimierter Weise nutzt, Synergien wahrnimmt und sich zu Nutzen macht und seine Weiterentwicklung durch ein eigenständiges Qualitätsmanagement unterstützt. Als Intentionen für eine derartige Umstrukturierung beruflicher Schulen lassen sich folgende Argumente zusammenfassen: Eine (angebliche) Unzulänglichkeit aktueller deutscher beruflicher Schulen, in der hohen zeitlichen Dynamik mitzuhalten und dabei einerseits ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden, andererseits regionale Spezifika zu berücksichtigen. Eine Vernachlässigung der Spezifität sowie der gegenwärtig schwierigen Situation klein- und mittelständischer Unternehmen. Zentralismus und bürokratische Überregulierung bei gleichzeitig zu geringer Durchlässigkeit der Bildungsangebote sowie eine institutionelle Isolation.

Als wichtigster Protagonist dieses Konzepts ist die BLK zu nennen. Sie wird in den meisten Teilaspekten auch von den LehrerInnenverbänden unterstützt. Dem stehen die Wirtschaftsverbände entgegen, da sie zum einen wenig Vertrauen in das Potenzial dieses Konzepts äußern, zum anderen Einschnitte in ihre Domäne ‚Weiterbildung‘ befürchten. Ähnlich skeptisch äußert sich das BIBB. Die eigentlich für die Umsetzung derartiger Umstrukturierungen entscheidenden Bundesländer verhalten sich uneinheitlich und zumeist abwartend. Dies erscheint plausibel, da sich weder eine deutliche politische Aussage abzeichnet, noch entsprechende Belege vorliegen, die umfassende Investitionen in diese Richtung legitimieren würden.

Dementsprechend wirksam sind eine Reihe von Hemmfaktoren. Begriffliche Unklarheiten, fehlende rechtliche Rahmenbedingungen, organisatorische und personelle Probleme, Zielkonflikte zwischen staatlichen und regionalen Interessen sowie Kollisionen zwischen konkurrierenden Bildungsdienstleistern wirken sich besonders lähmend aus, wenn ein dezidiertes strategischer Auftrag in Verbindung mit dafür bereitzustellenden Teilkonzepten und Ressourcen seitens der Regierungen fehlt.

Damit lässt sich auch weitgehend die Tatsache begründen, dass gegenwärtige Ansätze entweder als individuelle Sondersituationen bzw. Einzelgänge einzustufen sind, oder in Verbindung

mit der Umsetzung von Modellversuchen stehen und damit rechtlichen und ressourcenbezogenen Sonderbedingungen unterliegen. Diesbezüglich entscheidende strategische Aussagen in den Bundesländern werden absehbar nicht erfolgen. Als Gründe dafür sind zum einen die leeren Kassen anzunehmen, die damit zusammenhängenden Einsparungen in den Bildungsetats aber auch die Überzeugung bei den Verantwortlichen, dass ein derartiger Umstrukturierungsprozess nur gelingen kann, wenn er auf einem strukturell und inhaltlich elaborierten Konzept basiert und vor allem von einem breiten Qualifikations- und Beratungskonzept flankiert wird. Dies lässt sich jedoch nicht kostenneutral verwirklichen. Zum anderen fehlen, trotz umfassender Programmatik auf allen Ebenen und aus allen Richtungen, tragfähige Belege für die Grundideen und zuverlässige Nachweise für gangbare Wege sowie realistische Erfolgsperspektiven.

Die konzeptionelle Aussage, dass durch regionale Kompetenzzentren vor allem klein- und mittelständische Unternehmen gefördert würden, scheint angesichts deren Haltung an der Wirtschaft völlig vorbei gegangen zu sein bzw. von deren Vertretern angezweifelt zu werden.

Im breiten und unüberschaubaren Feld dieser programmatisch-strategischen Diskussion scheinen sich zudem noch eine Reihe von Detailproblemen zu verbergen, welchen durchaus substantielle Bedeutung beizumessen ist. Sie werden in den gegenwärtig dominierenden Positionierungsdebatten häufig ausgespart. Beispielsweise ist im angedachten regionalen Vernetzungskonzept ein grundlegender konzeptioneller Widerspruch auszumachen. Einzelne Schulen sollen sich dem gemäß spezialisieren und ihre Kompetenzen bündeln. Dies käme dann in der Region als gemeinsames Netzwerk zum tragen. Warum sollte aber ein Kompetenzzentrum mit seinen Nachbarn kooperieren, wenn diese zu einem erheblichen Teil auch als Mitbewerber auf einem gemeinsamen Markt in Erscheinung treten? Ist es nicht wahrscheinlicher, dass sich aus dieser Situation ein Verdrängungswettbewerb einstellt, in dessen Negativwirkungen nicht nur die ohnehin beschädigten privaten Bildungsanbieter geraten, sondern auch die Kompetenzzentren selbst? Wer wird sich in dieser Situation behaupten? Die Schule mit der besseren Politik oder die Schule mit der besseren Bildung?

Die Gesamtdiskussion scheint übrigens nicht nur von einer Dominanz übergreifender, generalisierender Aussagen gekennzeichnet zu sein, sondern auch von einer weitgehenden Ausparung dezidiert Bezüge zur beruflichen Bildung. Einzige, aber relativ offene Aussage in diesem Zusammenhang ist die Einführung eines eigenständigen Qualitätsmanagements um die eigene Weiterentwicklung zu unterstützen. Dass über derartige Ansätze nicht automatisch der Unterricht im Zentrum der Qualitätsbemühungen und -nachweise einer beruflichen Schule steht, haben zurückliegende Untersuchungen, wie jüngst der Modellversuch QUABS, gründlich bewiesen. Zumeist werden die schulinterne Kommunikation, die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen oder verwaltungstechnische Belange zum Gegenstand schulischen Qualitätsmanagements. Der eigentliche Unterricht stellt eine organisatorische, administrative und psychologische Problemzone für die wirtschaftlichen Instrumentarien dar (vgl. TENBERG 2003, 23f).

Somit ließe sich zwar den Problemen von Zentralismus und Überregulierung durch derartige Ansätze beikommen, nicht jedoch der zentralen Kritik, deutsche berufliche Schulen kämen ihrem Bildungsauftrag nicht mehr angemessen nach und würden vom Fortschritt ‚überrollt‘. Eine übrigens ebenso globale - wie in ihrer Allgemeingültigkeit kaum belegbare – Aussage. Wer berufliche Schulen kennt, weiß, dass dies so nicht pauschalisiert werden kann. Jedes einzelne berufliche Bildungszentrum in Deutschland ist – trotz enger administrativer Rahmenbedingungen – als individuelle Organisation mit Licht und Schatten und allen dazwischen liegenden Graustufen anzusehen. Überall gibt es gute und weniger gute KollegInnen mit unterschiedlichem Engagement, unterschiedlicher Innovationsbereitschaft und unterschiedlichen Ansprüchen. Diese Faktoren entscheiden gegenwärtig aber größtenteils darüber ob bzw. in wie fern und in welchem Umfang der Bildungsauftrag an beruflichen Schulen erfüllt wird. Eine Reform, welche intendiert, in diesem Bereich wirksam zu werden, sollte sich zunächst weniger mit schulorganisatorischen Belangen auseinandersetzen, sondern viel mehr mit der Frage, warum im deutschen beruflichen Bildungssystem gegenwärtig (und vorläufig auch weiterhin) die Bildungsqualität in einer organisatorischen Tabuzone stattfindet. Genau dieses Problem haben die zitierten europäischen Staaten im Vorfeld angegangen, um dann berufliche Schulen zu Kompetenzzentren weiter zu entwickeln.

Damit bietet sich eine veränderte Begriffsspezifikation an:

Berufliche Kompetenzzentren sind berufliche Schulen in einer spezifischen regionalen Einbindung. Sie sind weitgehend autonom und eigenbudgetiert, betreiben ein eigenes Personal- und Bildungsmanagement und kooperieren mit benachbarten Schulen, privaten Bildungsträgern, der Wirtschaft und den übergeordneten Behörden. Kernstück ihres Qualitätsmanagements ist der berufliche Unterricht. Dieser wird gesamtkollegial als Produkt der Organisation betrachtet, optimal arrangiert und aktualisiert.

Zur Überprüfung dieses Ansatzes würde der Autor an Stelle der bisherigen allseitigen Diskussionen ein gezieltes Programm empirischer Untersuchungen vorschlagen. Zu wenig ist im Inland, aber auch in den fortschrittlicheren europäischen Staaten über diese Zusammenhänge bekannt. Reformansätze im deutschen beruflichen Bildungssystem mit derartiger Tragweite erscheinen nur dann umsetzbar, wenn dezidierte, tragfähige Belege für die Spezifika derartig komplexer Prozesse sowie für deren Wirksamkeit vorliegen. Zudem wäre eine offenere Diskussion zwischen den einzelnen Parteien hilfreich, in welcher zu den kritischen Details dieser Thematik konkret Stellung bezogen wird: Was wollen Bund und Staat wirklich und welche Mittel wollen (und können) sie dafür bereitstellen? Wie stellen sich die Dualpartner zukünftige Berufsschulen tatsächlich vor; als ihnen zu- bzw. untergeordnete Bildungsdienstleister oder als gleichberechtigte Partner in einem gemeinsamen Bildungsmarkt? Wollen bzw. können BerufsschullehrerInnen diese Entwicklung vollziehen, oder ziehen sie den Schutz ihrer traditionellen Berufsmuster vor?

## Literatur:

AVENARIUS, H. (2001): Berufliche Schulen als Kompetenzzentren regionaler Bildungsnetzwerke. Rechtliche Rahmenbedingungen. In: Die berufsbildende Schule, 3, 54, 86-90. Auch online:

<http://www.blbs.de/archiv/vzeitschrift/text-pdf/avenari2002-3.pdf> (09-11-03)

BAETHGE, M. et al. (1999): Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Erarbeitet vom Beirat ‚Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik‘ der Senatsverwaltung für Arbeit. Berufliche Bildung und Frauen. Berlin.

BDA; BDI ;DIHK ; ZDH; WMK (2002): Mehr Freiheit und Wettbewerb in der Bildung: Anforderungen an die Bildungspolitik. Online:

<http://www.dihk.de/inhalt/download/wmkerklaerungen.doc> (18.06.2003)

BDA: [www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/MainFrameSet](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/MainFrameSet) , über Fachbereiche> Bildung> Ausbildung>Berufsschule>Berufsschule als Kompetenzzentrum (18.06.2003).

BIBB (2002): Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 11./12. März 2002 zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2002 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online:

[http://www.berufsbildungsbericht.info/htdocs/bbb2002/teil1/inhalt/teil1\\_stellungnahme.htm](http://www.berufsbildungsbericht.info/htdocs/bbb2002/teil1/inhalt/teil1_stellungnahme.htm) (16.06.2003).

BLBS (16.06.2003): Berufliche Schulen – Kompetenzzentren für die Region. Online:

<http://www.blbs.de><http://www.blbs.de/archiv> (16.06.2003).

BLK (2002): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. H. 105, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. Online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft105.pdf> (16.06.2003).

BLK (2001): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. –Bericht der BLK- Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. H. 92. Bonn.

BLK-BONN (19.06.2003): <http://www.blk-bonn.de/papers/heft99.pdf>

DEHNBOSTEL, P./UHE, E. (2002): Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortssysteme in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, 75, 56. Jg., 3f.

DEITMER, L./PLATTER, R. (06.06.2003):

[www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/texte/kompetenz.doc](http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/texte/kompetenz.doc)

DOBISCHAT, R. et al. (o. J.): Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? Eine Bestandsaufnahme des Potentials von Berufsschulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. O. O., ohne Verlag.

DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K. (2002): Lernorte, Verbünde, Netzwerke. In: berufsbildung 75, 56. Jg., 2.

ERNST, N. (2002): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in Regionalen Berufsbildungsnetzwerken Stand: 2.9.2002. Online:  
<http://www.hh.schule.de/g19/kompetenz/download/blk1.pdf> (07.06.2003).

GEW (2002): Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren. Union Druckerei und Verlagsanstalt mbH, Frankfurt am Main.

GLB (11.6.2003): Weiterentwicklung der beruflichen Bildung an beruflichen Schulen im Zeitraum 2003 bis 2008 - 10-Punkte-Programm des GLB. Online:  
<http://home.t-online.de/home/GLB.Hessen/> (11.06.2003).

HENTRICH, J./DORNBUSCH, K. (2001): Regionale Netzwerke in Ostdeutschland – Erfolgreiche Bündnisse für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin.

HOPPE, M. (2002): 4.BIBB-Fachkongresses in Berlin. Online:  
<http://www.netzwerk-kompetenzzentren.de/doku-komzet.html> (25.10.2002).

IHK Nord (2002): Positionspapier „Kompetenzzentren“ der IHK Nord: Berufliche Schulen: Autonomie und Gestaltungsspielraum für Kernaufgaben nutzen. Online:  
[http://www.Handelskammerbremen.de/produktmarken/aus\\_und\\_weiterbildung/bildungspolitik/Kompetenzzentren.jsp](http://www.Handelskammerbremen.de/produktmarken/aus_und_weiterbildung/bildungspolitik/Kompetenzzentren.jsp) (18.06.2003)

ITB Uni-Bremen (2003):  
<http://www.itb.unibremen.de/projekte/blk/texte/kompetenz.doc> (18.06.2003)

KRAUS, J. (2002): Berufliche Bildung / Das System der Qualifikation stimmt, doch es gibt großen Handlungsbedarf. Alles, was man braucht. In: Rheinischer Merkur (21.11.2002). Einsehbar unter  
<http://www.deutscherlehrerverband.de> (07.06.2003).

KURZ, S. (2002): Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren. Institut Technik und Bildung, Bremen.

KWB (19.06.2003): <http://www.kwb-berufsbildung.de/> .

KWB (2001): Berufliche Schulen: Konzentration auf Kernaufgaben erforderlich. Duale Ausbildung hat Vorrang vor Weiterbildung. Online:  
<http://www.kwb-berufsbildung.de/frontend/php3?id=21> (18.06.2003).

MK.NIEDERSACHSEN (21.5.2003):  
[http://www.mk.niedersachsen.de/master/0,,C400977\\_N398092\\_L20\\_D0\\_I579,00html](http://www.mk.niedersachsen.de/master/0,,C400977_N398092_L20_D0_I579,00html) .

PLATTER, R./DEITMER, L. (18.06.03):  
<http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/texte/kompetenz.doc> .

ROSS, R./DOBISCHAT, R. (2001): Berufliche Schulen als regionale Kompetenzzentren. Grundsatzreferat für die Kooperationsveranstaltung der Länder Hessen und Rheinland-Pfalz „Berufliche Schulen als regionale Kompetenzzentren“ am 13. September 2001 in der Adolf-Reichwein-Schule, Limburg.

<http://www.uni-duisburg.de/FB2/Wirtschaft/index.html>. (27.05.2003)

RÜTZEL, J./BENDIG, B. (2002): Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. In: *berufsbildung*, 78, 56. Jg., 7.

TENBERG, R.(2003): In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Abschlussbericht des Modellversuchs ,Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen (QUABS): Lang-Verlag.

VLW (2002): Stellungnahme 05 / 2002: Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren. In: [http://www.vlw.de/f\\_stellung/2002/0205.htm](http://www.vlw.de/f_stellung/2002/0205.htm) (13.06.03).

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



---

## **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)**

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

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.

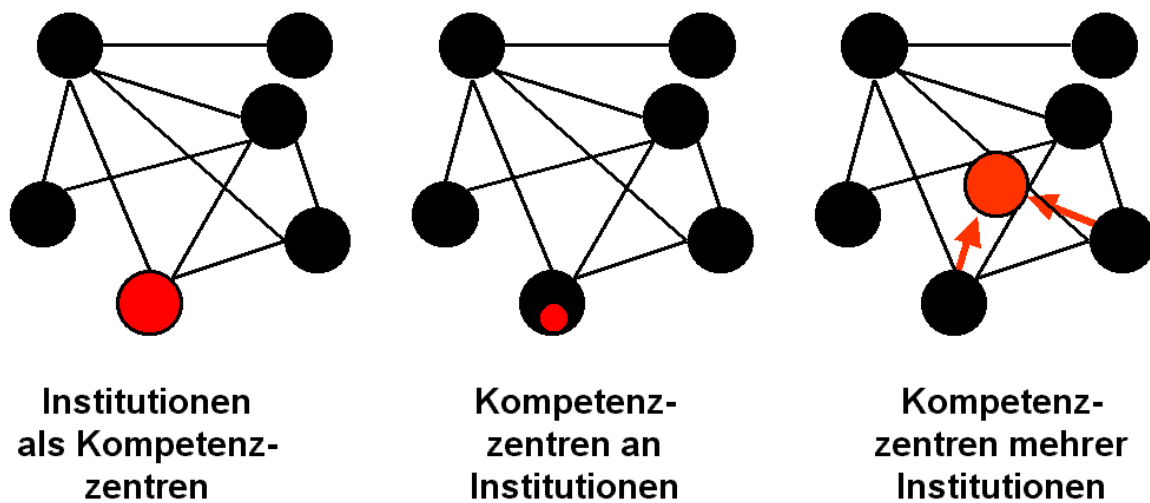


Abb. 1: Modelle für Kompetenzzentren

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 Gesamteinstitution. 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 Gesamteinstitution 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.

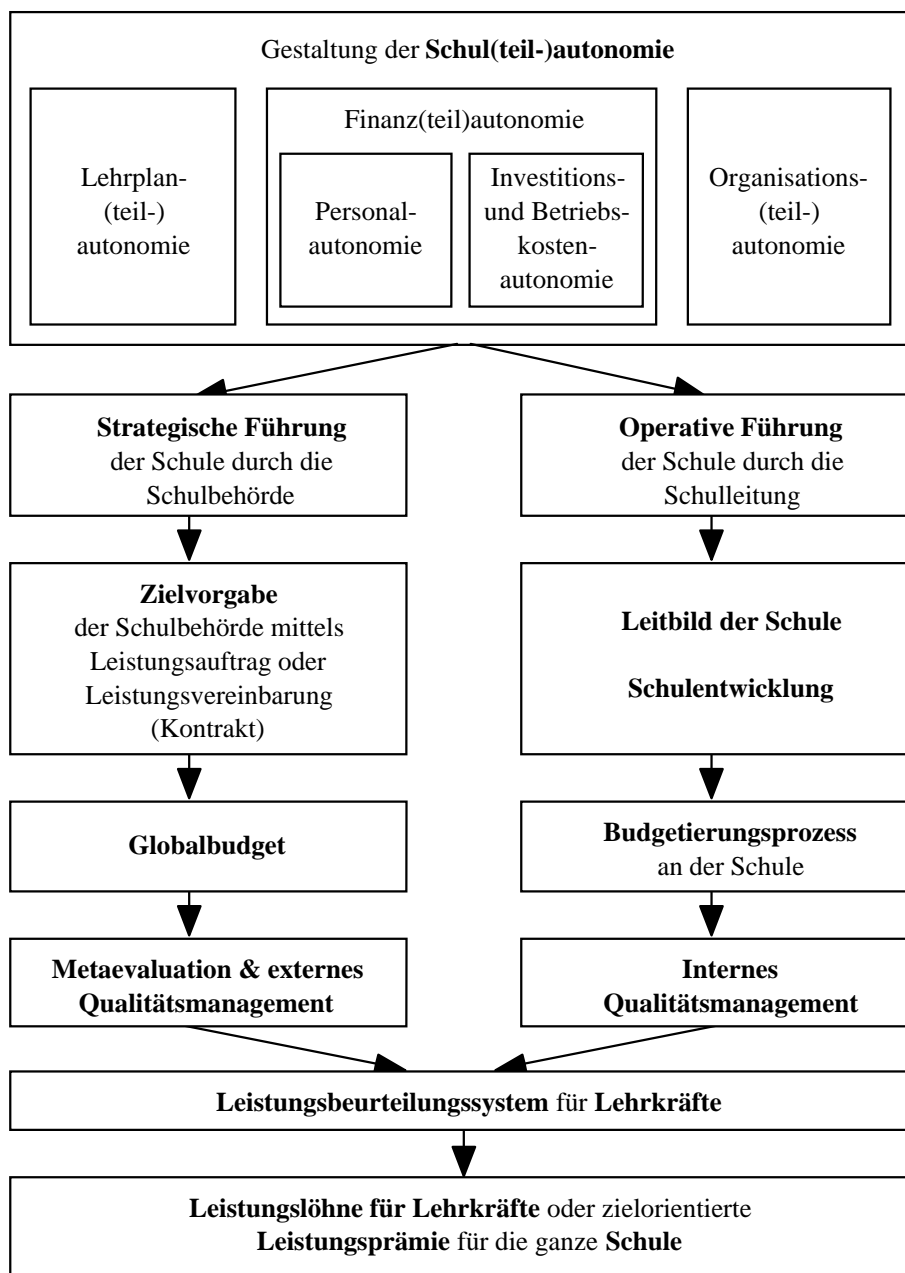


Abb. 2: Gesamtkonzept der teilautonomen Schule auf der Grundlage des New Public Managements in Anlehnung an DUBS

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 mehrerer 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.

---

## Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule

---

### 1 Einleitung

Aktuell erfährt im Rahmen der Diskussion um teilautonome Schulen der Begriff „Kompetenzzentrum“ eine erhöhte Bedeutung. Dieser findet zwar einerseits in vielen Bereichen Anwendung, weist aber andererseits erhebliche Unschärfen auf. Bezogen auf Schule lassen sich trotz fehlender Präzision drei wesentliche Merkmale identifizieren, die mit dem Konstrukt „Kompetenzzentren“ verbunden sind:

1. Verstärkte Kooperation,
2. Erweiterung des Aufgabenspektrums und
3. Ausweitung der Autonomie.

Gerade das Merkmal der erweiterten Autonomie nimmt im Rahmen der Diskussion um Kompetenzzentren eine wesentliche Funktion ein, was sich an den verschiedenen Modellversuchen, wie z. B. ProReKo, ablesen lässt. Bei näherem Hinsehen erweist sich der Begriff der Autonomie als sehr vielschichtig, da stets der jeweilige historische Kontext zu berücksichtigen ist.

Während in der Reformpädagogik eine „Autonomie der Pädagogik“ und in den 1970er Jahren eine „Demokratisierung der Schule“ verfolgt wurden, ist seit den 1990er Jahren eine stärker betriebswirtschaftliche Ausrichtung erkennbar (vgl. z. B. BLK 2003, 4; STIEPELMANN 2003, 6; BERKA 2002, 86f.).<sup>1</sup> Neben den Begriffen „Demokratisierung“ und „Partizipation“ treten nun verstärkt betriebswirtschaftlich gefärbte Begriffe wie „Dezentralisierung“, „Effektivität“ und „Effizienz“ in den Vordergrund.

Da diese „neue“ Autonomie ein verändertes, umfangreicheres Aufgabenspektrum für die Einzelschule zur Folge hat, erscheint eine neue Steuerungslogik im Schulbereich notwendig. Auf staatlicher Seite meint neue Steuerung schwerpunktmäßig die Suche nach funktionierenden Selbststeuerungsmodellen für Schulen, da die Einzelschule als der eigentliche Motor der Schulentwicklung gilt. Ziel ist es, die Nachteile des bisherigen bürokratischen und zentralistischen (Schul-)Systems zu überwinden. Diese Entwicklung steht im Einklang mit der übergeordneten Reformentwicklung des Staates und der Verwaltung, wonach die Eigenverantwortung des Einzelnen gestärkt und die Selbststeuerungspotenziale der Gesellschaft befördert werden sollen (vgl. BMI 2000, 9).

---

<sup>1</sup> Einschränkung muss erwähnt werden, dass bereits die „Partizipationsempfehlung“ des deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1973 ökonomische Argumentationsfiguren beinhaltet hatte (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 25).

Vor diesem Hintergrund liegt die Zielsetzung des Artikels darin, in einem ersten Schritt den bimentalen, d. h. pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Charakter des Neuen Steuerungsmodells als einen möglichen Management-Ansatz zur konkreten Ausformung einer erweiterten Autonomie der Einzelschule vorzustellen. Hierdurch werden die damit verbundene Ausweitung des Aufgabenspektrums der Einzelschule in ihrem interdependenten Zusammenhang aufgezeigt und zugleich die für die Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen notwendigen Bedingungen skizziert. Aufbauend auf diesen allgemeinen Ausführungen wird in einem zweiten Schritt auf konkreter Ebene der Bereich „Personalmanagement“ als ein wesentliches Instrument des Neuen Steuerungsmodells sowohl auf strategischer als auch operativer Ebene dargestellt.

## **2 Inhaltliche Ausformungen der Schulautonomie**

Die Forderungen nach Selbstverwaltung, Eigenverantwortung und Selbststeuerung kumulieren in dem seit den 1990er Jahren verwendeten Begriff der Schulautonomie (vgl. STIEPELMANN 2003, 114). Die Forderungen nach einer erhöhten Verantwortung durch die Einzelschule speisen sich zum einen aus den Entwicklungen und Erfahrungen aus dem Bereich der öffentlichen Wirtschaft und zum anderen aus der Kritik an der verwalteten Schule.

Schulautonomie meint im Kern Delegation von Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung, für die Mittelverteilung und für die allgemeine Schulorganisation an die Einzelschule unter Beachtung geltender Gesetze und Lehr- bzw. Rahmenpläne. Vor dem Hintergrund des Artikels 7, Absatz 1 im GG kann Schulautonomie nur in der Weise interpretiert werden, dass der Einzelschule in Autonomiebereichen ein gewisser Autonomiegrad zugesprochen wird. Die einzelnen Bereiche lassen sich dabei unterteilen in die folgenden vier Dimensionen:

1. Autonomie im pädagogischen Bereich,
2. Autonomie im finanziellen Bereich,
3. Autonomie im personellen Bereich und
4. Autonomie im administrativ-organisatorischen Bereich.

Der durch diese erhöhte Eigenverantwortung verbundene Gestaltungsspielraum setzt jedoch auch eine Gestaltungsfähigkeit und -bereitschaft bei den Beteiligten voraus. Es stellt sich im Zuge der dritten Autonomie-Welle mithin die Frage nach einem geeigneten Managementansatz für die Einzelschule. Nur so lässt sich der erweiterte Gestaltungsspielraum auch wirkungsvoll nutzen, wobei zu berücksichtigen ist, die Gestaltungsspielräume in den genannten Autonomiebereichen in ihrem Zusammenhang zu betrachten. Dies gilt auch für Autonomiebestrebungen innerhalb der einzelnen Autonomiebereiche. So macht es bspw. im Autonomiebereich Personal wenig Sinn ein Personalentwicklungs- und Personalbeurteilungssystem aufzubauen, ohne systematische Überlegungen im Hinblick auf ein entsprechendes Belohnungs-/Anreizsystem zu schaffen, das über Ankündigungsrhetorik hinausgeht (vgl. hierzu auch BELLENBERG/BÖTTCHER 2002, 100ff.). Betrachtet man hingegen die zz. laufenden

Reformbestrebungen, so zeigt sich, dass häufig die Notwendigkeit der interdependenten Sichtweise nicht explizit berücksichtigt wird (zu den Interdependenzen vgl. auch Kapitel 3.1).

Als Folge eines fehlenden Gesamtkonzeptes und einer fehlenden übergeordneten Zielsetzung ergeben sich Missverständnisse und Fehlentwicklungen, die die Reformbestrebungen einer immer undifferenzierten Kritik aussetzen (vgl. hierzu auch DUBS 2001, 419). Durch die punktuelle Umsetzung liegt zudem die Gefahr in der Entstehung von Dysfunktionalitäten, die letztlich sogar zum Scheitern der Reform(en) führen können.

Das von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (hiernach: KGST) entwickelte „Neue Steuerungsmodell“ als Reformkonzept für die öffentliche Verwaltung ebnet einen Weg, der Vereinzelung der verschiedenen schulischen Reformvorhaben erfolgreich zu begegnen. Durch die Zusammenführung der häufig isolierten Reformbestrebungen könnten diese unter einem gemeinsamen Leitmotiv zusammengeführt werden: Dem Bemühen um eine auf Eigenverantwortung ausgerichtete Schule durch eine veränderte Steuerungslogik und Führungsorganisation unter expliziter Berücksichtigung des Kernprozesses von Schule. Durch diesen Ansatz können ferner die an die Einzelschule angeforderten Ansprüche inhaltlich beschrieben werden, so dass zugleich die notwendigen Bedingungen benannt werden können, unter denen eine teilautonome Schule zu verwirklichen wäre.

### **3 Das Neue Steuerungsmodell als Folie der Reformbestrebungen**

Fragen der Verwaltungsmodernisierung sind seit Jahrzehnten immer wieder Tagesordnungspunkt, so dass die jüngsten Reformbemühungen auch eher als Fortführung eines kontinuierlichen Anpassungsprozesses zu verstehen sind. In der Bundesrepublik orientieren sich die meisten Reformbemühungen in der öffentlichen Verwaltung zz. am Neuen Steuerungsmodell (hiernach: NSM) (vgl. DRESCHER 1999, 163). Diese „deutsche Version des New Public Management“ wurde mit zeitlicher Verzögerung seit Beginn der 1990er Jahre von der KGST eingeführt und ist eingebettet in die internationale Bewegung des New Public Management (hiernach: NPM).

Dieser gegenwärtig keinesfalls abgeschlossene Reformprozess kann als Wandel vom Bürokratiemodell Max Webers interpretiert werden. Im Gegensatz zum Bürokratiemodell liegt beim NPM kein neues konzeptionell-einheitliches Modell vor. Vielmehr steht sowohl das NPM als auch das NSM für einen Sammelbegriff weltweiter Reformbewegungen, die durch ein breites Spektrum relativ heterogener Ansätze, Schwerpunkte und Reforminstrumente gekennzeichnet sind (vgl. BUDÄUS 2003a, 5). Es zeigt sich ein Kontinuum von vereinzelter Privatisierung bzw. gestärkten Wettbewerbselementen (z. B. USA, Australien und Deutschland) bis hin zu einer ausgesprochen privatwirtschaftsnaher und allein auf Marktkräfte vertrauenden Reformrichtung (z. B. Großbritannien und Neuseeland) (vgl. SCHRÖTER/WOLLMANN 2001, 79f.). Trotz unterschiedlicher Ausprägungen des NPM und NSM lässt sich eine allgemeine Grundorientierung erkennen, die durch eine generelle Hinwendung zu mehr Ökonomie, zu mehr marktorientierter Steuerung, Wettbewerb und Managementkonzepten gekennzeichnet ist (vgl. BUDÄUS 2003a, 5).



Neben den generellen Gemeinsamkeiten gibt es zwischen dem NSM und dem NPM im Hinblick auf die konkrete inhaltliche Ausformung jedoch auch wesentliche Unterschiede. Im Vergleich zum NPM legt das Konzept des NSM den Fokus auf die Binnenstruktur öffentlicher Verwaltung. Im Vordergrund stehen demnach Vorschläge für eine Reform der internen Verwaltungsführung wie neuartige Organisationsformen, Personalkonzepte, Steuerungsinstrumente oder Technikanwendungen (vgl. SCHRÖTER/WOLLMANN 2001, 71). Insofern sind externe Schulstrukturreformen wie beispielsweise Bildungsgutscheine oder das Outsourcen von Bereichen im Prinzip nicht auf der Folie des NSM diskutierbar.

Wie bereits oben angedeutet, stellt das NSM selbst in Deutschland kein einheitliches Konzept dar, sondern weist von Bundesland zu Bundesland und von Kommune zu Kommune eine anders gelagerte formale wie inhaltliche Ausformung auf. Aus Sicht der „Hamburger Version des NSM“ bieten sich die folgenden Instrumente an (vgl. im Folgenden FHH-FB-PROVI, 1997, 1; BRAUN 2003, 16):

1. Budgetierung,
2. Leistungs- bzw. Zielvereinbarungen,
3. Leistungen bzw. Produkte,
4. Kennzahlen,
5. Kosten- und Leistungsrechnung,
6. Qualitätsmanagement,
7. Controlling bzw. Evaluation und
8. Personalmanagement.

Diese Instrumente sollen die von der KGST (1993, 9ff.) identifizierten Steuerungs-lücken und -mängel öffentlicher Verwaltung beheben und verfolgen dabei insbesondere drei Zielsetzungen (vgl. im Folgenden JANN 2001, 85ff.):

1. Aufbau einer unternehmensähnlichen, dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur.
2. Umorientierung von der Input- zur Outputsteuerung mit der Zielsetzung einer dezentralen Ressourcenverantwortung.
3. Aktivierung der neuen Struktur durch Wettbewerb und Kundenorientierung.

Obwohl die genannten Instrumente auch einzeln umgesetzt werden könnten, besteht die Stärke dieser Konzeption gerade in dem interdependenten Zusammenhang der Instrumente. Dieses Gesamtkonzept weist neben diesem kreisstrukturellen zugleich einen bimentalen Charakter in der Form auf, als pädagogisch-qualitative und betriebswirtschaftlich-quantitative Elemente integriert darstellbar sind.

### **3.1 Instrumente des Neuen Steuerungsmodells im Schulbereich**

Im betriebswirtschaftlich-quantitativen Bereich erfolgt durch die Verbindung von Budgetierung und Leistungsvereinbarung eine Input-Output-Verknüpfung. Den Output bilden dabei

die Leistungen/Produkte. Für die Ermittlung von (Kosten-)Kennzahlen als Grundlage für die Budgetierung bedarf es zur Herstellung der notwendigen Informationen und als Nachweis eine Kosten- und Leistungsrechnung sowie eines Controlling. Die Ziele der Kostensteuerung und eine verursachungsgerechte Zuordnung zu den Leistungen können z. B. dadurch unterstützt werden, dass im Rahmen eines Schulprogramms die zu erbringenden Produkte durch Leistungsvereinbarungen definiert werden. Hierdurch erfolgt eine Abstimmung der Ziele, Aufgaben und Ergebnisse. Diese dezentralen Entscheidungen im Hinblick auf die Ressourcen gehen mit dezentralen Entscheidungen im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsorganisation einher. Es erfolgt mithin eine bimentale Verknüpfung von betriebswirtschaftlich-quantitativen mit pädagogisch-qualitativen Aspekten.

Zu nennen ist hier vor allem der Aufbau eines Qualitätsmanagement, wodurch die Schul-/Unterrichtsqualität gesichert und entwickelt werden soll. Eine Möglichkeit stellt hierbei neben dem EFQM und der ISO 9000:2000 insbesondere das bereits erwähnte Schulprogramm dar (vgl. auch Kapitel 4.1). Um die im Schulprogramm vereinbarten Ziele im Hinblick auf die Schul-/Unterrichtsqualität zu erreichen, bedarf es zum einen des Instruments der Zielvereinbarung zwischen Lehrenden und Schulleitung sowie zwischen Einzelschule und Schulaufsicht. Zum anderen besteht die Notwendigkeit eines Globalbudgets und Mitwirkungsrechten bei der Personalauswahl und -entwicklung. Das Schulprogramm könnte so gleichsam als Folie der neuen Schulsteuerung dienen. Die im Schulprogramm festgelegten Ziele sind ferner durch ein externes bzw. internes Controlling durch die Schulaufsicht bzw. die Einzelschule zu evaluieren, so dass eine Qualitätssicherung und -entwicklung gewährleistet ist.

Das Personalmanagement übernimmt zwei Aufgaben: Einerseits dient es auf strategischer Ebene dazu, im Vorwege Akzeptanz und Verständnis für die Idee teilautonomer Schulen zu befördern. Andererseits können auf operativer Ebene die damit angestrebten Ziele durch eine Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden (vgl. Kapitel 4). Zudem ist für den Bereich der Personalentwicklung zusätzlich ein entsprechendes Controlling notwendig, das nicht ausschließlich auf Zufriedenheitsbögen am Ende einer Maßnahme zu reduzieren ist.

Diese Beispiele zeigen an, dass sich die „Hamburger Konzeption“ des NSM für den Schulbereich deshalb anbietet, weil sich hierdurch zum einen wesentliche, bereits praktizierte Reformvorhaben unter einem Gesamtkonzept zusammenführen lassen. Zum anderen kann durch die Einbindung bisheriger Reformvorhaben an Erfahrungen (inklusive systemspezifischer Sprachmuster) der Schulen angeknüpft werden.

### **3.2 Übertragbarkeit des Neuen Steuerungsmodells auf den Schulbereich**

Wie bereits angedeutet, präsentieren sich die Bestrebungen um eine erweiterte Autonomie vor dem Hintergrund der dritten Autonomie-Welle und der aktuellen Reformvorhaben als ein Bündel von pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Argumentationslinien, ohne diese Linien allerdings konsequent in ein Gesamtkonzept zu überführen und die sich daraus ergebenden Impulse fruchtbar zu machen. Bereits aus der Denkschrift NRW geht hervor, dass das pädagogisch wünschenswerte „Haus des Lernens“ nur zu erreichen ist, wenn auf Basis mana-

gumentorientierter Argumentationslinien die Einzelschule in die Teilautonomie entlassen wird (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 154). Den damit impliziten Forderungen nach neuen Steuerungsmodellen im Schulbereich fehlt zz. jedoch ein integratives Fundament, das die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Reformvorhaben aufzeigt.

Zurückzuführen ist dies zum Großteil darauf, dass das Thema „Schulautonomie“ in der (berufs- und wirtschaftspädagogischen) scientific community bisher kaum auf anschlussfähige Resonanz gestoßen ist. Deswegen ist es nicht weiter verwunderlich, wenn in Deutschland die Einbindung des Neuen Steuerungsmodells als Konzept zur Ausformung einer erweiterten Eigenständigkeit der Einzelschule kaum erörtert worden ist (Ausnahmen hierzu bilden STIEPELMANN 2003; STEINBUß 2000; LANGE 1999 und KGST 1996).

Dabei ist die inhaltliche Schnittmenge mit anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung relativ groß, wie die vielen schulischen Reformprojekte anzeigen, bei denen die im NSM formulierten Zielsetzungen und Instrumente als wiederkehrende Elemente zu identifizieren sind (vgl. z. B. ProReKo sowie BLK 2003). Der Unterschied besteht häufig darin, dass diese inhaltlichen Schnittmengen formal mit anderen Begriffen besetzt werden, die nicht einem „NSM-Vokabular“ folgen. Dies wird insbesondere durch die Begriffe „Controlling“ und „Evaluation“ deutlich, die, obwohl aus unterschiedlichen Disziplinen stammend, an sich sehr große Überschneidungen aufweisen (vgl. hierzu auch HÄRING 2003, 12ff.; für weitere Beispiele vgl. TREDOP 2003, 218f.). Als weiterer Beleg sind die Vorschläge der Kommission zur Lehrerbildung in Hamburg zu nennen. Die Kommission spricht sich explizit aus für ein Qualitätsmanagement und eine interne und externe Evaluation aus, fordert die Verwendung und Ausgestaltung von Leistungsvereinbarungen, den Ausbau der Personalentwicklung, -beurteilung, -auswahl und von Anreizsystemen im Rahmen eines Personalmanagement (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 15; 85ff.). Ferner zeigen die bisherigen Erfahrungen der Schweiz mit ihrer Version des NPM, wie eine Verknüpfung zwischen Schulautonomie und NPM aussehen kann (vgl. THOM/ZAUGG 2001 sowie THOM et al. 2002).

Zudem handelt es sich beim NSM um ein an den örtlichen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen orientiertes Reformkonzept. D. h. es ist als Skizze der unverzichtbaren Mindestanforderungen zu verstehen und nicht als einfache Handlungsanweisung im Sinne eines Patentrezeptes. Von daher greift m. E. auch nicht die Kritik, das NSM sei lediglich eine extern formulierte Logik (vgl. DASCHNER 2002, 13) und von daher nicht auf den Bereich Schule anzuwenden.

Ein (Schul-)Managementansatz, wie es das NSM darstellt, darf jedoch nicht unreflektiert betriebswirtschaftliche Erkenntnisse auf den Schulbereich übertragen. Die zentrale Aufgabe jedes Management ist stets in der Sicherstellung der Wirksamkeit im Kernbereich einer Organisation zu sehen (vgl. RIECKE-BAULECKE 2002, 10). Für einen Schul-Managementansatz bedeutet dies vor dem Hintergrund der in den Schulgesetzen formulierten Bildungs- und Erziehungsziele primär die Wirksamkeit von Lernprozessen sicher zu stellen. Gerade dies sieht das NSM vor, indem dort eine Konzentration auf die Kernkompetenzen angestrebt wird (vgl. JANN 2001, 84). Ohne diese Berücksichtigung würden ökonomische Sprachmuster als

Eindringen in das pädagogische System interpretiert, mit der Folge großer Widerständen seitens der Betroffenen im System Schule (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1).

Es genügt demnach nicht, dass die Beförderung bimentaler Argumentationslinien einzig auf formaler Ebene proklamiert wird, wie es in den Konzeptpapieren und Handreichungen der zuständigen Schul- und Kultusministerien (noch) ablesbar ist. Damit es nicht bei einer bloßen Ankündigungsrhetorik bleibt, sollte eine Umsetzung personell wie finanziell gesichert sein.

Neben dieser Absicherung bedarf es für die konkrete Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen neben einer Qualifizierung insbesondere der Einsicht und des aktiven Engagements der Beteiligten an diesem Veränderungsprozess. Dementsprechend nimmt das NSM-Element „Personalmanagement“ in seiner strategischen und operativen Dimension eine wesentliche Rolle als zentraler Unterstützungsprozess zur Umsetzung des NSM ein. Ein Kompetenzzentrum lässt sich nur als solches bezeichnen, wenn die Betroffenen den Willen und die Fähigkeit besitzen, die angeforderten Kompetenzen einzusetzen.

## **4 Personalmanagement auf strategischer und operativer Ebene**

Mit der Idee teilautonomer Schulen ist ein Paradigmenwechsel erkennbar, bei dem die Lehrenden stärker als bisher in schulspezifische betriebswirtschaftliche Prozesse involviert werden sollen (vgl. auch BLK 2003, 15). Eine ausschließliche Konzentration der Lehrenden auf den Bereich „Unterricht“ reicht insofern nicht mehr aus, wodurch verstärkt Fragen des Personalmanagement in den Vordergrund treten.

Personalmanagement bzw. Human Resource Management kann dabei definiert werden als die Gesamtheit aller Ziele, Strategien und Instrumente, die das Verhalten aller Beteiligten prägen und gestalten. In der Version des Michigan-Ansatzes werden primär die Teilfunktionen Personalauswahl, Leistungsbeurteilung, Personalentwicklung sowie Anreiz/Belohnung benannt (vgl. KORINTENBERG 1997, 90f.). Die angeführten Teilfunktionen sollten jedoch um die Personalplanung und -freisetzung ergänzt werden (vgl. OECHSLER/VAANHOLT 1998, 159f.), wobei die proaktive Personalplanung von grundlegender Bedeutung für die übrigen Teilfunktionen des Personalmanagement ist und das Bindeglied zur Strategieorientierung herstellt (vgl. OECHSLER 2003, 204).

Die wesentliche Funktion des Personalmanagements (hiernach: PM) im Reformprozess lässt sich auf zwei Ebenen identifizieren. Auf der strategischen Ebene geht es vornehmlich um die Sensibilisierung und Einsicht der Beteiligten für den Veränderungsprozess und in die „innere Logik“ des NSM-Ansatzes. Daneben besteht auf der operativen Ebene insbesondere ein erheblicher Bedarf an Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung, die sich durch die erweiterte Autonomie ergeben.

### **4.1 Strategische Ebene des Personalmanagement**

Auf strategischer Ebene zeigt sich die Bedeutung eines PM darin, dass es eine Akzeptanz für Veränderungsprozesse befördern sollte, da sich ein strategisches PM einerseits vornehmlich

auf das Gesamtsystem und die dazugehörigen (möglichen) Problemfelder bezieht und sich andererseits überwiegend mit der langfristigen Zielfindung und -festlegung befasst.

Aus strategischer Sicht bedarf es deshalb *vor* Einführung eines solchen umfassenden Veränderungsprozesses, wie es mit der Schulautonomie-Idee verbunden ist, der Akzeptanz der Beteiligten. Ohne eine identitätsstiftende Perspektive bleiben sie Getriebene extern induzierter Veränderungsansätze und werden nicht selbst zum wesentlichen Motor der Entwicklung. Wie das Beispiel der Lernfeld-Curricula anzeigt, können Schulreformen nicht von oben verordnet und gleichsam übergestülpt werden. Ohne diese grundlegende Veränderung der Handlungs- und Sichtweisen wird Schulautonomie anderenfalls ins Leere laufen.

Auch wenn für Lehrende an berufsbildenden Schulen der Umgang mit betriebswirtschaftlichen Begrifflichkeiten zum tagtäglichen Unterrichtsvokabular gehört, besteht außerhalb des Unterrichts eine Skepsis gegenüber betriebswirtschaftlichen Methoden und Instrumente, wie Management, Führung, Controlling oder Kostenrechnung (vgl. DUBS 2001, 420; 1997, 59; SZEWCZYK 2002, 15). Eine ähnliche Problematik zeigte sich auch bei Einführung des NSM in die öffentliche Verwaltung (vgl. für Hamburg DURING 2003 und BRAUN 2003; bezogen auf die Reorganisation der öffentlichen Personalverwaltung zum Personalmanagement vgl. OECHSLER 2003).

Dies sind Indizien, die gegen eine einfache Übersetzung des NSM auf den Schulbereich sprechen, da das NSM primär dem System „Wirtschaft“ entstammt und es sich insofern um ein *betriebswirtschaftlich* orientiertes Konzept handelt. Eine Verknüpfung mit dem System „Pädagogik“, das Schule als *pädagogische* Institution betrachtet, erscheint unter diesen Bedingungen schwierig. REBMANN et al. (2003, 67) weisen deshalb zu Recht darauf hin, dass von einer „Koinzidenz“ nicht bereits schon dann gesprochen werden kann, wenn einzelne Bedeutungen in verschiedenen Systemen sprachlich gleich lautend verwendet werden. Vielmehr ist auf die *systemspezifische* Bedeutung zu achten. Die inhaltliche Bedeutung von Begriffen muss demnach stets vor dem Hintergrund der von den Individuen im jeweiligen System konstruierten Wirklichkeit berücksichtigt werden, da anderenfalls kaum eine Resonanzfähigkeit gegeben ist. So kann das Schulprogramm im Gegensatz zu EFQM und ISO an vorhandene Erfahrungen der Betroffenen anknüpfen, da Jahresberichte und Jubiläumsschriften ex-post Schulprogramme darstellen, denen lediglich die zielbestimmende und zukunftsorientierende Formulierung fehlt. Die Beteiligten müssen sich demnach nicht erst eine fachfremde QM-Sprache aneignen, um damit umgehen zu können.

Beim NSM darf es deshalb nicht um ein „marktförmiges Zurichten“ der Schulen gehen, sondern um die *sinnvolle* Nutzung dieser Konzeption. Wird bspw. der Begriff „Produkt“ vor dem Hintergrund der systemspezifischen Bedeutung gedeutet, dann verbindet man im pädagogischen System damit schnell eine bloße Ökonomisierung oder gar Trivialisierung des pädagogischen Auftrags und seiner Umsetzung, während im System Wirtschaft damit eine allgemeine Bezeichnung für Dienstleistungen und Güter gemeint ist. Da im Rahmen des NSM Produkte die Funktion von Informationsträgern einnehmen, sollten diese stets abgestimmt

sein auf den Kernprozess von Schule (vgl. z. B. die Vorschläge von SCHEDLER 2002 zur schulspezifischen Produktbildung).

Der hierfür notwendige infrastrukturelle Rahmen könnte durch das Schulprogramm bereitgestellt werden, indem es als gemeinsame Kommunikationsplattform bzw. Entscheidungsarena im Sinne von KIRSCH (1997) dient. Die Beteiligten könnten so über gemeinsam getragene Zielvereinbarungen einen synreferenziellen Bereich bilden (vgl. hierzu HEJL 1994, 113), so dass sich eine gemeinsame sinnstiftende Sprache entwickelt. Dass die hierfür notwendigen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen nicht vorauszusetzen sind, zeigt sich in der Vielzahl an Reformprojekten, bei denen immer wieder Defizite in Teamentwicklungsprozessen genannt werden.

Um diesen Weg ebnen zu können, müsste hier u. a. ein strategisches PM ansetzen. D. h. es sollte bereits vor Einführung einer solchen Innovation eine gezielte Aus- und Weiterbildung initiiert werden. Zum einen könnten mit den Beteiligten die Möglichkeiten und Grenzen betriebswirtschaftlich gefärbter Kategorien und Instrumente wie Wettbewerb, Kundenorientierung, Controlling, Führung etc. bezogen auf den Schulbereich diskutiert werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, die Einsicht in die „innere Logik“ (Ziele, Instrumente etc.) des NSM zu befördern, z. B. in der Form, dass eine erhöhte Selbstständigkeit (Mitgestaltung) Konsequenzen im Hinblick auf eine verstärkte Rechenschaftslegung (Verantwortung) mit sich bringt. Um diese Entwicklungen wirksam anzustoßen, benötigt es Raum und Zeit für Erfahrungen mit einem solchen primär ökonomisch orientierten Reformansatz. Auch wenn dies trivial klingen mag, vermag die alleinige Kenntnis der positiven Aspekte noch keine *sinnstiftende* Bedeutung auszulösen.

Auf strategischer Ebene lässt sich insgesamt betrachtet ein interdependenter Zusammenhang zwischen Personal- und Organisationsentwicklung im Zuge des Schulentwicklungsprozesses erkennen. Die Personalarbeit versteht sich in ihrem Grundverständnis jedoch zumeist noch als Personalentwicklung und fokussiert insofern (zu) einseitig auf Personen, wodurch das relevante Spektrum sozialer Systeme von der Person bis zur Organisation nur unzureichend abgedeckt wird (vgl. WILLKE 2002, 199). Dabei darf weder die Seite der Personen noch die der Organisation dominieren. Die Organisation Schule kann sich einerseits zwar nur über die Personen weiter entwickeln, bedarf andererseits aber auch struktureller Bedingungen, damit die Personen auch die Organisation weiter entwickelt. Strukturelle Bedingungen meint aus organisationssoziologischer Sicht und vor dem Hintergrund dezentraler Steuerung insbesondere das ausbalancierte Verhältnis zwischen Kontrolle und höherer Autonomie. Je nach Problemkomplexität sollte vom Modus der Heterarchie bzw. föderaler Kooperation zum hierarchischen Modus gewechselt werden (vgl. WILLKE 2002, 200f.; HEJL 1994, 121ff.). Verbunden mit einer Unterrichtsentwicklung können nur in dem Dreiklang von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung Schulentwicklungsprozesse und die damit verbundenen notwendigen Aufgaben und Zuständigkeiten angegangen, Instrumente und Verfahren entwickelt und eingeübt werden. Die beteiligten Personen müssen für diesen Wandel überzeugt werden, der mit Überzeugungen und Einstellungen verbunden ist und nicht nur Äußerlichkeiten betrifft (vgl. hierzu auch LANGE 1999, 424).

Ohne die strategische Weichenstellung erscheint ein operatives PM wenig zielführend, da es die Beteiligten im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund von inneren Widerständen nicht erreicht.

## 4.2 Operative Ebene des Personalmanagement

Ein operatives PM ist eher kurzfristig ausgerichtet und orientiert sich an Teilproblemen und einzelnen Mitarbeitern. Die Notwendigkeit eines operativen PM zeigt sich zum einen dadurch, dass in den nächsten Jahren der Bedarf an Lehrkräften durch eine Pensionierungswelle extreme Ausmaße annehmen wird (vgl. hierzu DASCHNER 2000, 27 sowie CZYCHOLL/REBMANN 2002). Zum anderen sind aufgrund der Erweiterung curricularer, personeller und wirtschaftlicher Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule Konsequenzen für das System der Lehrerbildung, respektive der Aus- und Weiterbildung unumgänglich (vgl. MARITZEN 2001, 26 f.).

Durch die damit verbundene Reorganisation der schulischen Steuerungsabläufe sollen die Entscheidungen an die Einzelschule verlagert werden, da dort auf Situationen flexibler und schneller reagiert werden kann. Dies wird durch Erkenntnisse der Schulforschung untermauert, wonach die Einzelschule eine Schlüsselfunktion auf dem Weg zu mehr Schulqualität einnimmt. Durch diese neue Steuerungslogik müssen Lehrende im Team in der Lage sein, den Handlungsbedarf an ihren Schulen selbst zu erkennen. Daraus folgt, dass sich Lehrkräfte im Rahmen der Entwicklung ihrer Schule nicht mehr ausschließlich auf den Kernbereich „Unterricht“ konzentrieren können; ein vermehrter Aus- und Weiterbildungsbedarf ist die Folge.

Für die neuen Aufgaben benötigen die Lehrenden ein spezifisches Know-how. WIRRIES (2001, 94) schlussfolgert deshalb, dass die Lehrerausbildung nicht umhin kommt, den Blick der Studierenden auf die Arbeitsorganisation zu richten. Ihnen muss im Rahmen der universitären Ausbildung vermittelt werden, was es mit der Arbeitsorganisation der Einzelschule theoretisch und praktisch auf sich hat. Wird der Blick der Studierenden allein auf die Arbeit in der Unterrichtsorganisation fixiert, sind die neuen Herausforderungen kaum erfolgreich zu bewältigen.

Diese Aspekte berücksichtigt auch die Hamburger Kommission zur Reform der Lehrerbildung, indem sie bei den von ihnen für die Ausbildung favorisierten drei „prioritären Themen“ u. a. den Bereich Schulentwicklung benennt (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 14). Damit spricht sich auch die Kommission für eine Erweiterung der historisch gewachsenen (individuellen) pädagogischen Autonomie der Lehrkräfte aus. Das Ausmaß und die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema „Schulentwicklung“ sollten dabei in Abhängigkeit des Durchlaufens der einzelnen Phasen der Lehrerbildung erfolgen (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 169f.).

Es wird ferner eine veränderte Leistungsbewertung vorgeschlagen, die sich sowohl auf Prüfungen als auch Beurteilungen bezieht (vgl. KEUFFER/OELKERS 2001, 15f.). Mit so genannten „persönlichen Portfolios“ könnte nachgewiesen werden, welche Themen bearbeitet und welche Kompetenzen entwickelt worden sind. Dadurch könnten stärker als bisher die

zwei Phasen der Ausbildung als Instrument der Personalauswahl und -beurteilung dienen, was letztlich den Weg für eine detaillierte Adressatenanalyse der Bewerber/innen eröffnet. Dies erscheint nur konsequent, da z. B. die mit dem Schulprogramm verfolgte Zielsetzung der Profilbildung nur einzulösen ist, wenn eine durch und auf die Einzelschule abgestimmte Personalauswahl ermöglicht wird. Das zurzeit praktizierte Instrument der schulgenauen Einstellungen ist ein erster Schritt in diese Richtung.

Im Modellversuch „AQUA“ geht man bereits in diese Richtung. Zielsetzung des Modellversuchs ist eine spezifische, auf die Schule zugeschnittene Qualifizierung der Referendare an Stelle einer zentralisierten Versorgung der Schulen mit Lehrkräften, die den Schwerpunkt mehr in der rechnerischen denn bedarfsorientierten Versorgung mit Lehrerstunden sieht. Ermöglicht werden soll dies, indem die Referendare und die ausbildende Schule bereits zu Beginn des Referendariats einen individuellen Personalentwicklungsplan erstellen. Im Rahmen der modular aufgebauten Referendariatsausbildung legt dieser Plan fest, welche weiteren Module neben den Pflichtmodulen zu durchlaufen sind. Dabei sollen insbesondere die individuellen Kompetenzen von jedem Referendar bereits in der Ausbildung berücksichtigt werden (vgl. HIENER et al. 2002).

Durch diese Konzeption wird der Vorbereitungsdienst weitgehend in den Verantwortungsbereich der Einzelschule verlagert. Wenn dies nicht nur der Kostenreduktion dienen soll, ist sicherzustellen, dass die Referendare durch die Einzelschule bzw. deren Mentoren/Personalentwickler kompetent betreut werden. Dies ist durch eine kostenminimale „drive-through-Weiterbildung“ der Beteiligten nicht zu gewährleisten. Verbunden mit der virulenten Gefahr, dass mit der Einführung von BA/MA-Strukturen an Universitäten angehende Lehrkräfte bereits mit dem Bachelor-Abschluss an die Schulen kommen, könnte dies zu einer nachhaltigen Deprofessionalisierung von Lehrenden führen.

Neben der Aus- ist hierbei zugleich die Weiterbildung von hoher Relevanz, wobei vor allem die Schulleitungsebene angesprochen ist. Organisationale Veränderungsprozesse sind immer auch abhängig von der Führungsqualität. Es besteht daher ein erhöhter Bedarf an Führungskonzepten für die Schulleitung, wodurch Fragen der Führung zu einem zentralen Ziel jeder Schulreform gehören.

Betrachtet man die verschiedenen Reformprojekte, soll die Schulleitung als Dienstvorgesetzter insbesondere im Bereich der Personalauswahl, -entwicklung und der -beurteilung eine Schlüsselrolle einnehmen (s. o.). Betrachtet man hingegen erste Ergebnisse zur Qualifizierungssituation von Schulleitern in den 16 Bundesländern zu den von ihnen bevorzugten Themen, so steht in 4 Bundesländern das Thema Schulrecht an erster Stelle (vgl. ROSENBUSCH et al. 2002, 123). Hier zeigt sich ein Dilemma, was bereits aus der öffentlichen Verwaltung bekannt ist: *Personalmanagement* wird zumeist noch mit *Personalverwaltung* gleichgesetzt. Dies ist u. a. zurückzuführen auf die noch immer leitenden bürokratischen Strukturen auf der Mikroebene der Arbeitsorganisation, trotz veränderter Steuerungsphilosophie auf der Makroebene (vgl. hierzu BRÜGGEMEIER/RÖBER 2003). Deswegen wundert es nicht, wenn sowohl die Personalabteilungen der öffentlichen Verwaltungen als auch die übrigen Führungs-



positionen überwiegend von Juristen besetzt sind, die sich vornehmlich mit der Anwendung von Dienst- und Tarifrecht befassen (vgl. hierzu auch OECHSLER 2003, 208 sowie THOM/RITZ 2000, 42 und 263).

Ein weiteres Problem ergibt sich durch die chronisch verspätete Qualifizierung der Schulleitung. In nahezu allen Bundesländern erfolgt anstelle einer vorbereitenden Qualifizierung eine Nachqualifizierung, d. h. erst nach Ernennung oder nach Amtsantritt erfolgen Weiterbildungsmaßnahmen. Zurückzuführen ist der Mangel an Ausbildungsangeboten vor allem auf den Umstand, dass der Bereich Schulleiter lange Zeit kaum forschend betrachtet wurde, es somit (noch immer) ein ausgeprägtes Forschungsdefizit zum Thema „Führung einer Schule“ gibt (vgl. WISSINGER 2000, 851). Zudem schwankt die Dauer der Maßnahmen in erheblichem Umfang, was als ein Indiz für die verschiedene Wertigkeit der Schulleitung interpretiert werden kann (vgl. ROSENBUSCH 2002, 119f.).

Einschränkend sollte bei der Diskussion um Schulen in erweiterter Eigenständigkeit und der damit einhergehenden zusätzlichen Arbeit bedacht werden, dass Lehrerschaft und Schulleitungen „vielfach einer Kaskade von Forderungen ausgesetzt [sind], die umzusetzen einen zusätzlichen Zeit- und Kraftaufwand erfordert, der die Handlungsspielräume des Tagesgeschäftes weit überschreitet“ (ZEDLER 2000, 29). Unterstützt wird dies durch Erkenntnisse aus Belastungsuntersuchungen von Lehrkräften, die anzeigen, dass die Grenzen der psychischen Belastbarkeit bei einer relevanten Zahl von Lehrkräften erreicht oder sogar überschritten sind (vgl. SÖLL 2002; RIECKE-BAULECKE 2001). Da hilft es wenig, wenn gebetsmühlenartig herausgestellt wird, dass eine Arbeitsverdichtung auch in anderen Arbeitsbereichen stattgefunden hat. Ebenso wenig nützt es, (an sich innovative) Lehrer-Arbeitszeitmodelle zu entwickeln, die zwar funktionale Tätigkeiten, wie z. B. Schulentwicklungsarbeit explizit berücksichtigen, zugleich aber die unveränderte Lehrerstellenzahl als Datum vorgeben, wie es in Hamburg der Fall ist. Ob dies der Intention der BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995, 150) hinsichtlich einer Neudefinition der Lehrer-Arbeitszeit entspricht und die Belastungssituation von Lehrenden ausreichend berücksichtigt, ist mehr als fraglich.

## 5 Ausblick

Trotz der durchweg positiven Resonanz, die der Begriff der Autonomie erfährt, dürfte es bei aller Euphorie offensichtlich sein, dass das hier vorgestellte NSM als Umsetzungsinstrument für die Idee teilautonomer Schulen weder kostenneutral noch allein durch die (vorhandenen) Lehrkräfte umzusetzen ist. Es zeigt vielmehr die Bedingungen auf, die notwendig sind, um eine wirkungsvolle(re) teilautonome Schule Wirklichkeit werden zu lassen. Hierfür bedarf es (auch) finanzieller und personeller Ressourcen. Insofern erscheint es m. E. notwendig, dass die (berufs- und wirtschaftspädagogische) scientific community hier ansetzt und diesen Prozess (kritisch) begleitet, wodurch das Thema Schulautonomie endgültig seine noch randständige Bedeutung verlieren würde.

Obgleich dies immer auch eine Frage politischer Prioritätensetzung ist, dürften zusätzliche Mittel im Schulbereich in Anbetracht der kritischen Haushaltslage zz. kaum zu erwarten sein.

Als alternative Lösungswege hierzu werden eine Allokation vorhandener Mittel oder die Beschaffung neuer Mittel angestrebt, wozu bspw. Sponsoring oder das Anbieten von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zählt. Da diese beiden Instrumente noch nicht ausreichend konkretisiert sind, bleibt abzuwarten, ob sich damit genügend finanzielle Mittel schöpfen lassen.

Kritisch einzuwenden ist jedoch, dass die Erfahrungen mit dem NSM in der öffentlichen Verwaltung zeigen, dass aufgrund der Finanzmittelknappheit vorwiegend das Instrument der Budgetierung umgesetzt wurde. Mit dieser (kurzfristigen) „intelligenten Sparstrategie“ ließen und lassen sich am besten verwaltungsinterne Sparpotenziale mobilisieren (vgl. BUDÄUS 2003a, 7).

Das NSM wird so jedoch einzig als Effizienz-Instrument genutzt, so dass man auf staatlicher Seite auch im Schulbereich der Versuchung erliegen könnte, den Input, d. h. die finanziellen und personellen Ressourcen zu verringern. Da Effizienz ein *zielunabhängiges* Kriterium ist, das sich allein nach dem Verhältnis von Input und Output richtet, kann dies nicht der übergeordnete Weg sein. Vielmehr müsste die Effektivitätszielsetzung als übergeordnete Strategie dienen, da es das Verhältnis zwischen Zielen und realisiertem Output/Outcome bewertet, wobei eine Orientierung an Outcome-Größen, d. h. der beabsichtigten Wirkung, wünschenswert wäre. Da Effektivität dementsprechend ein *zielabhängiges* Kriterium ist, besteht mithin die Möglichkeit einen Zusammenhang zwischen dem (Produktions-)Ziel und dem Produkt (z. B. Unterricht oder Berufsausbildung) bzw. der erstrebten Wirkung (z. B. verbesserte Berufschancen durch Unterricht bzw. Berufsausbildung) herzustellen. Ansonsten gerät der mögliche *Problemlöser* NSM zu einem *Problemverstärker*.

Der wesentliche Erfolgsfaktor für eine wirkungsvollere Steuerung ist neben der frühzeitigen Beteiligung und der integrativen Umsetzung der NSM-Instrumente auch in der personellen und finanziellen Ressourcenbereitstellung zu sehen. Da die Budgetierung in den aktuellen schulischen Reformvorhaben eine wesentliche Stellung einnimmt, bleibt zu hoffen, dass nicht aus Gründen der Haushaltskonsolidierung und fehlender strategischer Orientierung andere Maßnahmen und Instrumente aus dem Blickwinkel geraten.

Die Gräben zwischen Ankündigungsrhetorik und tatsächlicher Umsetzung dürfen deshalb nicht weiter wachsen, da sich anderenfalls ähnliche Entwicklungen wie in der öffentlichen Verwaltung abzeichnen können, unabhängig davon, welcher Ansatz zur inhaltlichen Ausformung der Teilautonomie herangezogen wird. Abgesehen von der generellen Implementierung des NSM zeigt sich dort, dass z. B. die Kosten- und Leistungsrechnung oftmals die Funktion eines Marketinginstruments einnimmt und es sich insofern lediglich um ein symbolisches Management von Reformen handelt (vgl. BUDÄUS 2003a, 9). Dies beschleunigt dann wiederum die Tendenz, neue Reformen einzuleiten, wie das Schlagwort „Good Governance“ im Bereich der öffentlichen Wirtschaft anzeigt.

Insofern bleibt abzuwarten, ob die Gleichung „neue Steuerung = neue, wirksamere Schule“ in dem Maße greifen wird, wie es das Modell des NSM impliziert.

## Literaturverzeichnis

BELLENBERG, G./BÖTTCHER, W. (2002): Personalrekrutierung und Personalbeurteilung – Erfahrungen mit einem neuen Handlungsfeld der Schulleitung. In WISSINGER, J. et al. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: L + B, 97-107.

BERKA, W. (2002): Autonomie im Bildungswesen. Wien: Böhlau.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.

BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen. H. 105. Bonn.

BRAUN, R. (2003): Die Kontinuität in der Veränderung. In: standpunkt: sozial, H. 1, 15-23.

BRÜGGEMEIER, M./RÖBER, M. (2003): Stand und Entwicklungsperspektive der Arbeitsorganisation im öffentlichen Dienst – auf dem Weg zu einem neuen Produktionsregime? In KOCH, R. et al. (Hrsg.): New Public Service. Wiesbaden: Gabler, 123-153.

BUDÄUS, D. (2003a): Zwischen New Public Management und Krisenaktionismus. In: standpunkt: sozial, H. 1, 5-14.

BUDÄUS, D. (2003b): Personalkostenbudgetierung – ein noch unzulässiges Element von Verwaltungsreform. In KOCH, R. et al. (Hrsg.): New Public Service. Wiesbaden: Gabler, 155-175.

BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (Hrsg.) (2000): Moderner Staat – Moderne Verwaltung, Zwischenbilanz – Chancen und Veränderungen. Berlin.

CZYCHOLL, R./REBMAN, K. (2002): Zur Situation der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Niedersachsen. In HINZ, R. et al. (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9.+10. November 2001. Baltmannsweiler: Schneider, 238-253.

DASCHNER, P. (2002): Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Hamburger Ansätze und Erfahrungen. In DGBV (Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen. Frankfurt a. M.: DGBV, 11-20.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Zur Reform von Organisation und Planung im Bildungswesen. Teil I. Bonn: Bundesdr.

DRESCHER, A. (1999): Personalentwicklung im öffentlichen Dienst und das „Neue Steuerungsmodell“. In HOFFMANN, TH. et al. (Hrsg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Neuwied: Luchterhand, 163-177.

DUBS, R. (2001): New Public Management im Schulwesen. In THOM, N. et al. (Hrsg.), Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern: Haupt, 419-440.

DUBS, R. (1997): New Public Management – Eine zukunftsweisende Reformstrategie für die Bildungsverwaltung. In: LEHMANN, R.H. et al. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule - Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 49-59.

DURING, M. (2003): Das Neue Steuerungsmodell in der BSF. In: standpunkt: sozial, H. 1, 24-28.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG – FINANZBEHÖRDE – PROJEKT VERWALTUNGSINNOVATION (1997): Controlling in der Hamburger Verwaltung. Hamburg: FHH-FB-ProVi.

HÄRING, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Wiesbaden: DUV.

HEJL, P. M. (1994): Die Entwicklung der Organisation von Sozialsystemen und ihr Beitrag zum Systemverhalten. In RUSCH, G. / SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Sozialtheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 109-132.

HIENER, G./MÜLLER, M./RIEDL: A. (2002). Modellversuch AQUA – Innovative Lehrerbildung. Online im WWW:  
<http://www.lrz-muenchen.de/~riedlpublikationen/pdf/hiemuerie2002aquavlb.pdf> (rev. 20. 10. 2003).

JANN, W. (2001): Neues Steuerungsmodell. In BLANKE, B. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, 82-92.

KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

KGST (1993): Das Neue Steuerungsmodell. Begründung. Konturen. Umsetzung. Köln: KGST.

KGST (1996): Das Neue Steuerungsmodell im Schulbereich. Köln: KGST.

KIRSCH, W. (1997): Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität: kritische Aneignungen im Hinblick auf eine evolutionäre Organisationstheorie. Herrsching: KIRSCH.

KORINTENBERG, W. (1997): Strategisches Personalmanagement für die öffentliche Verwaltung. Erfolgs- und Misserfolgskontexte im Reformprozess. Wiesbaden: Gabler.

LANGE, H. (1999): Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. In: RdJB, H. 4, 423-438.

OECHSLER, W. A./VAANHOLT, S. (1998): Human Resource Management - Auswirkungen des New Public Management auf ein zeitgemäßes Personalmanagement. In BUDÄUS, D. et al. (Hrsg.), New Public Management (151-215). Berlin et al.: de Gruyter.

OECHSLER, W. A. (2003): Stand und Entwicklungstendenzen einer Reorganisation des Personalmanagement. In KOCH, R. et al. (Hrsg.), New Public Service. Wiesbaden: Gabler, 199-217.

REBMANN, K. et al. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Gabler.

RIECKE-BAULECKE, T. (2001): Schulprogramme und wirksames Management. München: Oldenbourg.

RIECKE-BAULECKE, T. (2002): Die Herausforderung (endlich) annehmen. In: schulmanagement, H. 1, 10-13.

- ROSENBUSCH, H. S./HUBER, ST. G. (2002): Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In WISSINGER, J. et al. (Hrsg.), Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: L + B, 111-127.
- SCHEDLER, K. (2002): Produktdefinition und Kundenorientierung an der Schule. In THOM, N. et al. (Hrsg.), Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Management im Bildungswesen. Bern et al.: Haupt, 65-86.
- SCHRÖTER, E./WOLLMANN, H. (2001): New Public Management. In BLANKE B. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, 71-82.
- SÖLL, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- STIEPELMANN, H. (2003): Neue Steuerungsmodelle: Chance zum Aufbau von Schulautonomie? Münster: LIT.
- SZEWCZYK, M. (2002): Management berufsbildender Schulen – ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, H. 2, 149-161.
- THOM, N./RITZ, A. (2000): Public Management. Wiesbaden: Gabler.
- THOM, N./ZAUGG, R. J. (Hrsg.) (2001). Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern: Haupt.
- THOM, N./RITZ, A./D STEINER, R. (Hrsg.) (2002): Effektive Schulführung. Bern: Haupt.
- TREDOP, D. (2003): Das Neue Steuerungsmodell als Instrument zur Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen? In REBMANN, R. (Hrsg.): Oldenburger Forschungsbeiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg: BIS, 211-227.
- WILLKE, H. (2002): Personalarbeit der Zukunft – Zukunft der Personalarbeit. In GÖTZ, K. (Hrsg.): Personalarbeit der Zukunft (197-209). München et al.: Hampp.
- WIRRIES, I. (2001): Erfolgsfaktor Mitarbeiter. München: Oldenbourg.
- WISSINGER, J. (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, 851-865.
- ZEDLER, P. (2000): Wandlungen des Reformdiskurses. Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In KRÜGER, H.-H. et al. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske + Budrich., 15-41.

## **Regionalisierung, Marktorientierung und Netzbildung - Kritische Annäherungen im Kontext der Diskussion um regionale Berufsbildungszentren**

---

Im Folgenden werden beispielhaft aktuelle Entwicklungen, die sich zur Zeit im Bereich der beruflichen Bildung vollziehen, präsentiert und unter dem Aspekt der sukzessiven Rücknahme staatlicher Verantwortung thematisiert: auf der bundespolitischen Regelungsebene werden die scheinbar widersprüchlichen Entwicklungen der Deregulierung im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung und der Regulierung im IT-Sektor dargestellt. Regionalisierung als Steuerungsform in der Berufsbildung wird anschließend daran mit dem Trend zur Bildung Regionaler Berufsbildungszentren exemplarisch thematisiert. Dabei wird insbesondere die zunehmende marktförmige Steuerung von Bildungsprozessen, die in allen drei Beispielen gleichermaßen zu konstatieren ist, kritisch in den Blick genommen. Dies erfolgt auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Forderung nach netzwerkförmiger Kooperation in der beruflichen Bildung, deren Grundprinzipien jedoch zu einer Marktorientierung zum Teil im Widerspruch stehen.

### **1 Deregulierung der öffentlich geförderten Weiterbildung**

Trotz des ohnehin schon geringen gesetzlichen Institutionalierungsgrades sind in der öffentlich geförderten Weiterbildung weitere Deregulierungstendenzen zu verzeichnen, die sich vor allem auf Veränderungen in der Finanzierungsstruktur bisher arbeitsamtsgeförderter Maßnahmen beziehen. Auf der Ebene der bundespolitischen Regelung lassen sich Veränderungen am deutlichsten in der Folge der Umsetzung der Hartz-Reform beobachten. Die öffentlich geförderte Weiterbildungslandschaft sah sich schon seit einiger Zeit Kritik ausgesetzt: bemängelt wurde, dass sie zu teuer sei und aufgrund einer mangelnden Ausrichtung an den Bedarfen des Marktes ineffizient, zudem sei sie praxisfremd, wenig betriebsbezogen und die Weiterbildungsmaßnahmen würden eher die Interessen etablierter Träger bedienen als die des Arbeitsmarktes (vgl. PASSENS 2002; WEGGE 1996, 85f.) Ausgehend von dieser Kritik spielt die geförderte Weiterbildung in den neuen Dienstleistungsgesetzen nur noch eine untergeordnete Rolle. Es ist dagegen ein Paradigmenwechsel zu verzeichnen, der unabhängig von qualifikatorischen Aspekten nun die Vermittlung bzw. das Heranführen an den Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt stellt. In diesem Zusammenhang werden zum einen Zeitarbeitsfirmen eingesetzt und zum anderen wird die Attraktivität von Minijobs und der Übergang in die Selbstständigkeit gefördert. Auch durch das Senken von Zumutbarkeitsschwellen und den Zwang zur Arbeitsaufnahme sollen Arbeitslose möglichst schnell wieder dem Arbeitsmarkt zugeführt werden.

Von den Folgen der „Gesetze für moderne Dienstleistungen“, die ursprünglich als Instrument der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik gedacht waren, sind nun vor allem die Bil-

Träger betroffen: durch die Einführung von Bildungsgutscheinen soll die Position der Bildungsnachfragenden gestärkt und der Wettbewerb unter den Trägern gefördert werden. Die Weiterbildungsträger sollen erfolgsbezogen, gemessen am Vermittlungserfolg, honoriert werden, wobei eine Maßnahme nur dann durchgeführt wird, wenn auch eine Vermittlungsquote von 70% garantiert wird. Nach Einschätzungen der Bundesanstalt für Arbeit ermöglicht dieses Vorgehen eine „Marktberreinigung“ um ca. ein Drittel der bisherigen Weiterbildungsträger (vgl. PASSENS 2002). Die hier nur angedeuteten Instrumente sollen die Orientierung von Qualifizierungsmaßnahmen an betrieblichen Bedarfen sicherstellen, Defizite des einzelnen Bildungsteilnehmers passgenauer beseitigen und so die Kosten für öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung erheblich senken.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass es entgegen dieser nun faktisch vollzogenen *Deregulierung* schon seit den 1970er Jahren Bestrebungen gibt, die o.a. Defizite im Bereich der Weiterbildung durch eine stärkere staatliche *Regulierung* in den Griff zu bekommen. Im Rahmen der Diskussion um die Realisierung eines Weiterbildungsgesetzes konstatierten Vertreter der Gewerkschaften Regelungsbedarf für die folgenden Bereiche, die auf der Bundesebene zur Regelung anstünden und durch berufsbildungspolitische Maßnahmen flankiert werden müssten: der Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen, die Durchlässigkeit und Gestaltung der Bildungsübergänge, die Qualitätssicherung, die Formulierung von Anforderungen an Institutionen und Personal, die Zertifizierung, Lernzeitanprüche, die Finanzierung sowie Statistik und Forschung (vgl. BAYER 2000, 802). Da diese Forderungen im Rahmen einer gesetzlichen Verankerung der Weiterbildung bisher nicht umgesetzt werden konnten, steht nun zu befürchten, dass der im Rahmen der angestrebten Marktregulierung zu verzeichnende „neoliberale Mainstream“ die Defizite der Weiterbildung eher verstärken wird (vgl. BAYER 2002). Die Thematisierung der Konsequenzen, die sich aus diesen Entwicklungen insbesondere durch die Orientierung am Konzept der „employability“ ergeben, findet zunehmend auch Eingang in den (berufs-)bildungstheoretischen und -politischen Diskurs (vgl. BOSCH 2002; FRANZPÖTTER 2003; FAULSTICH 2003; LUTZ 2003).

Den beschriebenen Tendenzen zur Deregulierung in der öffentlich geförderten Weiterbildung, die vor allem hinsichtlich der formalen Organisation und der Finanzierung der Maßnahmen als Rückzug des Staates auch aus dem Bereich der Berufsbildung gewertet werden können, stehen für den Bereich des IT-Sektors Regulierungstendenzen gegenüber. In diesem Rahmen konnten auch einige Aspekte der o.a. gewerkschaftlichen Forderungen umgesetzt werden.

## **2 Regulierung der Weiterbildung im IT-Sektor**

Im Frühjahr des Jahres 2002 hat die Bundesregierung eine „Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik“ (IT-Fortbildungsverordnung) erlassen, die in ein komplexes System zur Weiterbildung in der IT-Branche eingebettet ist. Auf verschiedenen Qualifikationsebenen sind in sechs Fortbildungsverordnungen und einer zusätzlichen Vereinbarung über „Spezialisten-Profile“ insgesamt 35

Abschlüsse entwickelt worden, um der bis dahin herrschenden Unübersichtlichkeit der Weiterbildungslandschaft im IT-Bereich entgegenzuwirken. Für sechs Berufe der beiden obersten Qualifikationsebenen - zwei Berufsprofile mit Qualifikation für Leitungsfunktionen auf der Ebene von Strategischen Professionals und vier Berufe mit Qualifikation für mittlere Fach- und Führungskräfte auf der Ebene von Operativen Professionals - bestehen Rechtsverordnungen des Bundes, auf deren Grundlage ein Nachweis der beruflichen Qualifikation durch die Prüfung an einer Industrie- und Handelskammer erbracht werden muss (nach § 46 BBiG). Die erste Ebene des Weiterbildungssystems mit den 29 Spezialistenprofilen ist dagegen eher „ungeregelt“ und eine öffentlich-rechtliche Prüfung ist nicht vorgesehen. Diese werden stattdessen in einem privatrechtlich organisierten Verfahren zertifiziert. Zielgruppen des IT-Weiterbildungssystems sind die Absolventen der vier IT-Ausbildungsberufe ebenso wie Seiten- und Wiedereinsteiger ohne formale Qualifizierung. Eine Leistungsbewertung über das international anerkannte Credit-Point-System und die Vergabe von Bachelor- und Masterabschlüssen soll eine Vergleichbarkeit über die Bundesgrenzen hinweg einerseits und die Durchlässigkeit zwischen Beruf und Studium andererseits garantieren.

Besonders hervorzuheben ist, dass mit dem Konzept der „Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung“ (APO) auch ein didaktisch-curriculares Modell zur Umsetzung der konkreten Qualifizierungsmaßnahmen in den Betrieben empfohlen wird. Selbstbestimmtes und projektorientiertes Lernen am Arbeitsplatz bildet den Kern dieses Konzeptes, das vom Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik (ISST) im Auftrag des BMBF entwickelt wurde. In dieser didaktisch-curricularen Umsetzung arbeitsbezogener Lernformen geht es unter anderem darum, eine Verknüpfung von formellen und informellen Lernprozessen herzustellen. Im Rahmen des APO-Konzeptes erfolgt zunächst eine exemplarische Herauslösung berufstypischer Referenzprozesse aus dem Arbeitsprozess. Die Qualifizierung wird dann an realen betrieblichen individuell ausgesuchten Projekten im Arbeitsprozess und am Kundenauftrag durchgeführt. Der Lernprozess soll von den Lernenden weitgehend selbstständig organisiert und mit inhaltlicher und methodischer Unterstützung von Fachberatern und Prozesscoaches durchgeführt, reflektiert und dokumentiert werden (vgl. ROHS 2002). Die Dokumentation und die Reflexion des Lernprozesses bilden zugleich die Grundlage für die spätere Zertifizierung.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es sich bei diesem System um die bisher weitestgehende Regulierung im Weiterbildungssektor handelt. Auf der einen Seite legt dies den Schluss nahe, dass der Staat hier seine politische und finanzielle Verantwortung gegenüber der bisher subsidiären Steuerung erhöht hat. Auf der anderen Seite ist jedoch zu konstatieren, dass faktisch der staatliche Einfluss und die Kontrollfunktionen eher gering sind, da die Ebene des mittleren Qualifikationsniveaus, d.h. die Spezialistenprofile, zwar *berufsförmig* aber eben nicht nach dem Berufsbildungsgesetz geregelt wurden und damit in hohem Maß der Marktsteuerung überlassen werden (vgl. MEYER 2003).

Die Vorbereitung auf die Zertifizierung wird zwar zur Zeit noch durch öffentliche Fördergelder finanziell unterstützt, eine inhaltlich Kontrollfunktion kommt dem Staat in hier nicht mehr zu. Zudem ist zur Zeit mit der Neugründung von Zertifizierungsgesellschaften das Ent-



stehen eines *neuen* Marktes zu verzeichnen. Aber auch im alten Markt der Bildungsträger, die bisher im Bereich der IT-Qualifizierung aktiv waren, sind durch diese Maßnahmen deutliche Veränderungen zu erwarten. Dies gilt insbesondere, da im Zuge der konsequenten Arbeitsprozessorientierung von den IT-Bildungsträgern eine didaktische und methodische Neuorientierung gefordert ist. Insofern kann die Einführung des IT-Weiterbildungssystems – zumindest bezogen auf die Ebene der Spezialistenprofile, wie auch die Maßnahmen im Zuge der Hartz-Reform, als weiterer Indikator für eine zunehmend marktförmige Organisation im Bereich der Berufsbildung gelten.

### 3 Regionalisierung in der beruflichen Erstausbildung

Dass der Staat sich auch im Bereich der beruflichen Erstausbildung zum Teil aus der inhaltlichen sowie der direkten Organisations- und Finanzierungsverantwortung zunehmend zurückzieht, kann insbesondere an der zunehmenden Tendenz der Bildung von Berufsbildungszentren bzw. regionaler Kompetenzzentren gezeigt werden.<sup>1</sup>

SPÖTTL (2003) führt die drei bundesweit wichtigsten aktuellen Entwicklungsmodelle zur Kooperation von Berufsschulen auf, die sich in diesem Rahmen beobachten lassen:

- Regionale Ausrichtung – Verstärkte Vernetzung mit anderen beruflichen Schulen, Bildungsträgern und Unternehmen innerhalb einer Region,
- Sektorale Ausrichtung – Kompetenzzentren konzentrieren sich auf wirtschaftlich bedeutende Sektoren und Branchen in einer Region oder in einem Bundesland und verstärken die Vernetzung mit diesem,
- Kompetenz im Zentrum der Ausrichtung – über ein von innen heraus gestaltetes Profil Suche nach Partnern in und über die eigene Region hinaus, um Dienstleistungen erfolgreich anzubieten.

Ziel dieser Vernetzungen und Kooperationsbeziehungen ist vor allem die Nutzung von Synergieeffekten im Sinne der Bindung organisationaler Fähigkeiten. Dabei geht es z.B. darum, eine bessere Auslastung von Räumlichkeiten wie Labors u.ä. gewährleisten und doppelte Anschaffungen zu vermeiden. Es ist darüber hinaus auch geplant, die Angebotspalette von Berufsschulen zu erweitern und dort z.B. auch Weiterbildungsmaßnahmen durchführen zu lassen (vgl. BÜCHTER 2000). In diesem Rahmen wird von allen beteiligten Akteuren – sowohl Personen als auch Institutionen – ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft gefordert. Um die Synergieeffekte zwischen den einzelnen Institutionen nutzbar machen zu können, ist es wichtig, dass sie ihre jeweiligen Kompetenzen offen legen und transparent gestalten. Kooperationen müssen regelmäßig und nachhaltig initiiert werden um eine gezielte Bedarfsermittlung und die Reaktion mit marktgerechten Angeboten zu ermöglichen.

---

<sup>1</sup> Ich danke unseren studentischen Hilfskräften Christian Albrecht und Guido Neumann, die mich bei den Recherchen zu diesem Teil unterstützt haben.

In der Diskussion zur Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen reicht die Argumentation vom Erhalt der bisherigen Berufsschule über eine Mischform zwischen staatlicher Organisation und hoher Selbständigkeit bis hin zu einer vollständigen Privatisierung der beruflichen Schulen. Die Rolle des Staates und das Ausmaß seiner Steuerungsaktivitäten wird ambivalent diskutiert: gefordert wird auf der einen Seite, dass die Schulen ein hohes Maß an Autonomie erhalten sollen und ein Paradigmenwechsel von der zentral gesteuerten staatlichen zur dezentralen Einrichtung vollzogen wird. Dies gilt in personeller, materieller, curricularer und budgetärer Hinsicht. Andererseits wird vertreten, dass der Grad der Privatisierung nicht so weit gehen darf, dass der Staat gänzlich seines Einflusses enthoben werde. Der Staat solle zwar die bisher existierende Regelungsdichte zurücknehmen, jedoch ohne dass der staatliche Bildungsauftrag gefährdet sei das berufliche Schulwesen sich selbst zu überlassen werde (SPÖTTL 2003, 123). Hier deutet sich ein Spannungsfeld zwischen Deregulierung und Regulierung an, in dem sich die Gestaltung beruflicher Bildung zukünftig vollziehen muss, ohne dabei die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden außer Acht zu lassen.

Als ein Beispiel für Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich, von denen insbesondere das berufliche Schulwesen betroffen ist, kann die Hansestadt Hamburg gelten: hier wird schon seit 1994 ein „Neues Steuerungsmodell“ praktiziert, das eine neue organisatorische Struktur des Lernens zur Folge hat. In diesem Rahmen wurden Managementkonzepte auf den Staat übertragen, es wurden Maßnahmen der Organisationsentwicklung und des Personalmanagements an Schulen eingeführt. Dazu gehört auch die Budgetierung der Schulen, wobei insbesondere an Berufsschulen bereits seit 1997 eine „erweiterte Selbstbewirtschaftung“ vollzogen wird (vgl. BETHGE 2002). Zur Zeit liegen in Hamburg Pläne für eine umfassende Neuordnung der schulischen Berufsbildung vor. Im Rahmen eines Modells „Stiftung Berufliche Schulen Hamburg“ sollen die 48 Hamburger Berufsschulen in branchenspezifische Bildungszentren mit bis zu 4.000 Schülern und 150 Lehrern zusammengefasst werden. Folgende Ziele sollen mit dieser Maßnahme verfolgt werden:

- die Schaffung von neuen Ausbildungsplätzen,
- die Optimierung der Qualifizierung der Auszubildenden für den Arbeitsmarkt zur Sicherung einer dauerhaften Beschäftigung,
- die Sicherstellung einer verbesserten Kundenorientierung der schulischen Berufsbildung,
- die Optimierung der Bildungsgänge der schulischen Berufsbildung,
- die Erhöhung der Verantwortung der Wirtschaft durch Mitspracherechte bei der schulischen Berufsbildung,
- eine Konzentration des Staates auf ministerielle, staatliche und strategische Aufgaben,
- die Förderung der Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen,
- die Förderung überfachlicher Handlungskompetenzen junger Menschen,
- die Optimierung der Organisationsformen in der schulischen Berufsbildung,
- der wirtschaftliche Einsatz der schulischen Ressourcen (vgl. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT 2003).

Ob diese Ziele mit den angestrebten Maßnahmen tatsächlich erreicht werden können, kann allerdings bezweifelt werden. Vor dem Hintergrund dieser Pläne hat sich in Hamburg ein „Bündnis zur Berufsbildung“ gegründet mit der Absicht, eine Volksinitiative in den Hamburger Senat einzubringen, um die Einführung des o.g. Modells zu verhindern. Dabei werden folgende Kritikpunkte formuliert: Der Senat habe die Entscheidung zur Privatisierung gegen den Willen der betroffenen Akteure getroffen und die Pläne für das Modell seien hauptsächlich an Vorgaben der Kammern und damit der Arbeitgeberinteressen orientiert. Daraus leitet das Bündnis für Berufsbildung ab, dass nur noch „einseitige und marktgerechte“ Inhalte vermittelt würden und „Bildung zur Ware“ degradiert werde, wobei die Kosten weiterhin durch den Steuerzahler getragen würden. Es stehe darüber hinaus zu befürchten, dass die Einführung des Modells in Hamburg ein Präzedenzfall für die vollständige Privatisierung des Bildungssystems sein könne (vgl. [www.bildung-ist-keine-ware.de](http://www.bildung-ist-keine-ware.de) ).

Bezogen auf die Veränderungen im berufliche Schulwesen kann festgestellt werden, dass die Beantwortung der Frage, ob sich der Staat mit der Zusammenfassung und Privatisierung von Berufsschulen seiner Verantwortung entzieht, letztlich von dem jeweiligen Grad der angestrebten Privatisierung abhängt. Insgesamt sind deutliche Tendenzen zu verzeichnen, die den Staat sukzessive aus seiner politischen und finanziellen Verantwortung entlassen. Begründet werden die entsprechenden Deregulierungsmaßnahmen damit, dass die staatlichen Steuerungsmechanismen eine Anpassung an aktuelle wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen durch die geringe Flexibilität einer langsamen Bürokratie nicht zulassen.

Zusammenfassend kann für alle drei Entwicklungen, die hier skizziert wurden, festgestellt werden, dass es im Zuge der tendenziellen Rücknahme staatlicher Steuerung zunehmend zu einer marktförmigen Ausrichtung in der Berufsbildung kommt. Die Art der Steuerungsrücknahme ist dabei, wie gezeigt wurde, durch unterschiedliche Facetten geprägt, und bezieht sich jeweils mehr oder weniger auf Aspekte der formalen und inhaltlichen Organisation sowie auf die Finanzierung. Während der Staat bisher für den Bereich der Berufsausbildung und dort insbesondere für den schulischen Bereich die direkte Verantwortung übernommen hat, was auch mit direkter Finanzierung von Bund und Ländern einherging, kommt es nun immer häufiger zu *indirekter* politischer Steuerung. KIRCHHÖFER weist allerdings darauf hin, dass der Rückzug des Staates einschließlich der Kommunen aus der finanziellen Bildungsverantwortung nicht notwendigerweise zu einer Privatisierung und damit auch zu einer einseitigen Interessendominanz führen muss: „Ein sich selbstorganisierender Wettbewerb, eine selbstbestimmte Outputorientierung oder selbstgesteuerte Effektivitätsprüfungen sind auch für staatlich verantwortete Bildungseinrichtungen denkbar, und Stiftungen als öffentlich kontrollierte Träger von Bildung können ein hohes Maß an Partizipation sichern.“ (KIRCHHÖFER 2002, 80). Allerdings merkt er konsequenterweise an, dass eine derartige Entlastung des Staates wiederum der Regelung von Rahmenbedingungen staatlicherseits bedürfe, um Vergleichbarkeit und Zugangssicherung zu gewährleisten. Vorstellbar sind für ihn „Mischformen“ staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. Aus berufspädagogischer Perspektive ist diesbezüglich jedoch festzuhalten, dass diese in der sozialen Realität gerade entstehenden Mischformen von den sozialen Akteuren, d.h. dem Staat und den jeweiligen Interessengruppen, den

Betroffenen selbst und einer anwendungsorientierten Begleitforschung so gestaltet werden müssen, dass die Rahmenbedingungen trotz Wettbewerb die Chancengleichheit der Individuen sichern und Bildungszugänge und Durchlässigkeit des Systems regeln.

#### 4 Strukturveränderungen und sozialer Gestaltungsbedarf

Auffällig ist, dass im Zuge der aktuellen Entwicklungen Prozesse gleichzeitig ablaufen, die eigentlich gegenläufige Entwicklungen kennzeichnen und insofern in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen: so erfordert z.B. gerade der Trend zur *Globalisierung* eine Entwicklung zur *Regionalisierung*. Jede *Entgrenzung* und *Dezentralisierung* hat gleichzeitig eine *Zentralisierung* und damit auch wieder *Begrenzung* zur Folge, *Deinstitutionalisierungen* führen zu neuer *Institutionalisierung*. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass jede Strukturveränderung im Sinne einer *Deregulierung* notwendigerweise einen erneuten Strukturaufbau im Sinne einer *Regulierung* erfordert.

Diese zunächst widersprüchlich anmutenden Phänomene lassen sich auf abstrakter Ebene in systemtheoretischen Kategorien mit dem Verhältnis von „Strukturen“ und „Prozessen“ erklären. Nach Luhmann setzen sich diese beiden Kategorien wechselseitig voraus, denn „Strukturierung ist unter anspruchsvolleren (nicht rein zufallsbestimmten) Bedingungen ein Prozess und Prozesse haben Strukturen.“ (LUHMANN 1996, 73) Wenn sich in Entwicklungsprozessen Strukturveränderungen ergeben, dann bedeutet dies neben dem Abbau der alten Strukturen immer zugleich auch den Aufbau neuer Strukturen. Jede Strukturänderung setzt damit gleichzeitig Stabilität und Selbsterhaltung sowie auch Destabilisierung der Strukturen voraus. Paradoxerweise brauchen soziale Systeme, um flexibel reagieren zu können, ein hohes Maß an struktureller Instabilität und müssen diese Instabilität als Voraussetzung für Flexibilität laufend selbst reproduzieren. Ein wesentliches Problem besteht in diesem Zusammenhang allerdings darin, dass Strukturänderungsprozesse auf Zufälle angewiesen sind, da sie sich nicht vorgreifend an Resultaten orientieren können.

Für den Bereich der Berufsbildung sind diese Entwicklungen und Phänomene konkret zu beobachten. Regionale Berufsbildungszentren können als ein Beispiel dafür gelten, dass sich im Zuge des Abbaus der Regulation durch den Staat neue Regulierungsformen herausbilden. Während auf der einen Seite normative Steuerungsmechanismen zunehmend abgebaut werden, kommt es auf der anderen Seite zu neuen Regulationsformen, deren Regeln durch die sozialen Akteure in der Kooperation konstruiert werden (vgl. BÜCHTER/GRAMLINGER 2002). In diesem Zuge entstehen auch neue Lernkulturen, veränderte Formen der Kooperation und auch neue Formen der Interessenregulation: „Es bilden sich offensichtlich funktional ausdifferenzierte Lernkulturen mit polyzentrischen Institutionen heraus, wobei unter bestimmten arbeitsmarktpolitischen Perspektiven diese Institutionen ein ähnliches Beharrungs- und Behauptungsstreben entwickeln wie traditionelle Bildungsinstitutionen.“ (KIRCHHÖFER 2002, 79).

Diese neuen Institutionen, die aus den indirekten Formen der politischen Steuerung hervorgehen, erfordern also ihrerseits neue Konzepte der Strukturbildung und der Steuerung. Dies

gilt zum einen in regionaler Perspektive für die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen und Organisationen. Zum anderen müssen die Strukturbildungsprozesse im Sinne einer Organisationsentwicklung aber auch nach innen gerichtet werden. Als ein neues Konzept der Organisation von Berufsbildung im regionalen Kontext, das beide Aspekte berücksichtigt, gelten seit einiger Zeit Netzwerke. BADER (2002) verweist darauf, dass „in Erwartung weiter steigender Innovationsdynamik in einer ‚Wissensgesellschaft‘ ... davon auszugehen [ist], dass berufliche Aus- und Weiterbildung nur in ‚**Berufsbildungsnetzwerken**‘ ihre Leistungsfähigkeit erhalten bzw. diese ausbauen kann.“ (3, *Hervorhebungen im Original*) Vernetzte Lernstrukturen sind zur Zeit offensichtlich politisch gewünscht, denn die Bildung von Netzwerken wird von staatlicher Seite durch das Konzept der Regionalisierung auch in der Berufsbildung unterstützt und durch Maßnahmen des BMBF sowie der Europäischen Union intensiv gefördert.<sup>2</sup>

## 5 Regionalisierung durch Netzwerkbildung

Nach FAULSTICH (2002) kann Regionalisierung als ein staatliches Modernisierungskonzept gelten, das darauf zielt, die Region als Referenzrahmen für Politikgestaltung zu begreifen. Statt einer hierarchischen staatlichen Steuerung wird hier der flexiblen Kooperation zwischen staatlichen, kommunalen und gesellschaftlichen Akteuren Vorrang eingeräumt. Für Erfahrungen mit der Regionalisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung stehen beispielhaft auch die Entwicklungen in Ostdeutschland. Sie können als Vorbild dafür gelten, wie in gesellschaftlichen Umbruchsituationen mittels direkter und indirekter staatlicher Steuerung eine neuartige Mischung von Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik hervorgebracht wurde, die inzwischen auch als Ressource der Regionalgestaltung wirkt.<sup>3</sup> Ausbildung und Weiterbildung sind in diesem Prozess nicht mehr zu trennen, die Grenzen verfließen. Institutionell findet diese Entgrenzung auch in den regionalen Berufsbildungszentren ihren Ausdruck, insbesondere wenn diese als Weiterbildungsanbieter auftreten. Im Folgenden werden diese neuen Kooperationsformen unter dem Aspekt der zunehmenden Marktausrichtung und Ökonomisierung der beteiligten Bildungsinstitutionen thematisiert.

Regionale Berufsbildungsnetzwerke können nach PÄTZOLD als eine Erweiterung von traditionellen Formen der Lernortkooperation gelten. Dabei handelt es sich um das „technisch – organisatorische und pädagogische Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der Berufsausbildung beteiligten Lernorte“ (vgl. 2003, 72). Wie auch in der Lernortkooperation sind unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit möglich, die in der Intensität von gegenseitigem Erfahrungs- und Informationsaustausch über die Abstimmung des pädagogischen Handelns bis zur Planung und Verfolgung gemeinsamer Vorhaben reichen (vgl. PÄTZOLD/WALDEN 1999). Insofern können regionale Berufsbildungszentren auch als eine

<sup>2</sup> Vgl. hierzu den Überblick bei DIETRICH/JÄGER (2002)

<sup>3</sup> KIRCHHÖFER weist darauf hin, dass somit „neben vielen destruktiven und demotivierenden Momenten ... die Umgestaltung der ostdeutschen Bildungslandschaft möglicherweise auch Elemente zukünftiger Gesellschaftspolitik“ enthält (KIRCHHÖFER 2002, S. 70). Als ein gelungenes Beispiel dafür können u.a. die Aktivitäten des Qualifizierungswerk Chemie (QFC) in Halle gelten, vgl. dazu eine Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, DIETRICH/HEIMANN/MEYER 2003.

institutionalisierte Form von Lernortkooperation gelten. Die Integration bezieht sich hier jedoch nicht nur auf die Verschränkung der Lernorte, sondern auch auf die Integration von Theorie und Praxis, von Prozessen der Aus- und Weiterbildung, auf die Möglichkeit der Integration unterschiedlicher Berufsfelder, auf die Option zu generationenübergreifendem Lernen u.ä. Problematisch kann in diesem Zusammenhang der hohe Steuerungsaufwand sein, denn aus der Lernortforschung ist bekannt, dass Kooperationen nur mit einem erheblichen persönlichen Engagement der handelnden Akteure gelingen kann. Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass die Vernetzung von Lernorten strukturell, personell und didaktisch-methodisch zu organisieren ist. Lernorganisatorisch geht es z.B. darum, die Abfolge und zeitliche Belegung der beteiligten Lernorte zu planen. In personaler Hinsicht sind die Qualifikationen des Aus- und Weiterbildungspersonals aufeinander abzustimmen. Eine intensive Kooperation des Bildungspersonals zentraler Lernorte mit ausbildenden Fachkräften an dezentralen Lernorten und mit dem Personal der jeweiligen Abteilungen ist in diesem Rahmen unerlässlich (vgl. DEHNBOSTEL 2003).

Im Rahmen des Diskurses zu Kompetenzzentren und Regionale Berufsbildungszentren fällt auf, dass diese häufig mit Netzwerken gleichgesetzt werden. Zutreffend ist, dass der Aspekt der Regionalisierung beide Organisationsformen vereinen kann. Allerdings erfüllen Regionale Berufsbildungszentren, wie das oben angeführte Beispiel von Hamburg auch zeigt, zentrale Merkmale von Netzwerken in der beruflichen Bildung gerade *nicht*: ein wesentliches Merkmal für das Zustandekommen der Netzwerke, nämlich das Prinzip der *Freiwilligkeit*, wird hier nicht eingelöst und kann somit zu „Netzwerkversagen“ führen: „Denn die so entstehenden Arrangements beruhen nicht mehr alleine auf selbstgeleitetem Austausch. Sie werden zum Teil durch institutionelle Regelungen konstituiert, die für die Akteure entweder ökonomisch vorteilhaft oder formell vorgegeben und somit verbindlich sind ...“ (vgl. FAULSTICH 2001, 229) Insofern ist die Bildung der Netzwerke hier selbst als ein politischer Akt zu verstehen, wenn auch ein von außen gesteuerter. Dies widerspricht allerdings dem Netzwerkgedanken, denn „echte“ Netzwerke sind hierarchiefrei und agieren auf der Basis wechselseitigen Vertrauens.

Es ist insofern davon auszugehen, dass Regionale Berufsbildungszentren, unter anderen als den gegebenen politischen Voraussetzungen, möglicherweise als Qualifizierungsnetzwerke in einer Region fungieren und somit auch einen nachhaltigen Beitrag zu regionaler Strukturpolitik leisten könnten. Bei einem solchen Qualifizierungsnetzwerk handelt es sich nach DOBISCHAT (1999) um einen Zusammenschluss von regionalen Einrichtungen (z.B. Betrieben, Bildungsträgern, Kammern u.ä.), die gemeinsam das Ziel der besseren Ausschöpfung der regionalen Aus- und Weiterbildungsressourcen verfolgen und deren Weiterentwicklung betreiben. Das Netzwerk kann in diesem Rahmen mehr oder weniger formalisiert sein, wobei die Struktur sich entlang der spezifischen Interessenlagen im Verlauf des Kooperationsprozesses ergibt. In diesem Rahmen kann eine Koordination der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten auf verschiedenen Handlungs- und Gestaltungsfeldern ermöglicht werden: z.B. Bedarfsermittlung, Angebotsplanung und Herstellung von Markttransparenz, Curriculumentwicklung, Lern- und Bildungsberatung, Qualitätssicherung, Professionalisierung des

Personals und Lernortkooperationen. Durch diese Form der Zusammenarbeit könnten auch die Transaktionskosten auf der Nachfragerseite erheblich gesenkt werden (ebd., 106). Flankierende Maßnahme zum Aufbau eines solchen Netzwerkes könnte ein reines Kontaktnetzwerk von Bildungsverantwortlichen und Personalentwicklern sein. Dabei handelt es sich um regionale Erfahrungsaustauschgruppen mit speziellen Seminar- und Vortragsangeboten, Newsletter, Hotline-Beratung, die Installierung einer Kontaktplattform oder gemeinsame Firmenbesuche sein (vgl. KAILER 1994).

In der Literatur werden strategische von regionalen Netzwerken unterschieden, wobei die regionalen in der Regel nur kleine und mittlere Unternehmen umfassen und durch ein hohes Maß an Selbstorganisation gekennzeichnet sind (vgl. zusammenfassend ELSHOLZ 2003). Darüber hinaus werden als eine weitere Form „soziale Netzwerke“ identifiziert, wobei allerdings zu fragen ist, ob nicht alle Formen, in denen Akteure miteinander kooperieren, als „sozial“ bezeichnet werden können und damit der Definition sozialer Netzwerke unterliegen, die durch „lockeres Verknüpfen eigenständiger und differierender Einheiten zu einer für alle Beteiligten vorteilhaften Beziehungsstruktur auf der Basis einer hierdurch aktivierten Gemeinsamkeit“ (vgl. SCHÄFFTER 2002, 11) entstehen.

Auf die Netzwerke, die sich im Zuge der Diskussion um die Bildung regionaler Berufsbildungszentren aktuell etablieren sollen, treffen die Kriterien fast aller Netzwerktypen zu, die in der Netzwerkforschung identifiziert wurden. Sie sind regionale Netzwerke, weil sie regional begrenzt sind und zur Strukturentwicklung der Region beitragen sollen. Sie sind als Netzwerke soziale Konstrukte und damit auf Vertrauen und gegenseitige Rücksichtnahme angewiesen. Und sie sind strategische Netzwerke, weil sie aufgrund der neuen indirekten politischen Steuerung auch auf die Durchsetzung von Marktinteressen zielen. Als problematischer Aspekt könnte sich in diesem Zusammenhang erweisen, dass die Marktausrichtung, die damit notwendigerweise einhergehende Konkurrenz und der Zwang zur Ökonomisierung, wie im Folgenden gezeigt wird, dem ursprünglichen Netzwerkgedanken widersprechen.

## **6 Marktausrichtung in der Berufsbildung**

Wie Weiterbildungsträger erfahren auch Regionale Berufsbildungszentren als Qualifizierungsnetzwerke gegenüber der traditionellen Berufsschule eine institutionelle und organisatorische Neuausrichtung und müssen sich einerseits am Markt gegen die Konkurrenz von anderen Bildungsträgern etablieren und durchsetzen und sie müssen andererseits gleichzeitig mit ihnen kooperieren. Dies schließt auch die strategische Entwicklung einer Geschäftspolitik durch Marketingstrategien von der Angebotsorientierung zu einer Dienstleistungsorientierung mit Bezug zu anderen Betrieben in der Region ein. Dazu gehört auch ein erweitertes und auf die nachfragenden Betriebe und Personen zugeschnittenes Beratungs- und Weiterbildungsangebot, das sich an modernen Managementtechniken sowie an arbeitsprozessorientierten Qualifizierungsformen orientieren soll (vgl. DOBISCHAT 1999, 102).

Regionale Kompetenzzentren müssen sich insofern dem Markt stellen. Dazu gehört, dass sie sich an den spezifischen Bedürfnissen ihrer Kunden orientieren und ihr Leistungsangebot

individualisieren müssen. In diesem Prozess entsteht auch die neue Funktion eines Bildungsberaters oder Bildungsmanagers, der arbeitsorganisatorisch und -rechtlich bei einem Bildungsträger bzw. an ein Kompetenzzentrum angebunden sein kann, der aber auch als „Freier“ vermittelnd auf dem Markt tätig werden kann und die Aktivitäten zwischen Bildungsanbieter und Unternehmen bzw. Beschäftigten und Institutionen koordiniert.

Als beispiel- und möglicherweise auch vorbildhaft für die Marktausrichtung von Bildungsinstitutionen kann die Entwicklung der Volkshochschulen in Deutschland angeführt werden, die den Prozess der Privatisierung und damit auch der Ökonomisierung in den letzten Jahre schon durchlaufen haben (vgl. BASTIAN 2002). Bis Anfang der 1980er Jahre hatten die VHS das Weiterbildungsmonopol für allgemeine, berufliche, kulturelle und politische Bildung. Es gab eine reine Angebotsorientierung, Maßnahmen zur Teilnehnergewinnung spielten nur eine untergeordnete Rolle. Dann führten unterschiedliche Entwicklungen zu Entgrenzungen auf dem Weiterbildungsmarkt: es entstand Konkurrenz durch andere Träger, es erfolgte eine Entbindung der Vermittlungsprozesse an institutionelle Orte, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen nahm zu, die Ansprüche der Abnehmer veränderten sich und es erfolgte eine Abkehr von der staatlichen Institutionenförderung. So kam es in regional unterschiedlichen Ausprägungen zu einer Ökonomisierung des Volkshochschulwesens, wobei in diesem Prozess Weiterbildung als Dienstleistung verstanden wurde und die Adressaten zu Kunden wurden. Im Zuge dieser Entwicklungen wurden auch Organisationsentwicklungsprozesse angestoßen, die von der Einführung von Personalentwicklung bis zu Strategien der Corporate Identity (im Sinne von Programmplanung und Leitbildentwicklung) reichten. BASTIAN weist darauf hin, dass mit diesem Prozess auch eine Überprüfung der erwachsenpädagogische Professionalität einherging, da sich insbesondere die Arbeitsbedingungen des Personals im Zuge der beschriebenen Regorganisationsprozesse deutlich verändert haben. Dies ist angesichts aktueller Entwicklungen – wie oben schon angedeutet – für den Bereich der Beruflichen Bildung auch zu erwarten.

Mit Rekurs auf eine Diskussion, die aktuell im Bereich der Industriesoziologie geführt wird, sollen im Folgenden kurz einige Konsequenzen der angestrebten Marktausrichtung in der Berufsbildung unter den aktuellen ökonomischen Bedingungen reflektiert werden. Eine interdisziplinäre Perspektive bietet sich hier insofern an, als dass die Marktsteuerung, die dem ökonomische Sektor unter kapitalistischen Wirtschaftsbedingungen immanent ist, inzwischen selbst für den *industriellen* Produktionssektor zunehmend problematisiert wird, obwohl die Marktorientierung als konstitutives Element moderner Arbeitsorganisation gelten kann. Für den Bildungssektor ist zu erwarten, dass dieselben Probleme hier in verschärfter Form auftreten werden.

Die empirische Beobachtungen im industriellen Sektor verzeichnen nach den Modernisierungen der letzten Jahre ebenfalls gleichzeitig ablaufende Entwicklungen die zunächst widersprüchlich anmuten: zum einen ist eine deutliche Retaylorisierung der Arbeitsorganisation, aber zum anderen auch eine sich konstituierende Tendenz zur Erneuerung zu beobachten. DÖRRE (2003) konstatiert einen permanenten Restrukturierungswettbewerb der Unternehmen, der durch den Sachzwang der Marktorientierung hervorgerufen wird, und der von den



Beschäftigten ständig neue Optimierungsleistungen erfordert: „Diese ‚Rationalisierung in Eigenregie‘ entpuppt sich als unendlicher Prozess.“ (ebd. 9) Während diese Art des reflexiven Managements, das den Zwang zur Selbstrationalisierung einschließt, früher nur die obersten Führungsebenen betraf, gilt es heute im Kontext modernisierter Arbeitsbeziehungen für alle Arbeitnehmer. Diese Situation hat zunehmend auch Auswirkungen auf die interessenpolitischen Konstellationen. Während z.B. die Arbeit in den neuen Sektoren (wie IT und Medien) lange Zeit als mitbestimmungsfrei galt, scheint sich auch hier ein Wandel zu vollziehen, da viele Angestellte offensichtlich nicht mehr in der Lage sind, ihr Arbeitsvolumen in der Regelarbeitszeit zu bewältigen. Darüber hinaus kommt es auch zu neuen Kontrollformen: „Zur Funktionsweise des marktzentrierten Kontrollmodus gehört die Versachlichung von Zwang und Anonymisierung von Herrschaft“ (ebd. 20), wobei nicht mehr die persönliche Verantwortung von Eigentümern und Führungskräften zählt, sondern diese auf den einzelnen Arbeitnehmer verlagert ist. Es gibt gute Gründe, zu vermuten, dass sich derartige Entwicklungen auch im Bereich der Berufsbildung fortsetzen werden, wenn zunehmend unter dem Einfluss von Marktzwängen gearbeitet wird, zumal das pädagogische Personal durch die Marktorientierung mit neuen Anforderungen konfrontiert wird, die eher betriebswirtschaftliche Qualifikationen erfordern. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Verstärkung von Konkurrenz wiederum marktkompatible Konkurrenz erzeugt und somit ein nicht endender Wettbewerb herrscht.

Marktausrichtung heißt also auch für die Institutionen der Berufsbildung, sich an den Prozessen, die im Markt ablaufen, zu orientieren und sowohl die interne Organisationsentwicklung wie auch die externen Strategien daran auszurichten. Allerdings begibt sich die Institution und erst recht das Netzwerk in einen dialektischen Widerspruch, wenn es in dieser Form am Markt (re-)agieren will. Denn die Ausrichtung am Markt, die damit verbundene Prozessorientierung, die auch ein hohes Maß an Flexibilität beinhaltet, steht im Gegensatz zu langfristiger strategischer Planung und Zielorientierung. Bei der strategischen Planung werden Ziele gesetzt und meist werden die Wege zur Zielerreichung vorbestimmt. Die kurzfristige Orientierung an den Prozessen des Marktes hingegen erfordert notwendigerweise Flexibilität, Kontingenz und die Option zur Korrektur, wobei auch die Offenheit für nicht vorhersehbare Auswirkungen und Nebeneffekte mitgedacht werden muss (vgl. BECKER/LANGOSCH 1995, 48).

## **7 Berufsbildungsnetzwerke und Marktzwang**

Bezogen auf die normative Prämisse der Kooperation von Bildungseinrichtungen in Netzwerken, die sich geradezu zwingend aus den geschilderten Maßnahmen der Deregulierung und der Regionalisierung in der beruflichen Bildung ergibt, lässt sich vor dem Hintergrund des zunehmenden Marktzwanges ein Widerspruch feststellen. Dieser Widerspruch deutet sich darin an, dass Netzwerken in der Literatur aus pädagogischer Sicht auf der einen Seite zugesprochen wird, eine Alternative zum freien Markt zu bilden, gerade *weil* sie grundsätzlich anderen Regulierungsformen unterliegen, dass sich die Netzwerke aber andererseits aber

ihrerseits unter Marktbedingungen behaupten müssen und seinen Steuerungsmechanismen unterliegen.

In bildungsökonomischer Perspektive verweist Faulstich darauf, dass es sich erwiesen habe, dass für den Weiterbildungssektor „weder der Markt, als Form individueller Unternehmens- und Käuferentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können“ (FAULSTICH 2002, 193). Insofern geht er davon aus, dass Netzwerke „konzeptionell die alte (ideologisch begründet und daher polarisierte) Diskussion über ‚Markt‘ oder ‚Staat‘ als Regelungs Eckpfeiler der beruflichen Weiterbildung aus ihren festgefahrenen Gleisen bringt“ (ebd. 230). Auch BENZENBERG beschreibt, dass „Qualifizierungsnetzwerke als Alternative zu den extremen Koordinationsformen freier Markt und staatlicher Hierarchie akzentuiert und als eine Mischform marktlicher und hierarchischer Koordination charakterisiert [werden], um darauf aufbauend auch einen qualitativ anderen Typus von Sozialstruktur zu repräsentieren, welcher auf der einen Seite das für Märkte typische Vorhandensein einer Vielzahl von autonom Handelnden und auf der anderen Seite die für Hierarchien typische Fähigkeit, gewählte Ziele durch koordinierte Handlungen zu verfolgen, darstellt“ (BENZENBERG 1999, 250). Wenn man die Funktionsmechanismen, die den jeweiligen Kategorien Markt und Netzwerk zugesprochen werden, näher betrachtet, dann ist festzustellen, dass es offensichtlich unterschiedliche Qualitäten sind, die als grundlegend für die jeweilige Organisationsform gelten können. Die folgende Tabelle verdeutlicht diese Unterschiede:

Tabelle 1: **Funktionsmechanismen in Märkten und Netzwerken**  
(nach Weyer 2000, 7)

<b>Koordinationstyp</b>	<b>Markt</b>	<b>Netzwerk</b>
<b>Koordinationsmittel</b>	Preise	Vertrauen
<b>Koordinationsform</b>	Spontan, spezifisch	Diskursiv
<b>Akteurbeziehungen</b>	Unabhängig	Interdependent
<b>Zugang</b>	Offen	Begrenzt, exklusiv
<b>Zeithorizont</b>	Kurzfristig	Mittelfristig
<b>Konfliktregulierung</b>	Recht	Verhandlung

Wenn man allerdings, wie hier für den Bereich der Berufsbildung gezeigt wurde, in Betracht zieht, dass z.B. Weiterbildungsträger oder Regionale Kompetenzzentren, die als Netzwerkpromotor fungieren oder in solche eingebunden sind, sich zunehmend am Markt behaupten sollen und müssen, dann deutet sich für den Bereich der Berufsbildung ein Widerspruch zu der These an, dass Netzwerke den Markt als Koordinationstyp ablösen. Zu vermuten ist in diesem Fall eher, dass sie ihn befördern, was zum Teil – wie gezeigt wurde – sogar intendiert ist. Die Netzwerke, die sich in der beruflichen Bildung etablieren sollen, lassen sich den Kategorien der Netzwerkforschung nicht eindeutig zuordnen: sie sind strategische Netzwerke, weil sie deutlich auf die Durchsetzung von Marktinteressen zielen, sie sind regionale

Netzwerke, weil sie regional begrenzt sind und sie sind soziale Konstruktionen und damit auf Vertrauen und gegenseitige Rücksichtnahme angewiesen.

DÖRRE (2003) verweist darauf, dass es sich auch bei Märkten um soziale Konstruktionen handelt, wobei die Machtrelation und Spielregeln im Wesentlichen von den marktbeherrschenden Unternehmen geprägt sind. Markt und Netzwerk scheinen insofern kompatibel. Durch habitualisierte Praktiken erfolgt eine Bündelung sozialer Interessen, wobei die Akteure in verschiedenen Teilfeldern auf der Grundlage ihrer eigenen Interessen relativ autonom handeln und so eine Vielzahl von Praxisformen hervorbringen (14). Hinzu kommt jedoch, dass sich im ökonomischen Feld die Handlungsstrategien der Akteure nicht allein auf Mehrung und Verteilung ökonomischen Profits richten, sondern dass es „stets ... es auch um die Akkumulation von sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital“ gehe und insofern auch um sozialen Status, um die Besetzung von Positionen, um persönliche Anerkennung, Macht und Einfluss (ebd. 15). Veränderungsstrategien treffen insofern immer auf eine Vielzahl von Interessen und Habitusformen, Denkmuster und Deutungsschemata, die ihrerseits eine große Beharrungskraft haben.

Während HOWALDT (2002, 410) davon ausgeht, dass Netzwerke gerade aufgrund der auf Vertrauen gegründeten Arbeitsbeziehungen *ohne* Markt und Hierarchie auskommen müssen, bezeichnet BENZENBERG diese als „Organisationsform der Transition ..., die typischerweise in labilen Suchprozessen auftreten“. Und er folgert: „Dass sich dieser Suchprozess im Bereich der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung unter marktförmigen Bedingungen (Weiterbildung als freier Markt?) ausprägt, ist mittelfristig unwahrscheinlich ...“ (246). Vor diesem Hintergrund erscheint es zumindest fragwürdig, wenn nicht sogar kontraproduktiv, wenn der Staat auf der eine Seite durch die Rücknahme der staatlichen Steuerung den Bereich der Aus- und Weiterbildung zunehmend einer Marktsteuerung überlässt und auf der anderen Seite Netzwerke finanziell in umfassenden Förderprogrammen unterstützt.

Es wird sich zeigen, wie die Herausforderungen, die sich aus der Gleichzeitigkeit von Deregulierung, Regionalisierung und marktförmiger Organisation in der in der Praxis der beruflichen Bildung ergeben, erfolgreich umgesetzt werden können. Anzustreben ist jedoch aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive, dass Netzwerke in der beruflichen Bildung nicht allein der Marktsteuerung überlassen werden. Welche Konsequenzen sich zukünftig auch für die sozialen Akteure, insbesondere das pädagogische Personal und die Bildungsabnehmer ergeben, sollte im Rahmen einer kritischen Berufsbildungswissenschaft thematisiert werden.

## **Literatur**

ARNOLD, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 223-238.

BADER, R. (2002): Kompetenzzentren. In: Die berufsbildende Schule, H. 1, 3.

BASTIAN, H. (2002): ‚Markt‘ und ‚Dienstleistung‘ in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschulen im Umbruch. In: LOHMANN, I./RILLING, R., a.a.O., 247-260.

BAYER, M. (2002): Arbeitnehmerorientierte berufliche Aufstiegs- und Entwicklungswege. In: DEHNBOSTEL u.a., a.a.O., 321-336.

BAYER, M. (2000): Initiative für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin, Dokumentationsband, Bonn, 798-805.

BECKER, H./ LANGOSCH, I. (1995<sup>4</sup>): Produktivität und Menschlichkeit – Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart.

BENZENBERG, I. (1999): Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bochum.

BETHGE, H. (2002): Ökonomisierung im Bildungsbereich – Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs. In: LOHMANN, I./RILLING, R., a.a.O., 207-216.

BÜCHTER, K. (2000): Regionalisierung von Berufsschulen durch Öffnung für Weiterbildung? In: Die berufsbildende Schule, H. 11-12, 318-323.

BÜCHTER, K./GRAMLINGER, F. (2002): Berufsschulische Kooperation als Analysekategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik – und Culik. Online in bwp@: [http://www.bwpat.de/ausgabe3/buechter\\_gramlinger\\_bwpat3.html](http://www.bwpat.de/ausgabe3/buechter_gramlinger_bwpat3.html) (08-11-03).

BOSCH, G. (2002): Employability, lebenslanges Lernen und die Rolle des Staates. In: GMH 12, 688-697.

DEHNBOSTEL, P. (2003): Verbände und Netzwerke als Organisations- und Lernformen für die Ausbildung in modernen Berufen - Zur Entwicklung der Lernortfrage in der beruflichen Bildung. In: PAHL, J.-P./SCHÜTTE, F./VERMEHR, B (Hrsg.): Verbundausbildung - Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, 175-190.

DEHNBOSTEL, P./UHE, E. (2002): Verbände und Netzwerke als moderne Lernortssysteme in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, H. 75, 3-6.

DEHNBOSTEL, P./ELSHOLZ, U./MEYER-MENK, J./MEISTER, J. (Hg.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin.

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a., 53-93.

DIETRICH, A./HEIMANN, K./MEYER, R. (2003): Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzen Lernstrukturen – Eine Best Practice Expertise am Beispiel des Qualifizierungsförderwerk Chemie (QFC) Halle. Unveröff. Manuskript.

DIETRICH, A./JÄGER, A. (2002): Lernen in regionalen Netzwerken – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Erfahrungen. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, H. 33, 45-70.

DOBISCHAT, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K.: a.a.O., 89-116.

DÖRRE, K. (2003): Das flexibel-marktzentrierte Produktionsmodell – Gravitationszentrum eines >neuen Kapitalismus<?. In: DÖRRE, K./RÖTTGER, B., a.a.O., 7-34.

DÖRRE, K./RÖTTGER, B. (Hrsg.) (2003): Das neue Marktregime – Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg.

ELSHOLZ, U. (2003): Zur Bedeutung und Interpretation unterschiedlicher Netzwerkansätze. Hamburg (unveröffentlichtes Manuskript).

FAULSTICH, P. (2003): Hartz Gesetze – Konsequenzen und Alternativen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/6-2003, 15-19.

FAULSTICH, P. (Hrsg.)(2002a): Lernzeiten – Für ein Recht auf Weiterbildung. Eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di, Hamburg.

FAULSTICH, P. (2002b): Lernen in Wissensnetzen. In: DEHNBOSTEL, P. u.a., a.a.O., 185-199.

FRANZPÖTTER, R. (2003): Die Disponiblen und die Überflüssigen – Über die abgedunkelte Kehrseite der Employabilitygesellschaft. In: Arbeit, H. 2, Jg. 12, 131-146.

HENDRICH, W. (2002): Anderes Lernen in der beruflichen Bildung. Goldebek.

HENDRICH, W./BÜCHTER, K. (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München; Mering.

HOWALDT, J. (2002): Lernen in Netzwerken – ein Zukunftsszenario für die Wissensgesellschaft. In: HEINZ, W./KOTTHOFF, G.: Lernen in der Wissensgesellschaft. Münster.

KAILER, N. (1994a): Bildungsmanagement von Weiterbildungsträgern für kleine und mittlere Unternehmen. In: GEIBLER, H. (Hrsg.): Bildungsmanagement. Frankfurt/Main.

KAILER, N. (1994b): Neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern. In: GdWZ 5, 242-245.

KIRCHHÖFER, D. (2002): Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. In: LOHMANN, I./RILLING, R., a.a.O., 69-85.

LOHMANN, I./RILLING, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung – Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.

LUHMANN, N. (1996): Soziale Systeme. Frankfurt/Main.

LUTZ, B. (2003): Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung? In: CLEMENT, U./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 17, 29-38.

MEYER, R. (2003): Bildungspolitische Impulse aus der Weiterbildung im IT-Bereich? In: CLEMENT, U./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 17, 29-38.

PASSENS, B. (2002): Hartz und die Auswirkungen auf die AA-geförderte Weiterbildung. Eine Kurzdarstellung. In: DVVmagazin Volkshochschule, H. 4, 5-10.

PÄTZOLD, G. (2003): Lernfelder – Lernortkooperationen, Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.

POST, G. (2002): Berufliche Schulen in der Rechtsform einer Stiftung. Erfahrungen des Lette-Vereins. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, H. 2, 57-59.

RÖDER, W.J./DÖRRE, K. (2002): Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster.

ROHS, M. (2002): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche: Ein Gesamtkonzept zur Verbindung formeller und informeller Lernprozesse. In: ROHS, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u.a., 75-94.

ROß, R./DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K. (2002): Berufliche Schulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? In: berufsbildung, H. 78, 16-20.

RÜTZEL, J. (2002): Bending, B.: Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. In: berufsbildung, H. 78, 3-10.

SCHÄFFTER, O. (2001): In den Netzen der lernenden Organisation. Ein einführender Gesamtüberblick. Dokumentation der KBE-Fachtagung „vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.05.2001. Online-Dokument: ([http://www.treffpunktlernen.de/objects/KFT\\_Lernende\\_Organisation.pdf](http://www.treffpunktlernen.de/objects/KFT_Lernende_Organisation.pdf) vom 10.12.2002.

SPÖTTL, G. (2003): Berufliche Schulen als „Kompetenzzentren“ – zwischen Privatisierung und staatlicher Regulierung. In: Die berufsbildende Schule, H. 4, 121-124.

WEGGE, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke. Opladen.

WEYER, J. (2000): Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: WEYER, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. München, Wien. 1-34.

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

## **Internetquellen**

Homepage des Bündnisses für Berufsbildung, Stand 05.08.2003:

<http://www.bildung-ist-keine-ware.de>

Homepage der Behörde für Bildung und Sport, Stand 05.08.2003:

<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/berufs-und-weiterbildung/pe-2003-07-18-bbs.html>

---

## **Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung**

---

### **1 Vorbemerkungen**

Die Entwicklung beruflicher Schulen hin zu „Kompetenzzentren“ oder „Regionalen Berufsbildungszentren“<sup>1</sup> (RBZ) hat die Ebene der Absichtserklärungen längst verlassen und ist Realität geworden. In einigen Bundesländern wurde zwar nur schlicht eine Umbenennung der beruflichen Schulen in „Kompetenzzentren“ vorgenommen<sup>2</sup> ohne weitere Entwicklungsschritte einzuleiten, in anderen jedoch wurde ein politisch gewollter Entwicklungsprozess initiiert, der von BLK-Modellversuchen wie UbS<sup>3</sup> oder Schulversuchen wie ProReKo begleitet wird.

Der wohl einschneidendste Entwicklungsprozess im Bundesgebiet wurde mit dem Pilotmodell „Regionale Berufsbildungszentren“ in Schleswig-Holstein initiiert. Allen berufsbildenden Schulen wurde die Chance eingeräumt, sich für die Pilotphase der RBZ-Entwicklung zu bewerben. Nach dem Bewerbungs- und Auswahlverfahren wurden sechs berufliche Schulen als RBZ-Erprobungsschulen ausgewählt und weitere sechs als Partner- bzw. korrespondierende Schulen benannt, die seit dem 1. August 2002 an Elementen zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen arbeiten.

Die in den offiziellen Verlautbarungen (vgl. MBWFK 2001) genannten Ziele der RBZ-Entwicklung lassen sich zusammenfassen in

- Einführung kaufmännisch orientierter Buchführung an den Schulen (Budgetierung!),
- Aufbau bzw. Beteiligung an regionalen Weiterbildungsnetzwerken,

---

1 Seit der Veröffentlichung des Papiers „Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen“ (BLK – Heft 92) durch die Bund-Länder-Kommission (BLK) im Juni 2001 gibt es nicht nur eine Diskussion um mögliche zukünftige Entwicklungsrichtungen beruflicher Schulen. Es gibt vielmehr erste Modellschulen, die sich hin zu „Berufsbildungszentren“ mit

- regionaler (verstärkte Vernetzung mit anderen beruflichen Schulen, Bildungsträgern und Unternehmen innerhalb einer Region),
- sektoraler (Ausrichtung eines Berufsbildungszentrums auf wirtschaftlich bedeutende Sektoren oder Branchen in einer Region oder einem Bundesland und verstärkte Vernetzung mit diesen) oder
- kompetenzorientierter Ausrichtung (ein von innen heraus gestaltetes, über die eigene Region hinaus wirkendes Kompetenzprofil, um Dienstleistungen erfolgreich anzubieten)

entwickeln.

<sup>2</sup> So wurde beispielsweise in Bayern verfahren.

<sup>3</sup> Beispielsweise wird die Entwicklung sogenannter „Regionaler Berufsbildungszentren“ in Schleswig-Holstein oder „Regionaler Kompetenzzentren“ in Niedersachsen intensiv voran getrieben. Im BLK-Verbundmodellversuch „UbS“ – Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen (Federführung Hamburg) – werden in Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein Qualifizierungskonzepte für Lehrer in der 2. und 3. Phase überlegt, um sie auf die „neue Schule“ vorzubereiten (vgl. UbS 2002).



- systematische Personalentwicklung durch die Schulen,
- Einführung dezentraler Führungsstrukturen,
- Einführung von Bildungsgangkonferenzen,
- Verfolgen des Erfolges von Maßnahmen wie Fort- und Weiterbildung,
- Etablieren integrierter Fachräume,
- unterrichtlicher Perspektivwechsel hin zu mehr Subjektorientierung und Offenheit,
- effizientere Nutzung vorhandener Ressourcen.

Die Bewertung dieser Ziele durch die RBZ-Schulleiter (vgl. Abb. 1) in Schleswig-Holstein fällt sehr eindeutig aus: Alle diese Ziele werden als wichtig oder sehr wichtig charakterisiert. Das lässt den Schluss zu, dass die RBZ-Erprobungsschulen eine hohe Affinität zu den von allen Beteiligten formulierten Entwicklungszielen aufweisen. Besonders interessant ist, dass es sich dabei nicht um generell neue Zielsetzungen handelt. Einige davon werden schon seit den 1970er Jahren diskutiert. Bemerkenswert ist allerdings vor allem die Konsequenz, mit der an der Einlösung der Ziele gearbeitet wird, seit dem der gesetzte politische Rahmen dieses ermöglicht.

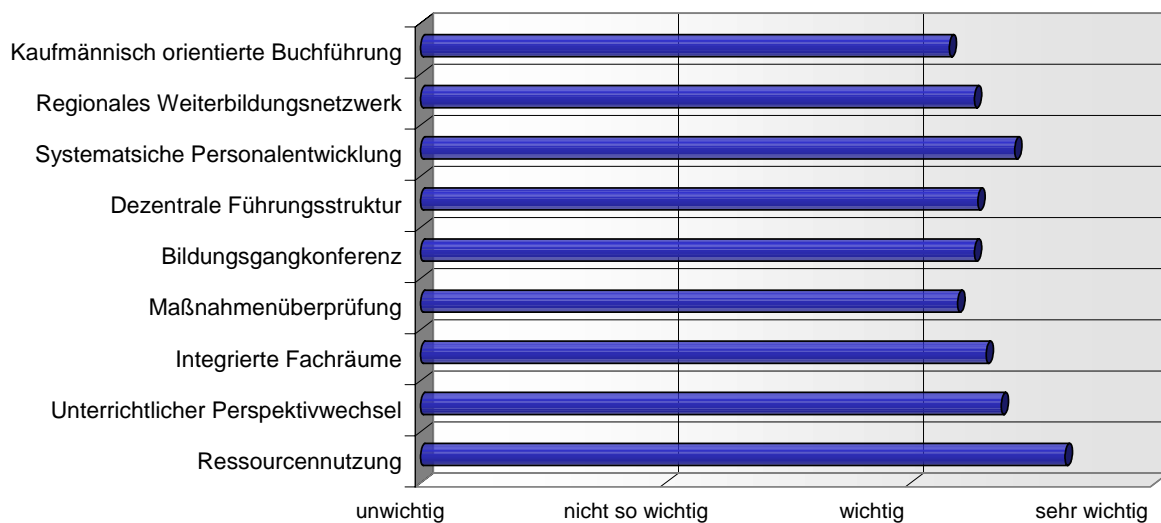


Abb. 1: Einschätzung zu den RBZ-Zielsetzungen

## 2 Untersuchungsschwerpunkte und Untersuchungsansatz

Was war im dargestellten Falle naheliegender als genauer zu untersuchen, wo der besondere Entwicklungsbedarf für RBZ-Erprobungsschulen liegt. Deckt sich dieser mit den hoch akzeptierten Zielsetzungen oder gibt es andere Vorstellungen? Und natürlich galt es auch zu klären, welche Konsequenzen diese Entwicklungen für die Lehrerbildung haben.

Die Untersuchung dieser Fragestellungen erfolgten aus dem Modellversuch UbS heraus und schloss neben den bereits genannten noch weitergehende ein, wie z. B. die genaueren Vorstellungen der RBZ zur Etablierung „Regionaler Qualifikationsnetzwerke“ und vor allem, wie deren „Qualitätsmerkmale“ aussehen. Die Befragungen in diesem konkreten Falle sind Teil eines Gesamtkonzeptes für die Evaluation, die sich an der von DEMING (1986) eingeführten RADAR-Logik orientiert (vgl. Abb. 2).

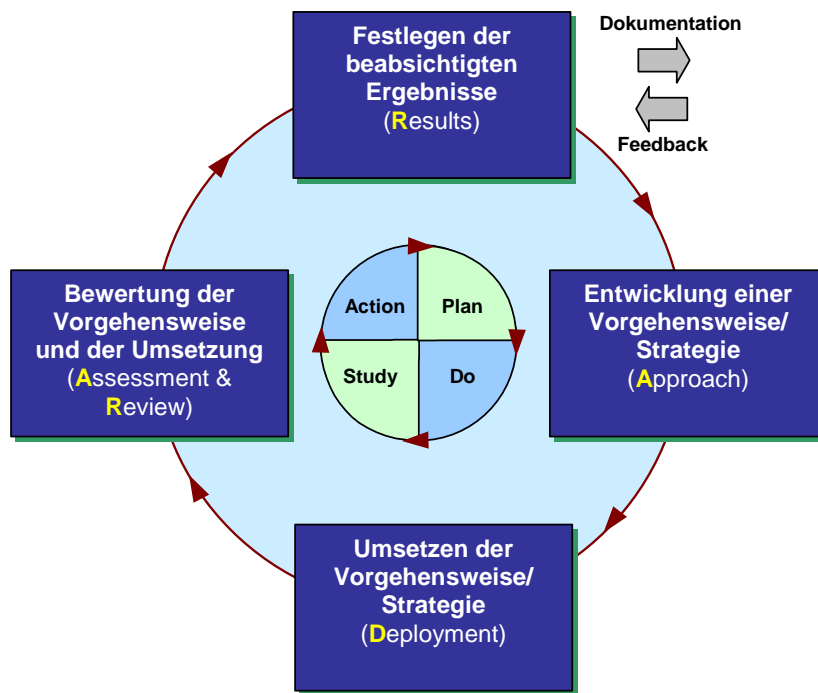


Abb. 2: Evaluation in Anlehnung an den RADAR-Ansatz nach DEMING

Dahinter verbirgt sich eine Prozessevaluation mit folgenden zentralen Schritten:

Für die Prozess-Evaluation werden Instrumente entwickelt und eingesetzt, die sich an das europäische Modell eines umfassenden Qualitätsmanagements anlehnen. Die von der European Foundation for Quality Management (EFQM) vorgeschlagenen Ansätze für die Etablierung einer Selbstevaluationskultur wurden für die Entwicklung eines Untersuchungsdesigns verwendet, welches Evaluation zugleich als Instrument zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen nutzt. Zusätzlich wird die Einhaltung moderner Evaluationsgrundsätze angestrebt:

- Evaluation als Optimierung anstatt Legitimation,
- Einbeziehung der subjektiven Dimensionen, um alle Potenziale für Verbesserungen auszuschöpfen,
- Evaluation als Prozess,
- Evaluation zur Verstetigung erreichter Ergebnisse (Nachhaltigkeit).

Evaluation wird so zu einem Teil der Steuerung von Prozessen. Eine ziel- und ergebnisorientierte Steuerung ist allerdings nur möglich, wenn einerseits die Ziele und angestrebten Ergebnisse klar formuliert sind und andererseits die erreichten Teilziele und Teilergebnisse durch die Modellversuchspartner selbst formuliert werden. Eine besonders wichtige Rolle spielt daher die Selbstbewertung der Akteure in den RBZ. In einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (RADAR, vgl. Abb. 2) fragt die wissenschaftliche Begleitung

- die (angestrebten) Ergebnisse (**R**esults) der RBZ-Erprobungsschulen,
- das Vorgehen (**A**pproach) der RBZ-Erprobungsschulen,
- die Umsetzung (**D**eployment) von Entwicklungsmaßnahmen und Strategien,
- die Bewertung (**A**ssessment) des Erreichten und
- die Überprüfung (**R**evue) der Teilziele

ab. Dieser Prozess kann nur erfolgreich sein, wenn die Mithilfe der Projektakteure – insbesondere der „Umsetzer“ in den RBZ – sichergestellt ist. RADAR ist auf die Selbsteinschätzung der Ergebnisse, des eigenen Vorgehens, des Umsetzungsstandes und der Bewertung der Ergebnisse angewiesen. Davon ausgehend lassen sich durch den Evaluator Fremdeinschätzungen gegenüberstellen und eine Objektivierung vornehmen, mit der die laufende Arbeit optimiert werden kann. Als Instrumente werden von der wissenschaftlichen Begleitung Fragebogenerhebungen, Fallstudien und Experteninterviews, Kreativworkshops mit verschiedenen Zielgruppen sowie die Erstellung von Innovationsprofilen für die Längsschnittuntersuchung von Modellversuchsentwicklungen genutzt (vgl. BECKER/BERING/DREHER/SPÖTTTL 2003, 8).

Für jeden Modellversuchsschwerpunkt wird in einem ersten Schritt die Ausgangssituation im Hinblick auf die zu erreichenden Teilziele untersucht. Neben Fragebogenerhebungen kommen hier vor allem Experteninterviews zum Einsatz. Für die Dokumentation werden die im Projektmanagement üblichen Report-Formulare wie Statusbericht und Ergebnisprotokoll sowie Schriftstücke der Akteure verwendet. Die Ergebnisse werden zur Beratung der Modellversuchspartner für die Optimierung der Zielerreichung bzw. Prozesse genutzt.

Der so initiierte „Kreislauf“ aus

- Selbsteinschätzung der Akteure mit Befragung und Dokumentation und
- Aufbereitung, Widerspiegelung des Status, Fremdeinschätzung und Feedback

wird für überschaubare Projektabschnitte/ Entwicklungsschritte wiederholt. Einzelheiten entscheidet der Evaluationsverantwortliche in Abstimmung mit allen betroffenen Akteuren.

Im aktuellen Fall wurden sogenannte Expertenbefragungen mit Hilfe eines Interviewleitfadens in einzelnen Schulen durchgeführt. Befragt wurden jeweils die Schulleitungen und Lehrkräfte, die in den Schulen in den Umgestaltungsprozess der RBZ eingebunden sind. Befragt wurde auch eine Auswahl an Lehrkräften, die nicht unmittelbar in den Entwicklungs-

prozess einbezogen sind. Dadurch war es möglich, an der Basis der Lehrerarbeit auftauchende Probleme und Schwierigkeiten, aber auch Initiativen zu erfassen.

Weiterhin wurden zur Sicherstellung einer breiten Bewertungsbasis des RBZ-Entwicklungsprozesses rund 300 Lehrkräfte der Erprobungsschulen mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Die Ergebnisse der „Experteninterviews“ und „Fragebogenerhebung“ dienten gleichzeitig zur Vorbereitung von „Kreativ-Workshops“, in denen die Evaluationsergebnisse den Akteuren in den Schulen vorgestellt wurden, um einen Diskussionsprozess zur Entwicklung der RBZ und vor allem zur Ausrichtung der dadurch beeinflussten Lehrerbildung – der eigentliche Schwerpunkt des Modellversuches UbS – in Gang zu bringen. Dieser Prozess ist in Schleswig-Holstein inzwischen nicht nur eingeleitet, sondern schreitet intensiv voran.

### 3 Untersuchungsergebnisse

Wie schon angedeutet, waren die Expertengespräche Zentrum der Untersuchung, die mit einem standardisierten Fragebogen flankiert wurde. Die Expertengespräche führten zu hochinteressanten und ergiebigen Ergebnissen, die weitgehend im Einklang mit den erhobenen Daten aus der standardisierten Befragung stehen. Wesentliche Erkenntnisse werden im Folgenden vorgestellt.

Expertengespräche bergen ja generell das Risiko in sich, dass die Aussagen von Experte zu Experte nicht miteinander kompatibel sind. Das war zwangsläufig auch hier der Fall. Interessanter Weise gab es aber neben den üblichen „Ausfransungen“ einen überzeugenden Argumentationsstrang an „Entwicklungsfeldern“<sup>4</sup>, mit denen sich die RBZ auseinander setzen müssen und für die sie Lösungen suchen, um die eingeleitete Entwicklung nachhaltig zu betreiben. Insgesamt konnten 12 Entwicklungsfelder identifiziert werden. Diese sind in Übersicht 1 zusammenfassend dargestellt (ausführlich in BECKER/BERING/DREHER/ SPÖTTL 2003). Die Übersicht konzentriert sich auf den Namen, die Relevanz und das Ziel des jeweiligen Entwicklungsfeldes aus Sicht der Evaluatoren. Auf eine ausführlichere Diskussion von Entwicklungsperspektiven muss an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs verzichtet werden.

Interessant ist es, festzustellen, dass die Entwicklungsfelder nicht eindeutig entweder der Personalentwicklung, der Unterrichtsentwicklung oder der Organisationsentwicklung (vgl. KEMPFERT/ROLFF 1999) zuzuordnen sind. Die analytisch gedachte Trennung in diese Schwerpunkte ist bei den Entwicklungsfeldern nicht sichtbar. Vielmehr gehen einzelne oder gar alle Dimensionen in jeweils einem Entwicklungsfeld auf.

Der Vorteil dieser Konzentration ist darin zu sehen, dass für jedes Entwicklungsfeld sehr genaue Implementierungs- und Entwicklungsschritte festgelegt werden können, die beispielsweise die Unterrichts- und Schulstrukturentwicklung bzw. Personalentwicklung einschließen. Der gesamte Veränderungs- und Verbesserungsprozess wird so überschaubar und die Chance der Mitgestaltung für Lehrkräfte wird verbessert.

---

<sup>4</sup> Dieser Begriff wurde von den Verfassern gewählt und benennt Schwerpunkte, die für die RBZ besondere Herausforderungen in sich bergen und für die Entwicklungsperspektiven und Realisierungen gesucht sind.

## Übersicht 1: Identifizierte Entwicklungsfelder für die Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase in Schleswig-Holstein

1. *Teamentwicklung* – eine Langfrist-Perspektive.  
Ziel: Bildung von Lehrerteams mit veränderten Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereichen und veränderten Arbeitszeiten.  
Relevanz: Die Teamentwicklung zählt in den sechs Erprobungsschulen in Schleswig-Holstein mit zu den größten Herausforderungen. Sie gehört in Flensburg, Meldorf und Mölln zu den offiziellen Erprobungselementen und spielt auch in den anderen RBZ wie in den kooperierenden Schulen eine gewichtige Rolle.
2. Informationsfluss in den Schulen / *Wissensmanagement* – eine Notwendigkeit.  
Ziel: Verbesserung der Informationsversorgung bei Entscheidungsprozessen und für die Unterrichtsgestaltung.  
Relevanz: Optimierte Informationsflüsse in den berufsbildenden Schulen sind Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von Veränderungen, die von allen Lehrkräften mitgetragen oder besser noch selbst gestaltet werden.
3. *Beteiligungskultur* – Transparenz für eine nachhaltige Entwicklung.  
Ziel: Beteiligung der Kollegien an den Entwicklungsschritten der Schule.  
Relevanz: Die Beteiligung der Kollegien muss sich einerseits an der erhöhten Verantwortung von Schulen und zum anderen an den inneren Entwicklungsbestrebungen und -strategien orientieren. Kennzeichnend für eine funktionierende Beteiligungskultur ist, dass Entscheidungen von allen Beteiligten getragen werden. In den befragten Schulen werden neue Beteiligungsmodelle von Externen an die Schulen herangetragen (Budgetierung, Mittelbewirtschaftung, erweiterte Entscheidungsbefugnisse) und gleichzeitig innere Beteiligungsmodelle überdacht und entwickelt, bei deren Umsetzung die Lehrkräfte neue Rollen einnehmen.
4. *Kooperation* mit dem Umfeld – notwendig und profilbildend.  
Ziel: Aufbau und Pflege von Kooperationsbeziehungen mit den Dualpartnern, den Kammern und Kommunen und Weiterbildungsträgern.  
Relevanz: Die Kooperation mit Betrieben, Innungen, Kammern und weiteren Einrichtungen im Umfeld gehört zu den Kernaufgaben der beruflichen Schulen. Lehrkräfte werden bei der Umgestaltung zu RBZ systematischer als bisher damit konfrontiert, mit den Akteuren des Umfeldes zusammen zu arbeiten und sich mit ihnen abzustimmen.
5. Herausbilden des *Dienstleistungscharakters* – eine Zukunftsaufgabe, mit der jetzt begonnen werden muss.  
Ziel: Profilierung des RBZ als Dienstleister für die interessierten Parteien in der Region.  
Relevanz: Bei den befragten Schulen war die Entwicklung eines Dienstleistungscharakters ein Diskussionsthema. So eindeutig dieses Bekenntnis ist, so vielfältig und unterschiedlich war das Verständnis dessen, was den Dienstleistungscharakter einer berufsbildenden Schule ausmacht. Ein von allen getragenes Dienstleistungsverständnis ist erst noch zu erarbeiten.
6. *Lernortgestaltung* in den beruflichen Schulen – zur Steigerung der Attraktivität.  
Ziel: Planung und (Um-) Gestaltung der Lernorte zur Etablierung einer offenen Lernkultur (Integrierte Fachräume, Seminarräume, Lernbüros).

Relevanz: Die KMK-Vorgaben zur Rahmenlehrplangestaltung und die Lernfeldstruktur neuer und neu geordneter Berufe erfordert für die Umsetzung eine veränderte Lernortgestaltung. Lernfeldstruktur und Lernortgestaltung sind zwar keine „offiziellen“ Erprobungselemente für RBZ, an den Schulen bilden sie jedoch eines der bedeutendsten Entwicklungsfelder, weil eine veränderte Lernraumgestaltung Grundvoraussetzung für die Etablierung neuer Lernkulturen ist.

7. *Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung* auf der Arbeitsebene – Grundvoraussetzung für Veränderungen.

Ziel: Übertragen von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten auf Lehrkräfte und Stärkung deren Eigenverantwortung (z.B. Ausbildungsplanung, Mittelverwaltung, Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation).

Relevanz: Berufliche Schulen „haben bisher gelitten unter den zahlreichen Erlassen und Verwaltungsvorschriften“ (Schulleiter). Eine Rücknahme des Vorschriftenwesens und die Konzentration allein auf die Entwicklung von Steuerungselementen, um wesentliche Entwicklungen abzusichern, hat nicht nur zur Konsequenz, dass Entscheidungskompetenz aus dem Ministerium in die Schulen verlagert wird, sondern auch, dass Schulen mit dieser Verantwortung umgehen müssen. RBZ-Schulen sind deshalb herausgefordert, über ihr Verantwortungs- und Kompetenzprofil nachzudenken und Profile zu gestalten, die für die erweiterten Aufgaben geeignet sind.

8. Realisieren einer *Lernkultur* für die Umsetzung neuer Lernkonzepte – Qualitätsentwicklung von Unterricht.

Ziel: Rollenfindung der Lehrkräfte in umgestalteten Schulen beim Einsatz neuer pädagogischer und didaktischer Ansätze und Absichern der Qualität von Unterricht.

Relevanz: Die Hinwendung in den 1980er Jahren zur Handlungsorientierung hat bereits gezeigt, dass eine erfolgreiche Einführung neuer Lernkonzepte veränderte Lernkulturen erfordert. Die jetzt auch curricular vorgegebene Kompetenzförderung als Leitziel beruflicher Bildung verstärkt diese Notwendigkeit, ein neues Verständnis von Unterricht und der Lehrerrolle im Unterricht an den Berufsschulen zu etablieren.

9. *Projektmanagement* - Ein Querschnitts-Entwicklungsfeld zur Unterstützung des Umgangs mit komplexeren Schulaufgaben und einer stärkeren Eigenständigkeit der Schule.

Ziel: Lehrer sind mit Projektmanagement-Kompetenzen auszustatten, um mit erweiterten Aufgaben umgehen zu können.

Relevanz: Die externe und interne Verantwortungsverlagerung in die und in der Schule hat zur Folge, dass Lehrkräfte mit komplexeren Aufgabenstellungen und der Initiierung und Umsetzung von Projekten zu tun haben. Um diese Aufgaben professionell wahrnehmen zu können, benötigen sie Kompetenzen im Projektmanagement, die vor allem in der ersten Phase der Lehrerausbildung zur Zeit noch stark vernachlässigt werden.

10. *Qualitätsmanagement von Unterricht* – ein Entwicklungsfeld, das enge Verbindungen zur Lernkultur und anderen Schwerpunkten aufweist.

Ziel: Effizientere Prozessgestaltung in Schule und Unterricht.

Relevanz: Mit der Umstrukturierung berufsbildender Schulen und unter dem Einfluss zunehmender Qualitätsbetrachtungen der Schulsysteme (PISA, Evaluationskultur) wird die Frage der Absicherung und auch Verbesserung der Qualität der geleisteten Unterrichtsarbeit neu aufgeworfen. Die Einführung von Lernfeldstrukturen und die Orientierung des Unterrichts an Geschäfts- und Arbeitsprozessen statt an Fachsystemen

matiken erfordert zugleich neue Methoden und Verfahren, um eine verbesserte Qualität von Unterricht zu erreichen und abzusichern.

11. *Weiterbildungsangebote* – zur kontinuierlichen Qualitätssicherung und Herstellen der Marktfähigkeit.

Ziel: Weiterbildungsangebote planen, kalkulieren, umsetzen und anbieten.

Relevanz: Lehrkräfte sind in großem Umfang in die Meisterausbildung und Weiterbildungsmaßnahmen involviert, die aber bislang nicht von den beruflichen Schulen, sondern von Weiterbildungsträgern angeboten werden. Wenn berufliche Schulen in Kooperation mit und Ergänzung zu den Weiterbildungsträgern Maßnahmen anbieten sollen, erfordert dies Kompetenzen zur systematischen Kooperation, für die Konzeption unter Beachtung von Weiterbildungsstandards und Marktfähigkeit bis hin zum Marketing.

12. *Eigenständigkeit der Schule* – als Querschnittsaufgabe, um die obigen Entwicklungsfelder ausgestalten zu können.

Ziel: Erweiterte gesetzliche, gesellschaftliche und politische Gestaltungsspielräume systematisch nutzen.

Relevanz: Berufsbildenden Schulen werden derzeit erweiterte Handlungsspielräume eingeräumt; in Schleswig-Holstein zum Beispiel durch Personalkostenbudgetierung, Umwidmungsmöglichkeiten („Geld statt Stellen“) und neue Freiräume durch Erlasse (z.B. MBWFK 2002). Die entstehenden Freiräume sind einzuschätzen und daraufhin durch konkrete Schulentwicklungsmaßnahmen zu nutzen.

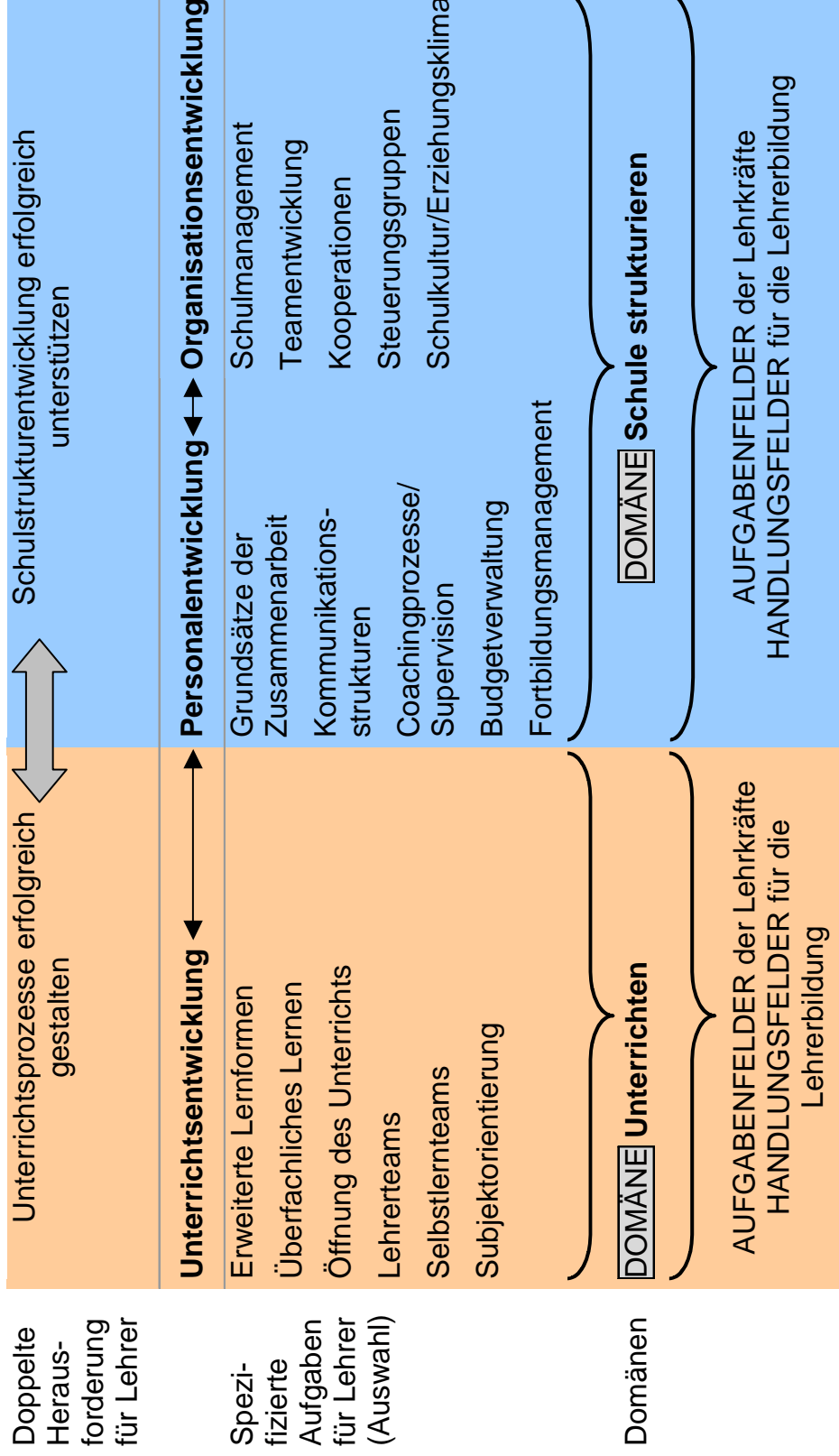
Eine Schlussfolgerung aus dieser Tatsache ist, dass es nicht empfehlenswert ist, mit Blick auf Entwicklungsinitiativen die analytische Unterscheidung von Personalentwicklung (PE), Organisationsentwicklung (OE) und Unterrichtsentwicklung (UE) aufrecht zu erhalten. Wesentlich griffiger ist es, die Entwicklungsfelder aufzugreifen und zu operationalisieren, wobei die Domänen „Unterrichten“ und „Schule strukturieren“ zu unterscheiden sind. Die Ausgestaltung der Entwicklungsfelder hat nämlich immer zum Ziel, Unterricht zu verbessern, was in Korrespondenz mit geeigneten schulischen Strukturen geschehen kann und muss. Personalentwicklung ist dabei eine wichtige und übergeordnete Herausforderung, die sich darauf zu konzentrieren hat, dass die aktuellen und neuen Aufgabenfelder in den Schulen optimal bewältigt werden. Übersicht 2 vermittelt einen Eindruck von den komplexen Zusammenhängen. Der Domänenbezug hat den Vorteil, dass der Kern der notwendigen Entwicklungsprozesse stärker ins Zentrum rückt. Bei den aufgeführten „Aufgaben für Lehrer“ handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Es wird aber bereits deutlich, dass das Aufgabenspektrum eindeutig über den Unterrichtsbezug hinaus weist und entsprechend vielfältig ist.

Übersicht 2: Aktionsfelder des Modellversuchs Ubs

**Entwicklung der beruflichen Schulen zu Kompetenzzentren / Regionalen Bildungszentren**

**Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase**

**„Kompetenzorientierte Lernkultur“**





## 4 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die Orientierung des schulischen Gestaltungsprozesses an den Entwicklungsfeldern hat den Vorteil, dass sehr genau bestimmt werden kann, welche Schritte in der Ausbildung der Lehrer einzuleiten sind, um den sich ändernden Herausforderungen gerecht zu werden. In Übersicht 3 sind diese mit Blick auf die 12 Entwicklungsfelder relevanten Kompetenzen der Lehrer zusammenfassend benannt und können als Orientierung bei einer Neugestaltung der 2. und 3. Phase dienen<sup>5</sup>. Besonders auffallend ist, dass es sich dabei nicht unbedingt um unbekannte Aufgaben handelt, dennoch aber um solche, die noch längst nicht zum Gegenstand der Lehrerausbildung in der 1. und 2. Phase geworden sind. In beiden Phasen sollten genannte Inhalte Eingang finden. Für die Neugestaltung der 2. Phase gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte, welche schulischen Herausforderungen aufgenommen werden sollen, um mit hoher Affinität auf Schule vorzubereiten. Im Kern weisen die Herausforderungen deutlich darauf hin, dass die oft vorherrschende „didaktische Enge“ zu überwinden ist und neben der Didaktik die „Schule als Gesamtes“ Eingang in die Ausbildung finden muss.

---

<sup>5</sup> Die 1. Phase kann daran natürlich Anleihe nehmen, ist jedoch nicht Gegenstand des BLK-Modellversuchsprogrammes *innovelle*, dem der Modellversuch *Ubs* zugeordnet ist.

### Übersicht 3: Aufgaben der Lehrkräfte in einer „neu“ strukturierten Schule

Die (neuen) Herausforderungen für Lehrkräfte	Was müssen Lehrkräfte können?
	Sie müssen ...
Teamentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturen für die Teambildung etablieren</li> <li>• Teams formen</li> </ul>
Wissensmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Kommunikationskultur schaffen</li> <li>• Transparente Informationsflüsse etablieren</li> <li>• Materialien gemeinsam entwickeln, archivieren und nutzen</li> </ul>
Beteiligungskultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeidungsstrategien für intransparente Entscheidungsprozesse entwickeln („Abbau von Erbhöfen“)</li> <li>• Betroffene an Entscheidungsprozessen beteiligen</li> <li>• Beteiligungen systematisieren</li> </ul>
Kooperation mit dem Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperationsfelder identifizieren</li> <li>• Systematische Kooperationsbeziehungen aufbauen</li> <li>• Vertrauensbildende Maßnahmen für die Zusammenarbeit mit Partnern unterschiedlicher Profile etablieren</li> </ul>
Herausbilden eines Dienstleistungscharakters	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schule als Dienstleistungsorganisation profilieren</li> </ul>
Lernortgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernorte für die Umsetzung neuer curricularer Ansätze (um)gestalten</li> </ul>
Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich an der Gestaltung neuer Organisationsstrukturen beteiligen</li> <li>• Verantwortung für die Qualität von Unterricht übernehmen</li> </ul>
Realisieren einer Lernkultur für neue Lernkonzepte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein neues Selbstverständnis entwickeln</li> <li>• Offene Lernräume schaffen</li> <li>• Objektive Kriterien für einen „guten“ Unterricht aufstellen und die Entwicklung dorthin fördern</li> </ul>
Qualitätsmanagement von Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitbild, das eigene pädagogische Leitbild, anerkannte Elemente eines übergeordneten Leitbildes und diesbezügliche Standards in Einklang bringen und Maßnahmen für die „Gestaltung“ von Unterrichtsqualität entwickeln und umsetzen</li> </ul>
Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterbildungsangebote konzipieren und nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten managen</li> </ul>
Eigenständigkeit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen entwickeln, um die Aufgaben der Schule mit den vorhandenen Budgets erfüllen zu können</li> <li>• Sich an der Entwicklung von Schulstrukturen beteiligen</li> </ul>
Projektmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projekte initiieren und managen</li> </ul>

## 5 Schlussfolgerungen

Bei den Erhebungen konnte als besonders relevant für den Modellversuch herausgearbeitet werden, dass eine Reihe von Aufgaben identifizierbar sind, die von Lehrkräften (zukünftig) wahrzunehmen sind, jedoch deutlich über die Kernaufgabe des Unterrichts hinausgehen. Auch die vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1970) formulierten und für die Neuausrichtung der Studienseminare – etwa in NRW – erweiterten Lehreraufgaben Unterrichten/Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Verwalten/Organisieren und Innovieren (MSWF 1998) werden den sich derzeit herauskristallisierenden neuen Herausforderungen nicht ausreichend gerecht. Besonders trifft das für das Lehrpersonal in den RBZ in Schleswig-Holstein zu und für die Fortbildungsbeauftragten in Niedersachsen. Für Hamburg kommt es in erster Linie darauf an, Lehrer in der 2. Phase auf neue Schulstrukturen vorzubereiten, weshalb die Seminarstrukturen und didaktischen Ansätze überprüft und eventuell neu ausgerichtet werden sollen.

Diese Erkenntnis diene als Grundlage, um „Domänen des Wissens“<sup>6</sup>, die in diesem Modellversuch näher betrachtet werden, festzulegen. Die Festlegung von Wissensdomänen erscheint notwendig, da ohne die Fixierung auf konkrete Aufgaben, die den Umgang mit berufspraktischem Wissen erfordert, keine Kompetenzförderung im Sinne des diesem Vorhaben zugrunde liegenden lernkulturellen Ansatzes möglich ist. Um den spezifischen Anliegen der zweiten wie der dritten Phase der Lehrerbildung gerecht werden zu können, werden daher für den Modellversuch zwei Domänen, und zwar

- „Unterrichten“ und
- „Schule strukturieren“

benannt, innerhalb derer Aufgabenfelder zu identifizieren sind. Diejenigen Lehreraufgaben, die für eine Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte in der Ausbildung besonders geeignet sind, werden zu Handlungsfeldern der Lehrerbildung gebündelt, die curricular und inhaltlich auszugestalten sind (vgl. Abb. 3).

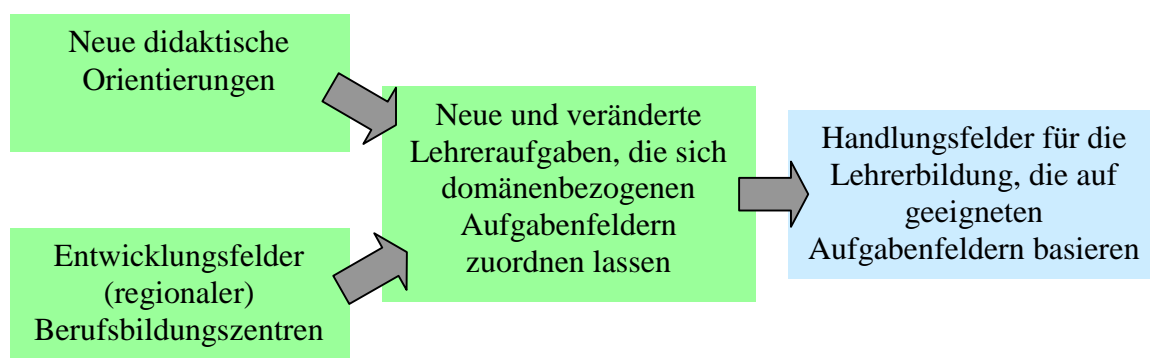


Abb. 3: Aufgreifen der Veränderungen in der Lehrerbildung

<sup>6</sup> Domänen können als Fachgebietsschwerpunkte charakterisiert werden und weisen deshalb eindeutig Inhaltsbezüge aus. Die Benennung von „Unterrichten“ als Domäne bedeutet letztlich, dass die für das Unterrichten wesentlichen Inhaltsbezüge und didaktischen Zugänge relevant sind.

Für die derzeit in der Lehrerbildung der 2. und 3. Phase stattfindenden Entwicklungen, die durch eine

- stärkere Verzahnung von Seminar und Schule,
- zunehmende Dezentralisierung in der 2. Phase und
- zunehmende Tendenz zur Modularisierung der Ausbildung

gekennzeichnet sind, werden im Modellversuch UbS Lösungen gesucht, mit denen eine entwicklungslogische Anordnung und Ausgestaltung der veränderten und neuen Inhalte gelingen kann. Ziel der entwicklungslogischen Strukturierung ist es, die neuen Herausforderungen unter Beachtung der Prinzipien von Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung und Praxisbezug in gestaltungsorientierter Perspektive aufzugreifen, so dass die Entwicklung der Lehrkräfte zu kompetenten und gestaltungsfähigen „Schul- und Unterrichtsentwicklern“ bestmöglich unterstützt wird (vgl. Übersicht 3).

Insgesamt wurde in den RBZ ein multifunktionales Aufgabengebiet für Lehrer identifiziert, das bisher in keiner Ausbildungsphase mit der notwendigen Intensität berücksichtigt wird. Um Lehrer nicht „alleine“ zu lassen, ist es höchste Zeit, die Ausbildungskonzepte darauf abzustimmen. Um allerdings der Beliebigkeit vorzubeugen, sind Lösungen gesucht, die ein hohes Ausbildungsniveau mit Blick auf die Lernprozessgestaltung sichern. Der entwicklungslogische Ansatz scheint dem gerecht zu werden.

## Literatur

BECKER, M./ BERING, M./ DREHER, R./ SPÖTTL, G. (2003): Identifizierte Entwicklungsfelder in den RBZ-Modellschulen. Erster Evaluationsbericht im Modellversuch UbS für das Programmelement Schleswig-Holstein. Flensburg.

BLK (Hrsg.)(2001): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK – Bund-Länder-Kommission, Heft 92, Bonn.

DEMING, W. E. (1986): Out of the crisis: quality, productivity and competitive position. Cambridge.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 217-225.

MBWFK (2001): Konzeptstudie zur Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren. <http://rbz.lernnetz.de/k-rbz0.php3>. Rev. 1.9.2003.

MBWFK (2002): Durchführungsbestimmungen für die Erprobungsphase des Projekts "Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ)". Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 23. September 2002, Aktenzeichen III 51.

MSWF / Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1998):  
Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar. Frechen: Ritterbach.

KEMPFERT, G./ ROLFF, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim/  
Basel.

UBS (Hrsg.) (2002): Modellversuchsinformation Nr. 2.

## **Ökonomische und pädagogische Implikationen der Regionalen Berufsbildungszentren am Beispiel des Landes Schleswig-Holstein**

---

### **1 Die Einrichtung von Regionalen Berufsbildungszentren als jüngste Innovation im Bildungswesen**

Es gilt unter Bildungsexperten derzeit als Gemeinplatz, dass das deutsche Bildungs- und Wissenssystem international wettbewerbsfähig gemacht werden muss. Getreu dem LICHTENBERG'schen Aphorismus „Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird wenn es anders wird; aber soviel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.“ (LICHTENBERG 1793-96, 450, Nr. 293), wurde diesem Gemeinplatz entsprechend in den letzten Jahren und Jahrzehnten „eine Sau nach der anderen durch die Schulen getrieben“ (ANONYMUS; Lehrer mit silbernem Dienstjubiläum). Der kulturevolutionären Curriculumrevision in den Siebzigern folgten der Imperativ der Handlungsorientierung (bis Mitte der neunziger Jahre) und jüngst die Ablösung der Fachstrukturen durch Lernfeldprojekte.

Der Innovationismus blieb zwar nicht ohne Kritik, doch offenbar ohne den erhofften Erfolg – jedenfalls übertraf bislang in keinem Fall die Geduld der Erfolgserwartung in den Bildungsadministrationen das Beharrungsvermögen der Betroffenen in den Schulen. Dieses ‚Manko‘ scheint jetzt überwunden werden zu sollen, indem man sich nicht länger didaktischer oder methodischer Veränderungsansätze bedient, sondern auf primär organisationale Innovationen der Bildungseinrichtungen optiert, die außerhalb derer Reichweite liegt. So ist die bevorstehende, bzw. bereits zum Teil durchgeführte Implementation von Regionalen Berufsbildungszentren, wie es in Schleswig-Holstein und ähnlich in einigen weiteren Bundesländern durchgeführt wird, viel weiterreichender und mit Gewissheit nachhaltiger als die bisherigen Ansätze.

Denn: Der Augenschein rein organisationaler Veränderung trügt. Wie BRAUKMANN 1993 detailliert gezeigt hat, stellen alle organisatorischen Maßnahmen zugleich direkte Eingriffe in die didaktische Souveränität dar, wenigstens aber wird der Aktionsrahmen des didaktischen Handelns neu bestimmt. Aus diesem Grunde führt BRAUKMANN völlig zutreffend den Begriff der Makrodidaktik für organisationale Maßnahmen in Bildungseinrichtungen ein, denn so allein wird deutlich, dass diese Eingriffe stets auch direkt oder mittelbar Veränderungen in der Didaktik erzeugen.

Für das heute bestehende Berufsbildungssystem sind nunmehr Maßnahmen geplant, die darauf abzielen, die Aus- und Weiterbildungsangebote noch flexibler zu gestalten. Die Beruflichen Schulen können bislang als nicht rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts ihr Wissen und Können nur unter streng festgelegten Bedingungen in den Dienst der jeweiligen

Region stellen. Aus diesem Grund sollen sie zukünftig als moderne Dienstleistungsunternehmen mit mehr schulischer Eigenverantwortung als so genannte Regionale Berufsbildungszentren (RBZ) betrieben werden.

Unbeachtlich der Tatsache, dass Bildung ein »meritorisches Gut« i.S. MUSGRAVES' ist (vgl. zum Begriff MUSGRAVE et al. 1975, 76 ff.), gilt die Verstaatlichung des Bildungswesens bzw. die Zentralisierung der Schulverwaltung als veraltetes Konzept des 18. Jahrhunderts (vgl. GREINERT 2001, 732). Die geplanten radikalen Veränderungen des beruflichen Bildungswesens sieht man in der engen Bindung an das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem begründet (vgl. ebd., 725), und tatsächlich bezieht sich die Konzeptstudie zu den Regionalen Bildungszentren in Schleswig-Holstein (im weiteren zitiert als KONZEPT 2001) auf den sozioökonomischen Epochenwandel, der sich durch den Übergang von der Industriegesellschaft zur Informations- und Wissensgesellschaft niederschlägt (ebd., Präambel). Die Hegemonie des technischen und wirtschaftlichen Wandels über die Konzeption und pädagogische Arbeit der Berufsschulen ist hierin, wie in den Berichten der Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK 2001, 7), unbezweifelnder Konsens.

In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Analyse der beabsichtigten Finanzierungsform der RBZ und ihrer Unterschiede zur Finanzierung des bestehenden Systems gelegt. Von großer Bedeutung ist dabei die geplante Einführung der Personalkostenbudgetierung, die einer weitgehenden Finanzautonomie und die der voraussichtlichen Ausstattung der berufsbildenden Schulen mit eigener Rechtspersönlichkeit. All diese Maßnahmen dienen nicht zuletzt dem Ziel, die beruflichen Schulen in Zukunft verstärkt unter ökonomischen Gesichtspunkten führen zu können. Für eine Untersuchung der wirtschaftlichen, doch insbesondere auch pädagogisch-didaktischen Auswirkungen wurden im Land Schleswig-Holstein neben einer Dokumentenanalyse Experteninterviews durchgeführt.

## **2 Der Weg zum Regionalen Berufsbildungszentrum (RBZ) in Schleswig-Holstein**

Grundlage der in einer Reihe von Pilotschulen jüngst begonnenen Umgestaltung der beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren bildet die landesministerielle Konzeptstudie. Folgend sollen nach einer Skizze der Ausgangslage die theoretischen Grundlagen aufgedeckt werden und die in dieser Quelle in den Blick genommene praktische Umsetzung untersucht werden.

### **2.1 Zur Ausgangssituation und zu den Imperativen der Veränderung**

In der veröffentlichten Meinung der Tagespresse besteht Einigkeit darüber, dass es einer Weiterentwicklung des bestehenden Berufsbildungssystems bedürfe. Dieses betrifft die Organisationsstrukturen und die Form der didaktischen Erfolge. Theoretisch ergibt sich eine hohe Affinität der geübten Kritik zu den Konzepten des New Public Management.

Im bestehenden System unterliegen die Schulen einer staatlich-kommunalen Doppelherrschaft. Dabei werden die Kompetenzen so aufgeteilt, dass die Gemeinden vor allem zuständig für die »äußeren Schulangelegenheiten« sind (vgl. § 53 SchulG-SH: Gebäude, Sachmittelausstattung, Verwaltungs- und Hilfspersonal), während den Ländern die Regelung der »inneren Schulangelegenheiten« obliegt (z.B. Lehrplan, Bereitstellung des Lehrpersonals, dessen Ausbildung und Besoldung). In beiden Fällen erfolgt die Bewirtschaftung der Haushaltsmittel bisher nach kamerale Prinzipien. Kennzeichnend für dieses System sind die Prinzipien der Einheit des Haushalts, des Bruttoprinzips sowie der zeitlichen und sachlichen Spezialität (vgl. z.B. HARMS 2000, 133).

Schwächen der kamerale Bewirtschaftung wurden jedoch erkannt. Deshalb wurde im Rahmen des Projektes „Führungs- und Organisationsstruktur in berufsbildenden Schulen“ eine Basis für dezentrale Ressourcensteuerung geschaffen. Mit dem Schulträger wurde eine neue Finanzstruktur vereinbart, welche die finanzielle Eigenverantwortung der Schulen stärken und den Ressourceneinsatz der Sach- und Haushaltsmittel für die Zukunft flexibler und effizienter gestalten sollte (vgl. JÄGER 1999, 214). Erstmals wurde 1996 zur Finanzierung der Aufgaben durch den Schulträger der Schuletat in einem Budget zusammengefasst.

Für die Schulen wurde dabei die Form der input-orientierten Budgetierung gewählt. Ziel war es, die Reagibilität der Schulen zu verbessern, wofür ihnen mehr Eigenverantwortlichkeit bzgl. der Mittelbewirtschaftung zuzubilligen war. Die Grundzüge des Beschaffungsverfahrens wurden unter der Voraussetzung, dass die Mittelverwaltung beim Schulträger verbleibt, einfacher gestaltet. Die schulinterne Budgetverwaltung zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die Entscheidungen über die Vergabe innerhalb der Schule die Schulkonferenz trifft, Titel des Sachmittelhaushalts (Unterrichtsmaterial, Schulbücher, Büromaterial etc.) ganz oder teilweise von den einzelnen Schulabteilungen selbst verwaltet werden, alle Titel innerhalb des Verwaltungshaushaltes untereinander deckungsfähig und in das nachfolgende Haushaltsjahr übertragbar sind (vgl. JÄGER 1999, 215). Finanzwissenschaftlich wesentlich sind die Durchbrechung der zentralen Entscheidungskompetenz sowie die Abmilderung der zeitlichen und sachlichen Spezialität im Sinne einer Deckungsfähigkeit. Hinzu kommt die Aufweichung der Einheit des Haushalts und des Bruttoprinzips durch die Möglichkeit, zusätzlich erzielte Einnahmen für selbstgewählte Zwecke zu nutzen (vgl. HARMS 2000, 137).

Manche Quellen gehen davon aus, dass sich Schulen mit größeren Gestaltungsspielräumen zu besseren Schulen entwickeln (vgl. z.B. EICKER 2000, der den Qualitätsverlust der Beruflichen Schulen mit der innovationshemmenden Fremdbestimmung begründet, hier 123; vgl. in ökonomischer Diktion auch BRUMHARD 1997, 113). Demnach gewinnen Schulen an Qualität, wenn sie in der Lage sind, sich ein eigenes Profil zu geben, ein hohes Schulethos aufzubauen, ein gutes Kommunikationsklima zu entwickeln sowie zur Schulentwicklung und Selbstevaluation fähig zu sein (vgl. DUBS 2002, 38). Die genannten Eigenschaften lassen sich indes nicht durch behördliche Anordnung durchsetzen, sondern müssen sich von unten her in den einzelnen Schulen entwickeln. Dazu ist die klare Definition der Gestaltungsspielräume erforderlich.



Die Not der öffentlichen Haushalte fordert auch im Bildungswesen einen effizienten Einsatz der gewährten Finanzmittel, wie u.a. auch TERHART feststellt: „Bildungs- und Schulsysteme sind nicht zum Nulltarif zu haben, ... Dies gilt im gleichen Maße für private wie öffentliche Finanzierung. In dem Maße, wie die politischen Entscheidungsträger aufgrund des auf den öffentlichen Haushalten lastenden Spardrucks weder bereit noch in der Lage sind, Änderungen, Verbesserungen und Ausweitung von Bildungseinrichtungen durch erhöhte finanzielle Zuwendungen seitens des Staates zu finanzieren, wächst der Druck auf die genannten Bereiche, Änderungen, Umstellungen und Verbesserungen durch interne Mittelumschichtung, durch Einwerbung von Drittmitteln aller Art sowie generell durch klügeren Mitteleinsatz zustande zu bringen.“ (TERHART 2000, 811)

Berufliche Bildung soll nunmehr auf die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung abzielen, nicht wie noch heute auf die Bildung des Individuums. Eine Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, dass die berufliche Bildung in der Lage bleibt, nachhaltig zur Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft beizutragen. Dafür sollen die Aus- und Weiterbildungsangebote noch flexibler gestaltet und das so genannte »lebenslange Lernen« gefördert werden. Wesentlich ist, dass sich die berufliche Bildung für die Kooperation mit Betrieben und anderen Weiterbildungseinrichtungen öffnet und regionale Bildungsnetzwerke gründet (vgl. OLDENBURG 2002, 1), jedoch soll das gesamte Schulwesen nach wie vor unter Aufsicht des Staates stehen (vgl. HAAK 2001, 1).

Die Forderung nach einer wirtschaftlichen Denkweise auch in den beruflichen Schulen, geht nicht zuletzt auch auf die Reformgedanken des New Public Managements (NPM) im öffentlichen Verwaltungswesen zurück. Die Verwaltungswissenschaften haben mit dem Paradigma des NPM Ansätze mit der Absicht der Effizienzsteigerung der staatlichen Administration entwickelt. Auch hier stehen die Dezentralisierung von Entscheidungen und damit ein größerer Gestaltungsspielraum für die einzelnen Verwaltungsabteilungen im Vordergrund (vgl. DUBS 2002, 38). Bei der Neugestaltung des tradierten Verwaltungssystems und der damit verbundenen Einführung ökonomisch begründeter Steuerungsmodelle geht es vor allem darum, Marktelemente in die Prozesse der Leistungserstellung des Staates zu integrieren (vgl. HARMS 2000, 134).

Die strategischen Elemente sind dezentrale Ressourcenverantwortung, Output-Steuerung, Kontraktmanagement, jene auf der operativen Ebene etwa kaufmännisches Rechnungswesen und Kostenrechnung, Organisationsentwicklung, Neuorientierung der Personalwirtschaft, Interne Revision, Controlling und Berichtswesen (vgl. ebd., 134f.). Die auf das öffentliche Verwaltungswesen ausgerichteten Grundgedanken des NPM sollen auch im Schulsystem Anwendung finden.

## **2.2 Die wirtschaftliche Konzeption der RBZ**

Vor dem Hintergrund des NPM und dessen Übertragung auf das Schulwesen soll die wirtschaftliche Ausgestaltung der Regionalen Berufsbildungszentren untersucht werden.

Derzeit sind die Beruflichen Schulen nicht rechtsfähige Einrichtungen des öffentlichen Rechts. Man geht davon aus, dass sie deswegen ihr Wissen und Können nur eingeschränkt in den Dienst der jeweiligen Region stellen können (vgl. KONZEPT 2001; hier: Präambel). Beabsichtigt ist, den Beruflichen Schulen in Zukunft mehr Eigenverantwortung einzuräumen, um sie wie moderne Dienstleistungsunternehmen führen zu können. Durch die geplanten organisationalen und rechtlichen Veränderungen sollen die Schulen in der Lage sein, sich der jeweiligen Marktnachfrage nach Bildung in ihrer Region anpassen zu können. Dafür benötigen die Beruflichen Schulen in Zukunft größere finanzielle, personelle und inhaltliche Handlungsspielräume. Mit der Schaffung von RBZ sollen ökonomische Zielgrößen neben dem allgemeinen Bildungsauftrag mit von Bedeutung sein. Sie sollen nach der konzeptionellen Absicht der Landesregierung (vgl. *loc. cit.*)

- den staatlichen Bildungsauftrag erfüllen,
- die Lernprozesse so gestalten, dass sie selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen fördern,
- die Gestaltungsräume für die Lehrkräfte so nutzen, dass offene Lernprozesse möglich sind,
- sowie als Dienstleistungsunternehmen in Partnerschaft mit Bildungsträgern und Unternehmen in der Region Aus- und Weiterbildung betreiben können.

Zur Erreichung dieser Ziele und der Herstellung einer weitgehenden Autonomie der einzelnen Schulen sieht die Konzeptstudie eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen vor, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

### 2.2.1 *Mischfinanzierung durch Globalbudgets und Drittmittel*

Primäre Kernaufgabe ist nach wie vor der vorrangig und in angemessener Qualität zu erfüllende gesetzliche Bildungsauftrag. Dieser soll durch Bereitstellung von Globalbudgets auch weiterhin gewährleistet werden. Aufgabe des Bildungsministeriums ist es, Leistungsziele und -standards vorzugeben und Mittel in Form eines Globalbudgets für das Lehrpersonal bereitzustellen. An die Stelle von starren Regelungen und Erlassen sollen Rahmendaten gesetzt werden. Die Art der Aufgabenerfüllung soll eigenverantwortlich von den RBZ festgelegt werden, sie sollen u.a. auf der Grundlage von Budgets die bereitgestellten Ressourcen selbst verwalten.

Im Rahmen der Finanzmittelausstattung wird man »statisch input-orientiert« vorgehen. Statisch input-orientierte Modelle stellen „eine Relation zwischen bestimmten Systemparametern (wie Klassengrößen, Stundentafeln usw.) und dem Ressourceneinsatz“ her (KOETZ 2000, 149). Praktisch bedeutet dies, dass die Höhe des Globalbudgets primär über die Entwicklung der Schülerzahlen gesteuert wird. Wirkungszusammenhänge zwischen Mitteleinsatz und schulischem Erfolg (Output) bleiben dabei unberücksichtigt (vgl. ebd.; vgl. BÖTTCHER 2002, 98 f.). Dieserart soll die vollständige Finanzierung der öffentlichen Aufgaben durch Land und Schulträger garantiert werden (vgl. dazu KONZEPT 2001, hier: Rechtsstellung und betriebswirtschaftliche Steuerung).

Es bleibt auch der „Einfluss der Schulträger ... erhalten, da seine Selbstverwaltungsgremien bestimmen werden, wie viel Finanzmittel für die Sachausstattung zur Verfügung gestellt werden, damit das Regionale Berufsbildungszentrum seinen öffentlichen Auftrag angemessen erfüllen kann.“ (LANDESREGIERUNG 2001, 12) Die Doppelstruktur der Verwaltung bleibt erhalten, denn das Land trägt weiterhin die Kosten des Lehrpersonals. Nach DUBS ist bedeutsam, dass die Schule (hier: das RBZ) diese Mittel zur Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages nach eigener Entscheidung (operative Führung) verwenden kann (vgl. 2002, 49).

Die Umsetzung der Finanzierung durch Globalbudgets soll dabei wie folgt aussehen (vgl. KONZEPT 2001, hier: Grundstruktur): Während die öffentlichen Aufgaben durch Land und Schulträger der Zahl der Schüler gemäß vollständig finanziert werden, sollen zusätzliche Mittel durch Vermietung von Werkstätten und Räumen, durch Bereitstellung von Lehrpersonal für Dritte Bildungsträger, durch Beteiligung an bzw. Durchführung eigener Weiterbildungsmaßnahmen unter Erhebung von Kursgebühren erwirtschaftet werden. So sollen Kosten für eigene Weiterbildungsangebote sowie für zur Verfügung gestelltes Personal oder Ausstattung in der Weiterbildung Dritten auf Basis einer Vollkostenrechnung und zu marktgerechten Preisen berechnet werden (KONZEPT 2001, hier: Rolle eines RBZ in der Weiterbildung). Durch die Einnahmen der (regional subsidiär zu Dritten Bildungseinrichtungen) angebotenen nachfrageorientierten Weiterbildung soll ein Beitrag zur effektiven Nutzung öffentlicher Mittel in der beruflichen Bildung geleistet werden. Dafür dürfen eigene Investitions- und Organisationsentscheidungen getroffen sowie Personal- und Gebäudemanagement unter vollkommen selbstständiger Nutzung des Budgets erfolgen.

Die Bereitstellung eines Globalbudgets weist die Besonderheit auf, dass erstmalig auch die Personalkosten mit in die Budgetierung eingehen. Bislang stehen die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen i.d.R. im Beamtenstatus im Dienst des Landes (vgl. u.a. § 84 SchulG-SH). Mit der Delegation personalwirtschaftlicher Befugnisse im Rahmen eines Personalkostenbudgets an die Schulleitungen soll erreicht werden, dass RBZ in alleiniger Verantwortung bedarfsgerecht z.B. Vertretungs- oder auch Stammpersonal in begrenztem Umfang einstellen, Mehrarbeit vereinbaren, Planstellen kapitalisieren und außerunterrichtliche Leistungen zukaufen können (vgl. PÖGEL 2002, hier: Grundüberlegungen und Zielsetzung).

Diese Flexibilisierung des Personalwesens und die Verlagerung der Kompetenzen in die Schulen findet unter dem Stichwort »Geld statt Stellen« eine besondere Ausprägung. So erhalten RBZ die Möglichkeit bis zu 10 % der ihnen durch das Planstellenbemessungsverfahren (PBV) zugewiesenen Stellen für andere Zwecke zu liquidieren (vgl. ebd., hier: Umfang des Personalkostenbudgets). Für ganz oder zeitweise nicht besetzte Stellen (z.B. Elternzeit, Beurlaubung ohne Dienstbezüge, Teilzeitbeschäftigung) sollen sich die RBZ 40.000 €p.a. auszahlen lassen können. Bedingung ist, dass die Maßnahme zumindest mittelbar der Sicherung des Unterrichtsangebots dient oder die Unterrichtsqualität verbessern kann (vgl. PÖGEL 2002, hier: Grundüberlegungen und Zielsetzung).

Aus dem Personalkostenbudget der Schule sollen – unter Beachtung des § 83 SchulG-SH – u.a. Lehrkräfte oder Personen bezahlt werden können, für die ein schulartspezifischer Bedarf

besteht. Zum Personenkreis der von der Schule eigenverantwortlich zu rekrutierenden Beschäftigten zählen im Hinblick auf eine lehrende Tätigkeit an der Schule z.B. neben den ordentlichen Lehrkräften auch Personen, die nur über eine »1. lehramtliche Staatsprüfung« verfügen oder noch auf das Lehramt studieren, sowie ‚fachkompetente‘ Personen aus örtlichen Wirtschaftsbetrieben. Hinzu kommen die Personen aus den so genannten »Seiteneinsteigerprogrammen«. Es besteht ferner die Möglichkeit, Beschäftigungsverhältnisse mit nicht lehrendem Personal einzugehen.

Damit wird die Grundlage geschaffen, den herkömmlichen Unterricht verstärkt auch durch Einbeziehung von ‚Experten‘ und durch mentoriellen Unterricht zu ergänzen. Auch dürfen auf der Grundlage dieser Mittel Kooperationsverträge (u.a. mit außerschulischen Bildungseinrichtungen) eingegangen und Dienstleistungsverträge zur Verbesserung des Unterrichts abgeschlossen werden. Die schulische Entscheidungskompetenz erstreckt sich nicht auf das Eingehen, Beenden oder Verändern von Beamtenverhältnissen oder unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen (vgl. ebd., hier: Entscheidungsbefugnisse der Schulen).

### 2.2.2 Die rechtliche Verfasstheit eines RBZ

Der Zweck eines RBZ geht nun weit über den einer herkömmlichen berufsbildenden Schule hinaus. Bislang können nach den gesetzlichen Regelungen die beruflichen Schule neben ihrer Ausbildungsfunktion keine Aufgaben der Weiterbildung wahrnehmen (ausgenommen sind hier die Berufsfachschulen). Ein RBZ muss dagegen u.a. als Dienstleistungsunternehmen in Partnerschaft mit Bildungsträgern und Unternehmen in der Region Aus- und Weiterbildung betreiben können (vgl. KONZEPT 2001; vgl. BLK 2001, 16 f.).

Bislang werden alle Schulen als nicht rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts geführt, zumeist in kommunaler Trägerschaft (vgl. AVENARIUS 2002, 86). Als eine nicht rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts können die Schulen vom Schulträger ermächtigt werden, im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger abzuschließen und für diesen auch Verpflichtungen einzugehen. Weiterhin kann den Schulen die Möglichkeit eingeräumt werden, an einer ihrem pädagogischen Profil bedarfsgerechten Personalentwicklung, z.B. durch Stellenausschreibung, mitzuwirken (vgl. AVENARIUS *loc. cit.*). Jedoch handelt es sich in diesem Sinn um eine »geliehene Eigenständigkeit«, mit entsprechend verringerter Anreizstruktur. Derzeit haben nahezu alle Schulen in Ermangelung eigener Rechtsfähigkeit behelfsweise einen Förderverein eingerichtet (vgl. EULER & WILBERS o.J., 39).

Die möglichen Rechtsformen für ein RBZ sind bei AVENARIUS umfassend diskutiert worden und brauchen hier nicht mehr im Einzelnen dargelegt zu werden. Die rechtlich denkbaren Rahmenbedingungen für Berufsbildungszentren reichen von einer vollständigen Privatisierung der Schulen bis hin zu einer Implementation in der Form einer mittelbaren staatlichen Verwaltung (Körperschaft öffentlichen Rechts, Stiftung öffentlichen Rechts, rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts; vgl. zu den Begriffen BULL 2000, § 4, Rn. 169 ff.), oder wie

zuvor, als einer unmittelbaren staatlichen Verwaltung (nichtrechtsfähige Anstalt; vgl. zur Rechtsfähigkeit einer Anstalt SCHMIDT 2002, 24 f.).

Die politische Vorgabe für die schleswig-holsteinischen RBZ lautet: „Das regionale Berufsbildungszentrum soll eine rechtlich und wirtschaftlich selbstständige Institution werden, die auf die besonderen Anforderungen in der Region eigenverantwortlich reagieren kann. Investitions- und Organisationsentscheidungen werden künftig in der Schule getroffen und verantwortet. Das heißt, rechtsfähige Organisationseinheit, Verantwortung für Personalentscheidungen, für Gebäudemanagement, das heißt auch Budgetierung.“ (ERDSIEK-RAVE 2001) Bei der noch gegebenen Form der Budgetierung gilt, dass sie auf die Sachmittel begrenzt ist. Der Bereich der Investitionen sowie eine evtl. dafür erforderliche Kreditaufnahme gehören nicht dazu. Die zugesicherte Personalautonomie lässt sich nicht umsetzen, solange die Personalsouveränität allein beim Land bzw. beim Schulträger verbleibt (vgl. AVENARIUS 2002, 88).

Damit die RBZ hoheitliche Aufgaben wahrnehmen und gleichzeitig rechtlich und wirtschaftlich selbstständig sein können, unterliegen sie der Rechtsaufsicht des Staates (vgl. KONZEPT 2001, hier: Rechtsstellung und betriebswirtschaftliche Steuerung; vgl. skeptisch dagegen AVENARIUS 2002, 88 ff.). Dafür sollen von ministerieller Seite entsprechende Rahmenbedingungen gesetzt werden, damit die Schulen sich zu Anstalten des öffentlichen Rechts entwickeln können (vgl. HAAK 2001, 1).

Die Vorteile der angestrebten Rechtsform liegen in der Handlungsfähigkeit des RBZ im regionalen Umfeld. Ein auf diese Art und Weise organisiertes Berufsbildungszentrum kann seine Aufgaben selbstverantwortlich wahrnehmen, eigene Initiativen ergreifen und flexibel auf den Berufsbildungsbedarf der betreffenden Region reagieren. Auch die wirtschaftliche Eigenständigkeit kann umgesetzt werden, denn dem RBZ steht es frei, für seine Weiterbildungsangebote zukünftig ein Entgelt zu verlangen (vgl. AVENARIUS 2002, 89).

### **2.3 Die pädagogische Konzeption der RBZ**

Mit der Einführung der RBZ werden nicht nur bildungsökonomische Effekte erwartet, sondern es werden damit auch ausdrücklich und unmittelbar verschiedene pädagogische Ziele verknüpft. Die Proponenten der RBZ gehen dabei von einem Konsens über die Notwendigkeit von Reformen in der beruflichen Bildung aus (vgl. KONZEPT 2001, hier: Präambel).

Als Ursache für den geforderten pädagogischen Paradigmenwechsel wird der beschleunigte Strukturwandel in der Arbeitswelt, der Wirtschaft und Gesellschaft angegeben. Die Beschäftigten sollen nach Möglichkeit hoch qualifiziert, selbststeuernd, flexibel, innovativ und konfliktfähig sein. Sie sollen im globalen Wettbewerb die Informationssysteme mitgestalten können (vgl. ebd., hier: Ausgangslage). Demzufolge lauten die neuen Anforderungen an die berufsbildenden Schulen:

- Orientierung an individuellen und regionalen Bedürfnissen der Nutzer bei der Organisation der Lernprozesse,

- Orientierung an ‚zeitgemäßen Standards‘ der Pädagogik zur Optimierung der Ergebnisse,
- Orientierung an der Rolle des ‚Dienstleisters‘ für den Einzugsbereich und verstärkte Kooperation mit den Dualpartnern und anderen Bildungsträgern,
- Orientierung der Sach- und Personalausstattung am Auftrag der Schule,
- Orientierung an einem ‚zukunftssicheren‘ Konzept der Personalentwicklung (vgl. dazu EICKER 2001, 112).

In der Konzeptstudie wird ein pädagogischer Perspektivwechsel eingefordert, „durch den die Schülerin und der Schüler als eigenverantwortliche Partnerin oder eigenverantwortliche[r] Partner im Lernprozess gesehen wird.“ (KONZEPT 2001, hier: Grundlagen) Durch Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung sollen Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen erreicht werden. Eine schülerorientierte Didaktik soll die beruflichen Schulen von einer Stätte des Lehrens hin zu einer „Lernwerkstatt“ (*sic*; ebd.) entwickeln.

Der geforderte pädagogische Paradigmenwechsel wirkt sich auch unmittelbar auf das Lehrpersonal aus. Fortan sollen sie gleichberechtigt mit den Lernenden Ziele, Methoden und Wege im Rahmen der Lehrpläne festlegen, einhalten, überprüfen und ggf. individuell modifizieren. Für die Lehrenden wechselt die Aufgabe von der Wissensvermittlung zu einer mentoriellen und partnerschaftlichen Lernberatung. Der Lernerfolg wird auch durch Selbstevaluation der Lernenden beurteilt. Damit werden sowohl bei der Auswahl der Lerninhalte, als auch bei der Beurteilung des Lernerfolges die Schüler maßgeblich mit einbezogen. Weiter soll der herkömmliche Unterricht durch andere Lernformen, wie z.B. ein verstärktes Einbeziehen von Experten, durch Peerlearning, durch Teamlernen sowie durch individuelle Förderung erweitert werden (vgl. KONZEPT 2001, hier: Grundlagen).

Als ein bedeutsames Ziel der Berufsausbildung sowie für die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wird die Weiterbildungsfähigkeit angesehen, wie es bereits von der BLK angenommen wird (2001, 12): „Die Wettbewerbsfähigkeit einer Region hängt nicht zuletzt von der Kooperation der in ihr befindlichen Akteure ab, wobei Wissen und vorhandene Qualifikationen eine Schlüsselrolle einnehmen. Regionale Aus- und Weiterbildung wird daher zu einem Standortfaktor, die Bereitstellung bedarfsgerechter Angebote stützt nachhaltig die wirtschaftlichen und sozialen Erneuerungsprozesse.“

Aus diesem Grund wird die didaktische Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung als notwendig angesehen (vgl. KONZEPT 2001, hier: Grundlagen). Trotz der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung soll das Lernen in dualen Strukturen unter Beteiligung der Betriebe und der Schulen erhalten bleiben, wobei die Schule „sehr viel mehr als bisher betrieblichen Entwicklungschancen und -notwendigkeiten“ genügen soll (EICKER 2001, 116). Es wird hier von Lernortkooperation und der Entwicklung von Weiterbildungsnetzwerken gesprochen. Die Schaffung von Berufsbildungsnetzwerken sieht neue Kooperationsbeziehungen und -möglichkeiten mit den Dualpartnern und anderen Bildungsträgern vor (vgl. KONZEPT 2001, hier: Ausgangslage). Diese beinhalten u.a. (vgl. ergänzend BLK 2001, 12):

- einen Austausch von Ressourcen wie Wissen, Sachmittel oder Personal („Experten“; KONZEPT 2001, hier: Grundlagen),

- eine Kooperation zur Optimierung der regionalen Entwicklung bzw. des regionalen Aus- und Weiterbildungsangebotes,
- eine Bildung formaler und informeller Beziehungssysteme zur Förderung der Umsetzung von Projekten sowie des Ausbaus von Informations-(technischen) Beziehungen.

### **3 Auswirkungen der Umwandlung der berufsbildenden Schule zum RBZ**

In diesem Kapitel geht es darum, die wirtschaftlichen Implikationen und die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen näher zu betrachten.

#### **3.1 Wirtschaftliche Konsequenzen**

Schulen Mittel in Form eines Globalbudgets vorzugeben, bietet die Möglichkeit, ihre Finanzmittel eigenverantwortlich zu verwalten (vgl. LAMERS 1999, 208) und bedarfsgerecht einzusetzen. Die geplante Umsetzung eines Globalbudgets versetzt die Schulen auch in die Lage, durch Rücklagenbildung entsprechende Finanzmittel anzusparen (vgl. u.a. JUNG 1999, 221 f.). Eine Verbesserung der investiven Lage wird u.a. durch Einsparungen im Verwaltungshaushalt möglich. Gerade die eigenverantwortliche Mittelbewirtschaftung und der selbstverantwortete Umgang mit den knappen Ressourcen schärfen den Blick für das Notwendige und Machbare (vgl. LAMERS, *loc. cit.*). Es ist allerdings in Erinnerung zu rufen, dass das Globalbudget lediglich für die Finanzierung des öffentlichen Aufgabenanteils zur Verfügung stehen wird.

##### *3.1.1 Steuerungsinstrumente und das Ziel der Effizienzsteigerung*

»Effizienz« wird definiert als das Verhältnis zwischen dem erzielten Ergebnis und den eingesetzten Mitteln. »Effektivität« beziehe sich hingegen auf die Zielerreichung dem Grunde nach. Bei dem Ziel einer höheren Effizienz bzw. steigenden Wirtschaftlichkeit geht es darum, den Mitteleinsatz zu verringern ohne gleichzeitig Leistungen zu reduzieren. Von besonderer Bedeutung ist hier die Unterscheidung zwischen wirtschaftlicher Effizienz und pädagogischer Effektivität: Die Besonderheit der öffentlichen Verwaltung, zu denen auch die Schulen zählen, ist, dass die erstellte Leistung nicht in linearem Zusammenhang zu den eingesetzten Mitteln steht (operationeller Unterschied). Ferner unterscheiden sich die Zielstrukturen zwischen Privatwirtschaft (Gewinnerzielung) und öffentlicher Verwaltung (z.B. das politisch bestimmte Ziel der Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages). Insofern ist die pädagogische Zielwirksamkeit von der wirtschaftlichen Leistung der Schule zu trennen (methodischer Unterschied).

Bei Übernahme von Verantwortung durch weitgehende Finanzautonomie wird das Ziel der Effizienzsteigerung bei der Verwendung der Ressourcen verfolgt. Es ist jedoch zutreffend, wenn VON RECUM & WEIß zu bedenken geben, „dass zur Umsetzung des neuen Steuerungsparadigmas bloße verfahrenstechnische Änderungen wie die Umstellung der institutionellen Finanzierung von zentraler Detailsteuerung der Haushalte auf Globalhaushalte (Bud-

getierung) allein nicht zur Sicherung effizienzverbessernder Effekte ausreichen [werden] ...“ (2000, 15).

Im Rahmen des Globalbudgets, dessen Höhe sich nach der Schülerzahl ausrichten soll, gilt es, die Finanzvergabe-, Steuerungs- und Kontrollgrößen genauer zu untersuchen. Die Schülerpauschale ist im Urteil von DUBS (vgl. 2002, 50) als alleinige Messgröße eindeutig zu grob. Um zu verhindern, dass sich die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf wirtschaftliche Effizienz negativ auf die pädagogische Effektivität auswirke, wird der Einbezug der Anzahl von Jahreslektionen bzw. der Stundentafeln in den Zuweisungsschlüssel vorgeschlagen (vgl. hierzu BERGMANN 2000). Der Vorteil liegt darin, dass dadurch eine bessere Differenzierung (Klassengröße, Lehrplanorganisation, usw.) ermöglicht wird. Zusätzlich muss durch das strategisch führende Organ des RBZ die Aufgabe des wirtschaftlichen Zielcontrollings gemäß der ministeriell vorgegebenen Zielvereinbarung übernommen werden.

Im Innenverhältnis muss ein Controlling den Einsatz der Finanzmittel im RBZ steuern. Für die Finanzen bedarf es dabei eines Frühwarnsystems, nur dann ist die Voraussetzung gegeben, sofort durch Korrekturmaßnahmen eventuellen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken. Die Rechnungslegung bedarf einer Kontrolle durch die zuständige staatliche Instanz (z.B. Rechnungshof), wenigstens aber durch eine private Revisionsgesellschaft. Hinzu kommt die klassische Form der Schulaufsicht (pädagogische Evaluation; vgl. zu den letzten drei Aspekten DUBS 2002, 59). Es ist zu bedenken, dass die strukturellen Veränderungen (Einführung einer kaufmännischen Rechnungslegung, Aufbau einer Kostenrechnung) einen erheblichen unproduktiven Fixkostenblock darstellen.

Die aus der Privatwirtschaft bekannten Methoden der Dienstleistungserstellung sollen auf die RBZ übertragen werden. Diese haben, anders als private Anbieter, nicht die Möglichkeit die erbrachten Leistungen generell über funktionierende Märkte abzusetzen (vgl. HARMS 2000, 141). Die Leistungserstellung sowohl im Bereich der Aus- als auch der Weiterbildung verkompliziert die Situation: Hier ist unschwer ein Mittelkonflikt vorherzusagen. Die Ausbildungsleistung liegt in der Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages begründet (Bildung als meritorisches Gut), während das RBZ im Bereich der Weiterbildung marktwirtschaftlich handeln soll (Bildung als privates Gut), um Zusatzeinnahmen zu erzielen. Weil die Schulaufsicht im Bereich der Ausbildung grundgesetzlich annähernd vergleichbare Leistungsprofile sicherzustellen hat, nach dem Konzept des NPM eine Profilbildung aber ausdrücklich gefordert ist, werden die Schulen in einen Widerspruch geworfen: „Selbständige Schulen entwickeln Profile. Die Profilierung erzeugt Steuerungsprobleme auf staatlicher Seite. In einem demokratischen Staat ist es zum Beispiel notwendig, diese Individualisierung der Schule zu begrenzen und Wettbewerb zwischen Einzelschulen nicht in eine unfaire Konkurrenz münden zu lassen.“ (BÖTTCHER 2002, 125) Nur durch explizite Ziele für die Einzelschule und durch Einführung entsprechender Kontrollinstrumente gilt die Erfüllung des vorrangigen staatlichen Bildungsauftrages als zu gewährleisten (vgl. BLK 2003, 14).

Fraglich ist allerdings, wie effiziente und zielgerichtete Kontrollmaßnahmen aussehen sollen und damit wirksam sein können. Die Nutzung gemeinsamer Ressourcen stellt auch in privat-



wirtschaftlichen Zusammenhängen ein großes Konfliktpotential bzgl. der sachlich ‚richtigen‘ Zuweisungsschlüssel dar. Das Problem hinsichtlich der ökonomischen Bewertung ergibt sich beispielsweise bei den Lehrmedien und Lernmitteln, doch auch bei Liegenschaften und Gebäuden. Die geplante Verzahnung von Aus- und Weiterbildung wird zwangsläufig den Bereich des Einsatzes von Lehr- und Lernmitteln betreffen, zumal gerade eine effizientere Nutzung der in der beruflichen Bildung liegenden Ressourcen angestrebt wird (vgl. KONZEPT 2001, hier: Präambel); sie steht aber im Konflikt zu der beabsichtigten strikten finanziellen Trennung von Kosten für Aus- und für Weiterbildung. Gerade das einheitliche Angebot der staatlich finanzierten Erstausbildung und der marktorientierten Weiterbildung wirft bei gemeinsamer Ressourcennutzung zwangsläufig das Problem auf, wie eine sachlich genaue Trennung der staatlich zur Verfügung gestellten Budgetmittel von den privatwirtschaftlich erzielten Einnahmen möglich sein kann.

Die im Bereich der Erstausbildung angeschafften Lehr- und Lernmittel auf Kosten des Globalbudgets dürfen der Weiterbildung nur gegen Entgelt im Rahmen der Vollkostenrechnung zur Verfügung gestellt werden. Da eine Schlüsselung unvermeidlich ist, läßt sich weder eine Quersubventionierung des Weiterbildungsangebots noch eine privatwirtschaftlich finanzierte Entlastung der Ausbildung und damit eine Schlechterstellung der RBZ gegenüber anderen Anbietern am Weiterbildungsmarkt methodisch vermeiden. Die gebotene Vollkostenkalkulation für Weiterbildungsmaßnahmen ist ohne eine systematische Trennung nicht operabel, mit einer Trennung entfallen jedoch die angestrebten Synergieeffekte. Wird eine gemischte Teilkostenkalkulation der Preisbietung am Weiterbildungsmarkt rufbar, ist fest mit Subventionsklagen der privaten Weiterbildungsanbieter zu rechnen.

**Vor dem Hintergrund der zu erwartenden und intendierten Synergieeffekte und der Unmöglichkeit einer objektiven administrativen Handhabung ist zwingend zu schließen, dass erklärtes oder nicht erklärtes Ziel der Schuladministration ist, mittelfristig die zu erwartenden Erträge der Weiterbildung anteilig für eine Reduktion der öffentlichen Bildungsausgaben zu nutzen.**

### *3.1.2 Auswirkungen der teilautonomen Mischfinanzierung*

Neu an dem Finanzierungskonzept ist also nicht nur die Möglichkeit der Rücklagenbildung, sondern insbesondere die Möglichkeit, aufgrund der verliehenen Rechtsfähigkeit eigene Einnahmen erzielen zu können. Einschränkend bleibt zu beachten, dass dabei der gesetzliche Bildungsauftrag stets vorrangig und in angemessener Qualität zu erfüllen ist und damit lediglich eventuelle Überkapazitäten der Weiterbildung als weitere Einnahmequelle zur Verfügung stehen. Darüber hinaus gilt für die Erzielung von Zusatzeinnahmen in der Weiterbildung für alle Aktivitäten eines RBZ (vgl. KONZEPT 2001, hier: Rolle der Regionalen Berufsbildungszentren in der Weiterbildung):

- Weiterbildung wird auf Basis einer Vollkostenrechnung und kostendeckend zu marktgerechten Preisen angeboten (Verbot des Preisdumpings).

- Dritten Weiterbildungsträgern werden ausgeliehenes Personal oder Ausstattungskosten in der Höhe berechnet, die in eigenen Angeboten kalkuliert werden.
- Angebote sollen auf die Region bezogen subsidiär, d.h. nur in Ermangelung von Angeboten freier Weiterbildungseinrichtungen erfolgen.
- Ergänzende Ressourcen und Kompetenzen werden über Partnerschaften und Kooperationen eingebunden. Öffentlich geförderte Raum- und Ausstattungsressourcen der beruflichen Schule werden durch Nutzungsvereinbarungen mit vorhandenen Weiterbildungsträgern effektiver genutzt.

Die Entwicklung zu Kompetenzzentren erfordert mehr eigenständige, dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen, um nicht nur den staatlich verankerten Bildungsanspruch zu wahren sondern auch den regionalen Anforderungen der beruflichen Bildung aktueller und schneller entsprechen zu können (vgl. BLK 2001, 14). Es stellt sich nun die Frage, ob bzw. inwiefern dadurch eine Abhängigkeit von Interessen Dritter oder von den Einnahmen aus der Weiterbildung entstehen kann. Um Investitionen für eine Tätigkeit am Weiterbildungsmarkt mit geringem Risiko tätigen zu können, wären u.a. langfristige Verträge (z.B. Mietverträge über das Bereitstellen von Fachräumen bzw. Kooperationsverträge über Weiterbildungsangebote) mit Unternehmen erstrebenswert.

Doch auch langfristige Verträge garantieren keine risikofreie Kalkulation. Das Risiko wird dadurch verschärft, dass eine vollständige Thesaurierung der erzielten Einnahmen bei der Schule nicht auf ewig zugesagt wird: „In Anbetracht fast leerer öffentlicher Kassen und der damit verbundenen Sparzwänge kann ein hundertprozentiger Verbleib der im Rahmen der Budgetierung erwirtschafteten Einnahmen bei den Schulen auf Dauer nicht garantiert werden.“ (JUNG 1999, 222) Obwohl staatlich getragen, könnte ein RBZ so in eine finanzielle Schieflage geraten: Einerseits darf der Markt nur begrenzt und subsidiär bedient werden, auch sind die eigenen Ressourcen u.U. für die Erzielung eigener Einnahmen zu knapp bemessen, andererseits können tatsächlich erzielte Einnahmen ggf. nicht gespeichert werden. Es bleibt allein die Hoffnung auf entsprechende Vorteile aus Synergieeffekten durch Optimierung der Ressourcenallokation (vgl. BANK 2003b, 150).

Die finanzwirtschaftliche Beurteilung von Investitionsalternativen zeigt auf, welche Informationen für eine Beurteilung im Hinblick auf ein mehrperiodiges Erfolgsziel bekannt sein müssen. Annahmen über zukünftige Kosten und Leistungen erfolgen in der Regel über die Extrapolation von Vergangenheitsdaten. Falls es zu exogenen Schocks kommt, kann man versuchen, steigende Kosten durch entsprechende Kursgebühren aufzufangen. Das Risiko exogener Schocks, die zu Einbrüchen in der Nachfrage führen können, ist jedoch gerade im Weiterbildungsbereich immens: In Rezessionen bricht die Weiterbildungsnachfrage der Unternehmen nicht selten völlig zusammen, denn in diesem Kostenbereich kann kurzfristig ohne Einbußen auf der Ertragsseite gekürzt werden. Bald noch weiter reichen die Launen der Gesetzgebung zur Arbeitsförderung (derzeit niedergelegt im SGB III). Weiter hat die vom NPM geforderte Profilbildung i.S. einer Spezialisierung nach Verrichtungen (Objekten) zwar den Vorteil, dass sie insgesamt Kosteneinsparungen für die öffentliche Hand möglich macht. Andererseits wird durch die Spezialisierung das Ziel konterkariert, auf Nachfrageänderungen

flexibel reagieren zu können, insbesondere dann, wenn Investitionen in die apparative Ausstattung eine hohe Kapitalbindung zur Folge hatte.

In einer finanziell engen Situation bleiben dem RBZ zum einen die Möglichkeit, sich engstmöglich an die örtlichen *stakeholder* in der Hoffnung auf einen Zugewinn im Weiterbildungsbereich anzulehnen, zum anderen, wie allen privaten Unternehmen, rigide Einsparungen im Personalbereich (mit entsprechenden Rückwirkungen auch im Bereich der Erstausbildung). Drittens ist eine progressive Verschuldung mit Hilfe kommunaler Kreditaufnahme denkbar, soweit die jeweilige Finanzlage der Gebietskörperschaft dies zulässt. Damit stellt sich in letzter Konsequenz die Frage nach der Haftung für die Verbindlichkeiten aus Fehlinvestitionen. Rechtliche Eigenständigkeit schließt eben auch die Möglichkeit der Insolvenz mit ein. **Wird in den FRAGEN 2002 zum RBZ festgestellt, dass ein Konkurs ausgeschlossen sei, dann ist ganz eindeutig noch nicht hinreichend geklärt, wie mit diesem Problem umgegangen werden soll, und wer für das Risiko aus Fehlinvestitionen zur Verantwortung gezogen wird. Im Zweifel wird der Schulträger in die finanzielle Haftung genommen werden.** Möglicherweise wird aber von ministerieller Seite der Konkurs eines RBZ nur sprachlich ausgeschlossen, weil die Konkursordnung inzwischen von der Insolvenzordnung abgelöst wurde.

Bei der Finanzautonomie für Schulen geht es darum, mehr als bisher Zuständigkeiten, Entscheidungen und Verantwortlichkeiten auf der Ebene der Schule zu bündeln (vgl. JUNG 1999, 222). Konsequenz ist ein erheblicher verwaltungstechnischer Mehraufwand bei den Schulen. Dieses wird mit der geplanten Rechtsformänderung sich nicht nur in der Belastung der Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben niederschlagen, sondern zu zusätzlichen Personal- und Sachkosten führen: „Je extensiver Autonomie ausgelegt wird, je mehr Entscheidungen also in einer steigenden Anzahl von Entscheidungsfeldern eröffnet werden, desto größer wird nicht nur die quantitative Belastung, sondern auch die qualitative, besonders wenn neue Kompetenzen in organisatorisch sensible Bereiche wie zum Beispiel das Personalmanagement reichen.“ (BÖTTCHER 2002, 123)

In der Tat ist für die RBZ neben der Weiterbildung der Lehrkräfte in kaufmännischen und rechtlichen Fragen auch neues Personal für Verwaltungsaufgaben und für den kaufmännischen Bereich vorgesehen (vgl. KONZEPT 2001, hier: Personalentwicklung; Grundstruktur). Eine Möglichkeit bei der Übertragung von Aufgaben seitens des Landes und des Schulträgers auf das RBZ wird darin gesehen, ein entsprechendes Personaläquivalent oder entsprechende Mittel mit zu übertragen (vgl. FRAGEN zum RBZ, Stand: Januar 2002, 6). Zusätzliches Verwaltungspersonal wird in jedem Falle in erheblichen Maße erforderlich sein, wie es am neu gestalteten dänischen Berufsbildungssystem, das ausdrücklich Modellcharakter für die schleswig-holsteinischen RBZ haben soll, deutlich wird (vgl. BANK 2003a, 97). Es kommt im übrigen einer verdeckten Budgetkürzung gleich, wenn trotz vermehrter Aufgaben Mittel nicht erhöht werden (vgl. BÖTTCHER 2002, 32).

Insgesamt überrascht, dass mit den RBZ vor dem Hintergrund des Effizienzgedankens eine Dezentralisierungsstrategie verfolgt wird, sehen sich doch in der aktuellen wirtschaftlichen

Rezession viele Unternehmen dazu veranlasst, Kosteneinsparungen über den Weg der Zentralisierung ihrer Organisationsstrukturen zu erstreben.

### 3.1.3 Bildungswirtschaftliche Analyse des RBZ-Konzepts in Schleswig-Holstein

Das bestehende Schulsystem zeichnet sich dadurch aus, dass die Träger des staatlichen Bildungsauftrages und die Lehrenden Art und Inhalt des an den beruflichen Schulen vermittelten Bildungsangebotes bestimmen. Die Einflussnahme derjenigen, die dieses Angebot nachfragen, d.h. Schüler und Ausbildungsbetriebe ist dagegen äußerst begrenzt. In der Konzeptstudie wird ausdrücklich nicht nur eine Ausweitung des Angebotes auch auf Weiterbildungsinhalte sowie die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung gefordert, sondern auch eine maßgebliche Orientierung an den Ansprüchen der Nachfrageseite vorgesehen.

Diese Überlegungen können einer makroökonomischen Partialanalyse unterzogen werden. Hier soll das Grundmodell des gesamtwirtschaftlichen Gütermarktes Anwendung finden. Die dafür notwendige Annahme, dass sich die Anbieter als Mengenanpasser verhalten, ist für den Bereich der Weiterbildung unproblematisch (vgl. dazu die Untersuchung des schleswig-holsteinischen Weiterbildungsmarktes von BANK 1994; vgl. zum Modell WOHLTMANN 1996, hier 35). Dieses Modell beschäftigt sich mit dem Verhältnis von angebotener und nachgefragter Produktionsmenge bei u.a. einer nachfrageorientierten Angebotsausweitung. Der Markt befindet sich im Gleichgewicht, wenn die Pläne der Anbieter und Nachfrager übereinstimmen ( $Y^s = Y^d$ ). Für den Fall, dass bei annahmegemäß  $P_0 = const.$  die Güternachfrage das geplante Güterangebot übersteigt ( $Y^d > Y^s$ ) und die Bildungseinrichtungen trotz dieser Überschussnachfrage keine Planrevision vornehmen (indem sie sich der höheren Nachfrage durch eine Angebotsausweitung anpassen), kommen nicht alle Nachfrager zum Zuge. Damit würde ein Outputniveau unterhalb der Gleichgewichtsmenge realisiert, welches allein durch das geplante Bildungsangebot determiniert wird (vgl. ebd., 40).

Aus einzelwirtschaftlicher Sicht ist eine Angebotsanpassung jedoch nur dann rational, wenn durch Mengenanpassungen keine Gewinneinbußen zu erwarten sind. Dies setzt voraus, dass der erzielte Preis bzw. Grenzerlös für das Ausmaß der Mengenanpassung größer oder gleich den Grenzkosten ist. Eine Produktionsmengenausweitung führt in diesem Fall zu einer Gewinnsteigerung. Allerdings setzt eine Mengenanpassung der Produzenten insbesondere an Nachfragesteigerungen stets voraus, dass die Produktionsanpassungen in der kurzen Frist auch technisch möglich sind. Das impliziert, dass die Produktionsfaktoren wie die Produktionskapazitäten nicht voll ausgelastet sind. Es wird also zwangsläufig von einer Unterbeschäftigung der Produktionsfaktoren ausgegangen (was bei den RBZ im Subsidiaritätspostulat und dem Ausbildungsprimat nicht ganz realitätsnah institutionalisiert ist).

Das produzierte ‚Gut‘ der beruflichen Schulen ist die im Rahmen der Erstausbildung vermittelte Qualifikation. Es wird im bestehenden Schulsystem allein durch die Angebotsseite determiniert (Verkäufermarkt). Diese fehlende direkte Einflussmöglichkeit der Qualifikationsnachfrage auf Ausgestaltung und Inhalte führt zu einer Diskrepanz zwischen der Angebots- und Nachfrageseite. Die Konzeptstudie sieht nunmehr vor, diese Diskrepanz durch die Auf-

nahme fachlich spezieller Weiterbildungsangebote zu verringern bzw. zu beseitigen. Der Vorteil der Mengenausweitung liegt in der Befriedigung der Nachfrageseite, wobei die RBZ als Qualifikationsanbieter Zusatzeinnahmen erzielen können.

Eine Nachfrageanpassung ist nur dann vorteilhaft, wenn eine bestehende Unterbeschäftigung vorliegt. Übertragen auf die RBZ wäre also eine Nachfrageanpassung nur dann sinnvoll, wenn das vorhandene Lehrpersonal mit der Erstausbildung nicht ausgelastet wäre. Dass dies allerdings nicht der Fall ist, räumt selbst die Konzeptstudie ein, indem sie bei einem Engagement der Lehrkräfte in der Weiterbildung die Einstellung qualifizierten Ersatzpersonals zur Sicherstellung des staatlichen Bildungsauftrages vorsieht (vgl. FRAGEN 2002). Dieses qualitativ gleichwertige (*sic!*) Ersatzpersonal für die Erstausbildung soll das RBZ u.a. über die in der Weiterbildung erzielten Mehreinnahmen finanzieren (*sic!*, vgl. ebd.). Ökonomisch wohlverstandenes Handeln setzt so voraus, dass die Grenzkosten unterhalb der erzielten Einnahmen liegen und damit ein positiver Grenzerlös erzielt werden kann.

Damit stellt sich die Frage, wie die Qualität von Bildung angesichts dieser wirtschaftlichen Denkweise sichergestellt werden kann. Die ökonomische Analyse zeigt, dass das Bildungsangebot auch an wirtschaftlichen Gesichtspunkten festzumachen ist. Die Auswirkungen der Nachfrageanpassung lassen sich auch graphisch vereinfacht darstellen:

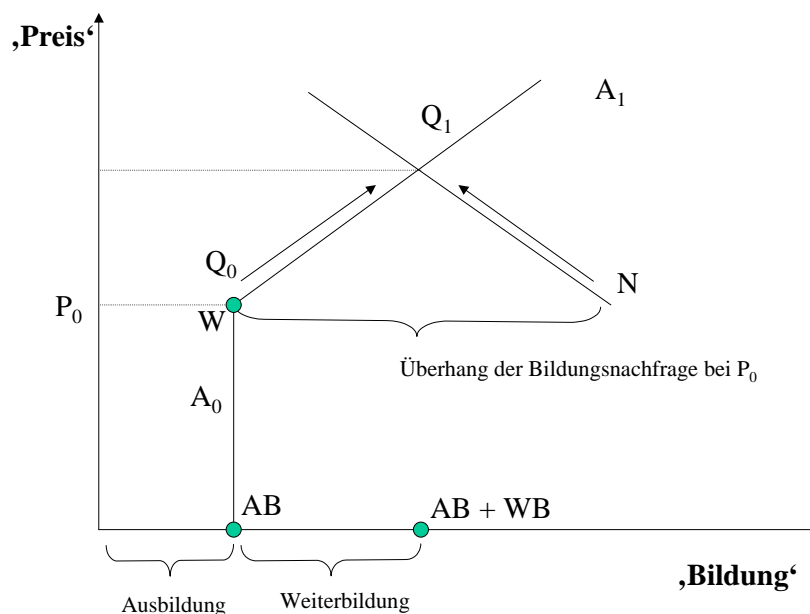


Abb. 1: Die graphische Darstellung der Nachfrageanpassung

Bisher liegt das Bildungsangebot der beruflichen Schulen primär im Angebot von unentgeltlicher Ausbildung, d.h. die Schulen können im Rahmen der staatlichen Erstausbildung keine Einnahmen erzielen. Diese Situation wird durch die vertikal verlaufende Angebotskurve ( $A_0$ ) verdeutlicht. Das tatsächlich realisierte Ausbringungsniveau wird ausschließlich durch das Angebot determiniert. In der Grafik wird damit die Ausbildung ( $AB$ ) realisiert. Die Nachfra-

geseite fragt allerdings einen höheren Bildungsoutput nach, der sich durch die Nachfrage nach Aus- und Weiterbildung (AB+WB) quantifizieren lässt. In der Ausgangslage kann der Nachfrageüberhang durch die Nachfrage nach Weiterbildung quantifiziert werden. Die Nachfragekurve (N) spiegelt diese Situation wieder. Die Nachfrager sind für den Bildungsoutput der Weiterbildung bereit, einen Preis zu bezahlen. Die RBZ sollen sich fortan auch an der tatsächlichen Nachfrage orientieren, d.h. ihr Bildungsangebot auch auf den Bereich der Weiterbildung ausdehnen. In der Grafik knickt die zunächst vertikal verlaufende neue Angebotskurve ( $A_1$ ) in dem Punkt W nach rechts ab. Der neue Verlauf verdeutlicht, dass mit steigenden Preisen (bzw. Erlösen) die Bereitschaft zum Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen steigt. Im neuen Schnittpunkt  $Q_1$  stimmen jetzt die angebotene und die nachgefragte Menge nach Bildung überein. Der Vorteil der Nachfrageanpassung wird darin gesehen, dass einerseits ein insgesamt höheres Bildungsoutputniveau erzielt werden kann (AB+WB) und andererseits darin, dass die RBZ für das Engagement in dem Weiterbildungsbereich Einnahmen erzielen können.

Allerdings ist dieses auf wenige Faktoren begrenzte ökonomische Modell nicht dazu geeignet, eine umfassende Analyse aller im Bildungssektor maßgeblichen Effekte darzustellen. Das zeigt sich schon an der fehlenden Quantifizierbarkeit und Qualifizierbarkeit der Bildung im Vergleich zu anderen Gütern. Aus diesem Grund sind hier weitere mit der Einführung von RBZ verbundene Wechselwirkungseffekte zu untersuchen. Im wesentlichen sind hier mögliche Auswirkungen der geplanten Personalautonomie, einer privatwirtschaftlichen Ausrichtung neuer Weiterbildungsinhalte, die Auswirkungen der Rechtsformänderung und die beabsichtigte Kooperation in Bildungsnetzwerken zu analysieren.

### *3.1.4 Personalwirtschaftliche Implikationen*

Die Einbeziehung des Personalkostenbudgets in das Globalbudget der Regionalen Berufsbildungszentren stellt eine Abkehr von der bisher üblichen Landesbesoldung der an öffentlichen Schulen in der Regel im Beamtenstatus stehenden Lehrkräfte dar. So werden personalwirtschaftliche Befugnisse in die Hände der Schulleiter und Schulleiterinnen gelegt (zu den Zielen im Einzelnen vgl. oben Abschnitt 2.2.1).

Fraglich ist, wie vor diesem Hintergrund die Qualität des Lehrpersonals sichergestellt werden kann. Wie eben dargestellt, macht aufgrund der Abwesenheit von Unterbeschäftigung die Einstellung von Ersatzpersonal nur dann Sinn, wenn die mit der Mehrarbeit verbundenen Grenzkosten, das heißt die Kosten für Ersatzpersonal niedriger sind, als die im Rahmen der Weiterbildung zu erzielenden Grenzerlöse. **Nach dem ökonomischen Minimalprinzip ist ein vorgegebenes Ziel, hier z.B. die Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages, mit geringstmöglichem Mitteleinsatz zu erreichen. Dieses Effizienzpostulat stellt eine Umkehr der bisherigen Interpretation des ökonomischen Prinzips an Schulen dar, die darin bestand, bei vorgegebenem Finanzmitteleinsatz ein möglichst hohes Ziel zu erreichen. Dies führt zu einer neuen Motivationslage, mit der latenten Gefahr eines Qualitätsverlusts.**

Die Möglichkeit, im Zuge der Personalautonomie qualifiziertes Ersatzpersonal einstellen zu können, bedeutet, dass nicht mehr primär nur staatlich geprüftes Lehrpersonal mit der Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages betraut werden kann. Vielmehr erwartet man allgemein, dass die besten Lehrkräfte in der Weiterbildung eingesetzt werden. Aufgrund der Unmöglichkeit, den Bildungsoutput zuverlässig und valide zu messen, leitet sich hieraus unmittelbar eine *moral hazard* Problematik für die Schulleitungen ab.

Hinsichtlich der Beschäftigung auch von qualifiziertem Ersatzpersonal ist sichere Konsequenz, dass jene Beschäftigte zweiter Klasse sein werden, denn sie sind unter den Bedingungen des Beamtenrechts nicht zu beschäftigen. Die ökonomische Notwendigkeit, dass ein RBZ das Ersatzpersonal kostengünstig beschäftigen muss, lässt für diese wesentlich schlechtere Arbeitsbedingungen erwarten. Das gilt besonders für die Möglichkeit der Beschäftigung arbeitsrechtlich ungeschützter Honorarkräfte (vgl. DRÖLL 1999, 305), wie dies in den Weiterbildungseinrichtungen gang und gäbe ist. Es kann erwartet werden, dass das Ersatzpersonal eine disponible Masse bleibt. Dies wird daran deutlich, dass das Ersatzpersonal nur so lange beschäftigt werden kann, wie der ersetzte hauptamtliche Pädagoge über die Kosten seiner Ersatzkraft auf dem Weiterbildungsmarkt verdienen kann. Bei einem Wegbrechen des Weiterbildungsmarkts wird das Ersatzpersonal zwangsläufig ‚freigesetzt‘. Ferner werden Hilfslehrer auch im Krankheitsfalle nur für die tatsächlich geleistete Arbeit honoriert, sie müssen etwaige Fortbildungskosten selbst tragen. Im Zweifel werden die Ersatzkräfte durch besser qualifizierte neue Ersatzkräfte ersetzt (vgl. ebd., 318).

Aus wirtschaftlicher Sichtweise ist es dann auch durchaus sinnvoll, die Schulen grundsätzlich zur Aufdeckung vorhandener Ineffizienzen durch Vergabe von 40.000 € zu motivieren. Die Kombination aus »Geld statt Stellen« und der Gewährung der Personalautonomie führt in die Versuchungen vordergründiger Effizienz: Aufgrund der Personalautonomie besteht auf Seiten der Schulen nicht nur im Falle vorhandener Personalüberhänge die Motivation zur Stellenkapitalisierung, sondern auch dann, wenn sie ihre Aufgaben mit dem gewonnenen Geld kurzfristig billiger durch Ersatzpersonal erfüllen können. Die Freizügigkeit der nicht mehr zweckgebundenen Ressourcen dürfte „opportunistisches Verhalten der schulischen Akteure begünstigen, d.h. eine Mittelverwendung, die – begründet mit ‚pädagogischen Notwendigkeiten‘ – in erster Linie der Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen dient“ (WEIß 2000, 48). Schon unter den relativ engen Dispositionsbedingungen des bestehenden Systems lässt sich alloкатive Ineffizienz durch opportunistische Orientierung an Wohlfahrtszielen der Lehrerschaft (z.B. Anhebung der Lehrergehälter, Senkung der Klassenfrequenzen) feststellen.

Ferner ist die geplante Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung kritisch zu untersuchen. U.a. durch den Einbezug externer ‚Experten‘, durch die zunehmende Orientierung an der Nachfrageseite, sowie durch den Einbezug der Schüler und deren Ausbildungsbetrieben bei der Themenwahl führt nicht nur zu der erhoffen stärkeren Marktorientierung, sondern wird auf Dauer einseitiges und kurzfristig benötigtes spezielles Fachwissen und nicht langfristige Schlüsselqualifikationen oder Bildung hervorbringen. Da Bildung ein meritorisches Gut ist, liegt die Marktnachfrage unterhalb des gesamtgesellschaftlichen Optimums. Der Grund liegt darin, dass die Erträge einer Weiterbil-

dungsmaßnahme, die auf kurzfristig benötigtes Fachwissen abzielen, mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit am Arbeitsmarkt amortisiert werden können. Dagegen ist das wirtschaftliche Risiko trotz weitaus höherer Erträge aus Maßnahmen, die auf Schlüsselqualifikationen oder Bildung abzielen, weitaus größer (vgl. auch NAGEL 2002, 245). Das Interesse privater wie betrieblicher Bildungsnachfrager zielt demnach mehr auf die Vermittlung von speziellem, im eigenen Betrieb verwendarem Wissen und weniger auf die Vermittlung von Bildungsinhalten ab – die arbeitsplatzorientierte berufliche Weiterbildung droht die persönlichkeitsorientierte berufsbezogene Ausbildung zu dominieren (vgl. DRÖLL 1999, 282).

Eine gleichberechtigte Verzahnung von Aus- und Weiterbildung kann nur dann funktionieren, wenn die finanziellen Anreize auf beiden Seiten gleich verteilt sind. Hier allerdings wird der staatlich finanzierte Bildungsauftrag dort mit einem privatwirtschaftlich organisierten Weiterbildungsangebot kombiniert. Auf der einen Seite werden über das Globalbudget feste Finanzmittel gewährt, auf der anderen Seite muss durch wirtschaftlich bestimmtes Handeln versucht werden, Einnahmen zu maximieren. Die Anreizlage ist demnach ungleich zugunsten der Weiterbildung verteilt. Da durch die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung ohnehin eine genaue Differenzierung bei der Mittelverwendung im Rahmen der Finanzautonomie nicht mehr möglich ist, besteht sogar die Gefahr, dass eigentlich für die Ausbildung vorgesehene Mittel und Ressourcen in den Dienst des gewinnbringenden Weiterbildungsmarktes gestellt werden. Sanktionen sind nicht zu befürchten, liegt ein solches Vorgehen zugleich im Haushaltsinteresse der Kommunen und des Landes.

Dieses Konzept verkennt, dass trotz fehlender unmittelbarer Verwertbarkeit die an den Schulen vermittelten Erkenntnisse die Grundlage für eine aktive Teilnahme am Arbeitsleben darstellen (vgl. JONGEBLOED 1998, 281). Das führt dazu, dass die beabsichtigte Gewährung einer Einflussnahme der Nachfrageseite zu unmittelbar verwertbaren Qualifikationen in der mit der Weiterbildung verknüpften Ausbildung haben werden. **Eine kurzfristig eintretende Obsoleszenz der Bildungsgüter liegt ja auch im Interesse der Bildungsanbieter, zu denen dann die RBZ gehören werden. Je stärker die in der Ausbildung vermittelten Qualifikationen veralten, desto schneller wird sich die nötige Weiterbildung verkaufen lassen.**

Diese Ausführungen zeigen, dass sowohl auf Seiten der RBZ als auch auf Nachfrageseite Anreize bestehen, das Weiterbildungsangebot bzw. die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung zu Lasten der heute vorhandenen Lehrinhalte der Erstausbildung zu organisieren. Dies lässt vermuten, dass zukünftig die Weiterbildung die Ausbildung langfristig substituiert.

### **3.2 Pädagogisch-didaktische Konsequenzen**

Die Veränderung des makrodidaktischen Handlungsrahmens hat Auswirkungen auf die pädagogisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten in den RBZ; zugleich werden auch ausdrücklich und unmittelbar verschiedene pädagogischen Ziele mit der Einführung von RBZ verknüpft.



### 3.2.1 Das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung

Aus- und Weiterbildung lassen sich in verschiedenen Verhältnissen zueinander denken, die allerdings in pädagogischer, soziologischer und ökonomischer Sicht höchst unterschiedliche Konsequenzen aufweisen. Weiterbildung wird dabei allgemein als diejenige Form von Bildungsmaßnahmen verstanden, die nach dem Eintreten der Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Aktionsfeld (ökonomisch: nach dem Eintreten der Marktfähigkeit für ein bestimmtes Arbeitsmarktsegment) durchgeführt werden. Die Ausbildung ist dagegen spezifisch auf die Herstellung der Eintrittsfähigkeit gerichtet (vgl. BANK & NENNIGER 1995).

Der ‚Normalfall‘ der möglichen Verhältnisse zwischen Aus- und Weiterbildung ist die Kontingenz, bei zeitlicher Ordnung (d.h. Weiterbildung *nach* Ausbildung): die Sequenz. Das wesentliche Merkmal dieses Verhältnisses ist der „Verzicht auf die Einforderung einer inneren Verbundenheit“ (BANK 1998, 188). Mit der Einführung der regionalen Berufsbildungszentren wird jedoch gerade das Ziel verfolgt, die Aus- und Weiterbildung zu verzahnen, d.h. man möchte die Weiterbildung parallel zur Ausbildung durchführen bzw. anbieten. Nach BANK kann eine solche Überlegung nur dann sinnvoll erscheinen, „wenn die Ausbildung ein fest umrissenes Inhaltsfeld oder ein verbindlich definiertes Verhaltensrepertoire umfasst, welches dem Wandel der Zeit nicht hinreichend schnell angepasst werden kann, oder das bestimmte Spezialisierungen nicht hinlänglich mit berücksichtigt.“ (1998, 188) Es gibt ferner zwei transzendente Verhältnisse zu unterscheiden ((I): Weiterbildung als Bedingung der Möglichkeit von Ausbildung; (II): Ausbildung als Bedingung der Möglichkeit von Weiterbildung).

Vor allem aber ist das substitutive Verhältnis zu berücksichtigen: Weiterbildung *statt* Ausbildung. In diesem Zusammenhang wird der Bildungsbegriff, der in der Aus- und Weiterbildung enthalten ist, durch den Qualifikationsbegriff ersetzt. Auf der Grundlage des erreichten Bildungsstandes wird zur Einsatzfähigkeit des Einzelnen in einem vordefinierten berufsbezogenen Tätigkeitsfeld eine ständige Auffrischung und Erweiterung der Bildungsinhalte durch Weiterbildungsmaßnahmen erforderlich. Aufgrund der unterstellten Halbwertszeit von Qualifikation müssen durch kürzere Weiterbildungszeiten verlorengegangene Qualifikationsinhalte wiedererlernt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es ökonomisch, nicht eine große Anzahl von Qualifikationsinhalten im Rahmen der Ausbildung zu erlernen, um sie im Anschluss daran dem zeitlichen Verfall preiszugeben, sondern vielmehr die Qualifikationen häppchenweise (Module) im Rahmen eines lebenslangen Lernens zu vermitteln. Fehlende Qualifikationen fielen dennoch nicht negativ ins Gewicht, da sie jederzeit und kurzfristig erlernbar wären. Weiterbildung verdrängt Ausbildung sukzessive. Dieses ist langfristig pädagogisch, sozial und teilweise sogar ökonomisch das ‚worst-case-scenario‘. Wäre eine idealtypische Implementation dauerhaft möglich, ist die unvermeidliche Konsequenz eine radikal-kapitalistische 10:90-Gesellschaft.

Ideal dagegen wäre eine Realisation des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung als wechselseitig transzendental, als sich selbst stützendes Kontinuum. Während auf der einen Seite die Ausbildung als pädagogisch-didaktische Voraussetzung der Weiterbildung angesehen

werden kann (und dabei eigene bildungsökonomische Kraft entwickelt) wird auf der anderen Seite die Weiterbildung zur ökonomischen Realisationsbedingung von Ausbildung (vgl. ebd., 200). Dieses Verhältnis ist das analytisch einzig rational bestimmte Verhältnis von Aus- und Weiterbildung.

Tatsächlich besteht mit der Forderung nach einer Verzahnung von Aus- und Weiterbildung durch die pädagogische und makrodidaktische Konzeption der RBZ nur eine vordergründige Ausrichtung auf ebendieses Verhältnis. Die Notwendigkeit einer expliziten didaktischen Bezugnahme ist zumindest aus der Sicht der Ausbildung im Hinblick auf die Weiterbildung zu verneinen, denn dieser kommt ja gerade die Aufgabe der Erhaltung und des Ausbaus des durch die Ausbildung erstellten Humankapitals zu. Wäre eine Antizipation möglich, so wäre es ein Qualitätsmangel der Ausbildung, diese nicht ohnehin zu realisieren. **Da mithin das Postulat einer Verzahnung von Aus- und Weiterbildung didaktisch vollkommen unsinnig ist, steht zu befürchten, dass mit großer Wahrscheinlichkeit das tatsächlich eintretende Verhältnis substitutiv sein wird, wie auch schon die ökonomische Analyse gezeigt hat. Die gesellschaftlichen Konsequenzen sind unabsehbar, sicher einschneidend, wahrscheinlich aber eine Bedrohung des demokratischen Grundkonsenses.**

### *3.2.2 Pädagogisch-didaktische Auswirkungen der Rechtsformänderung*

Ein rechtliches Problem für die Implementation der RBZ kann aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitet werden, wonach das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht (vgl. auch AVENARIUS 2002, 89). Nach herrschender Meinung in Rechtsprechung und juristischer Literatur ist mit dem Begriff der staatlichen Schulaufsicht weit mehr gemeint, als Aufsicht im Sinne des allgemeinen Verwaltungsrechts. In ständiger Rechtsprechung hat das Bundesverwaltungsgericht den Begriff der staatlichen Schulaufsicht formuliert. Dieser beinhaltet die „Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“ (BVerwGE, Bd. 6, 101 ff., hier 104). Das Bundesverfassungsgericht stellt aber auch fest: „Die Schulaufsicht im Sinne des Art. 7 Abs. 1 GG umfasst die Befugnisse des Staates zur Planung und Organisation des Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern ... Bildungsmöglichkeiten eröffnet. Die organisatorische Gliederung der Schule und die strukturellen Festlegungen des Ausbildungssystems, das inhaltliche und didaktische Programm der Lernvorgänge und das Setzen der Lernziele sowie die Entscheidung darüber, ob und inwieweit diese Ziele von dem Schüler erreicht worden sind, gehören zu dem staatlichen Gestaltungsbereich“ (BVerfGE, Band 59, 360 ff., hier 377).

Die RBZ sollen fortan in einer weniger strengen staatlichen Aufsicht geführt werden. Dies kann gerade als Rechtsaufsicht im Sinne des Verwaltungsrechts gesehen werden (vgl. KONZEPT 2001, hier: Rechtsstellung und betriebswirtschaftliche Steuerung). Um dennoch den auch weiterhin verfassungsrechtlich verankerten Bildungsauftrag zu gewährleisten, wird vertreten, dass das hierzu verpflichtete Land über das Verfassen von rechtssatzförmigen Festlegungen von Lernzielen und Standards oder von Verfahren der Evaluation, hinreichende Kontrollmöglichkeiten gegenüber den RBZ auch weiterhin besitzt. Die Einhaltung der Vor-

gaben kann die übergeordnete Landesbehörde im Zuge der ihr obliegenden Sach- und Fachaufsicht überprüfen und, falls nötig, durch präventive und repressive Aufsichtsmittel durchsetzen (vgl. dazu im einzelnen MAURER 1997, 532, KNEMEYER 2000, 521 f., SCHMIDT 2002, 10 f.). Dies führt zu einer massiven Änderung der Steuerungsstruktur, die makrodidaktisch nicht ohne Auswirkungen im Kompetenzbereich konkreten pädagogischen Handelns bleiben kann. Die Vorgabe und Evaluation von ‚Bildungsstandards‘ macht jedes Curriculum obsolet, da der Erfolg aller Lehr-Lernereignisse ausschließlich über die evaluative Ermittlung der Einhaltung der Standards behandelt werden kann.

Das Land kann und muss bzgl. der in einem jeden RBZ gefassten Beschlüsse sowohl im Vorwege kontrollierend einwirken respektive in Ersatzvornahme eingreifen. Eine solche Einflussnahme sieht sich dem pädagogischen Problem gegenüber, dass aufgrund der messtheoretisch begründeten Schwierigkeiten eine wirksame Kontrolle im amtlichen Gebrauch nur schwer möglich ist. Im Widerspruch dazu sieht die Konzeptstudie gerade bzgl. der Bildungsinhalte die Eigenverantwortlichkeit der RBZ und der mit diesen in Bildungsnetzwerken verbundenen übrigen Akteuren vor. **Das bedeutet, dass aus rechtlichen Gründen entweder staatliche Vorgaben erfolgen, welche die avisierte Autonomie der RBZ *ad absurdum* führen, oder dass auf Eingriffe wegen des exponentiell ansteigenden Kontrollaufwandes bei einer Vielzahl von dezentral getroffenen Beschlüssen in einer Weise verzichtet werden muss, welche die grundgesetzliche Regelung des Art. 7 GG in Frage stellt.** Auch bei Betrachtung der Rechtsfähigkeit ist in der derzeitigen Konzeption ein Spannungsverhältnis zwischen wirtschaftlicher Effizienzorientierung und der Erfüllung des staatlich garantierten pädagogischen Bildungsauftrages nachzuweisen.

#### **4 Zusammenfassende Bewertung und Prognose**

Angesichts der durchaus bestehenden Defekte in der gültigen didaktischen und makrodidaktischen Konzeption der beruflichen Bildung und angesichts der mehr als nur prekären Haushaltslage der Schulträger nimmt sich die Konzeption der RBZ in Schleswig-Holstein ökonomisch wie pädagogisch vielversprechend aus. Die verstärkte Berücksichtigung der dynamischen Anforderungen auf den Arbeitsmarkt, die Verknüpfung der Bildungsabschnitte, die Idee, das tradierte Schulsystem unter Effizienz Gesichtspunkten neu zu organisieren, erscheinen löblich. Bei allen in diesem Beitrag herausgearbeiteten kritischen Aspekten soll weder die Bedeutung des Weiterbildungsmarktes, noch die Reformbedürftigkeit auf Seiten des bestehenden Schulsystems in Abrede gestellt werden. Gleichwohl sind auch die Autoren dieser Studie überrascht, die derzeit in Gang befindliche Realisation der RBZ auf dem Wege in unaufhebbare Widersprüche zu finden.

Neu ist nicht die Forderung, die von vielen in den Schulen vermuteten Ineffizienzen bei der Mittelverwendung zu beseitigen und die beruflichen Schulen nach marktwirtschaftlichen Aspekten zu organisieren. Neu ist auch nicht die Forderung nach einer flexibleren Ausgestaltung der Lehrinhalte mit dem Ziel, in Zukunft in höherem Maße auf die sich dynamisch verändernde Umwelt zu reagieren. Aufgabe der RBZ soll es sein, diese beiden Gesichts-

punkte zugleich miteinander zu verknüpfen. Die doppelte Zielsetzung aktualisiert sich insbesondere daran, dass die Lerninhalte nachfrageorientierter zu gestalten sind, und die Akquisition von Drittmitteln ermöglicht wird.

Die massiven Schwierigkeiten, die aus dem Versuch resultieren, beide Aspekte gleichzeitig einer Lösung zuzuführen, führen zu der Erwartung, dass die postulierte Stärkung pädagogischer Effektivität zum Opfer wirtschaftlich bestimmter Effizienz wird. In den geführten Expertengesprächen konnte in keinem Fall eine ausreichende Risikoanalyse im Vorwege der organisationalen Maßnahmen konstatiert werden. Die Konzeptstudie zeigt, dass der Akzent der Veränderungen in dem Versuch liegt, die beruflichen Schulen in rentabilitätsorientierte Dienstleistungsunternehmen zu überführen. Bei der Abwägung pädagogischer Chancen und Gefahren zeigen sich die geschaffenen Anreizstrukturen für die schulischen Akteure faktisch unausgewogen.

Das bestehende Berufsbildungssystem zeichnet sich durch seinen dualen Aufbau aus betrieblicher Ausbildung auf der einen und schulischer Ausbildung auf der anderen Seite aus. Diese komplementäre Ausbildungsstruktur wird dadurch ermöglicht, dass praktisch eine Trennung der Kompetenzen bezüglich schulischer und betrieblicher Lehrinhalte gewährleistet ist. Die Dualität der Lernorte wird nicht in Frage gestellt, doch wird in der Konzeptstudie der Lernort Schule dem Lernort Betrieb – zugleich maßgeblicher Weiterbildungsnachfrager – funktional untergeordnet. Zumindest wird das RBZ einem massiven Interessendruck durch die Betriebe ausgesetzt, der sich bislang nur auf einer höheren gesellschaftlichen Ebene artikulieren konnte, was eine gewisse Filterwirkung sicherstellte. Zwar soll die staatliche Finanzierung, Durchführung und Kontrolle der Erstausbildung weiterhin erhalten bleiben, doch sollen die staatlichen Einflüsse über gesetzlich verankerte Rahmenregelungen gering gehalten werden.

Die rechtliche Grundposition steckt trotz der Tatsache, dass bereits eine Reihe von Pilot-schulen zu RBZ umgewandelt worden sind, in fundamentalen und bislang nicht hinreichend thematisierten Widersprüchen: Die Möglichkeit des Staates zur Sicherstellung des Bildungsauftrages reduziert sich darauf, aufgrund der ihm verbleibenden Kompetenz in die Entscheidungen des laufenden Schulbetriebes regelnd einzugreifen. Einerseits jedoch würde der Staat so die intendierte Autonomie, die Flexibilität und vor allem die Planungssicherheit der RBZ bereits im Keime ersticken, andererseits wäre in Zweifelsfällen unverändert der Verwaltungsrechtsweg zu beschreiten. Dabei stellt sich allerdings das Problem, dass gerade im Bildungssektor erhebliche Ermessensspielräume bestehen, die durch richterliche Entscheidung aus pädagogischer Hinsicht kaum zufriedenstellend auszufüllen sind: Gemäß einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts (AktZ 6 C 5.00; 13.12.2000) ist entschieden, dass außerhalb formaljuristischer Aspekte pädagogische Zielsetzungen einer richterlichen Überprüfung i.W. nicht offen stehen.

In der Hoffnung auf finanzielle Erleichterung gibt der Staat seine Kompetenzen in erheblichem Maße ab. In diesem Zusammenhang ist die Motivationslage der mit diesen Kompetenzen neu beauftragten schulischen und betrieblichen Entscheidungsträger darauf zu überprüfen, ob sie zur Erhaltung des öffentlichen Bildungsauftrags geeignet sind. Die RBZ sollen

einerseits die staatlichen Haushaltsmittel ausschließlich für den Erhalt der schulischen Ausbildung einsetzen, und andererseits nur auf den Weiterbildungsmarkt versuchen Einnahmen zu erzielen. Gleichzeitig jedoch sollen sie zu Gunsten einer effektiveren Ausbildung Aus- und Weiterbildungsinhalte verknüpfen und nachfrageorientiert ausgestalten. Wie gezeigt, führt diese Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung allerdings zur simultanen Ausführung der beiden Lesarten des ökonomischen Prinzips. Aufgrund der anthropologischen Grundannahme des »homo oeconomicus« liegt es auf der Hand, dass die RBZ geneigt sein werden, ihre Arbeitskraft, aber auch die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel vermehrt in den Dienst des Bereichs zu stellen, den sie aktiv gestalten können. Dass hiervon die Mittelverwendung des Globalbudgets unberührt bleiben soll, muss nicht zuletzt deshalb bezweifelt werden, weil dem RBZ eine Vielzahl von Instrumenten zur Verfügung gestellt werden („Geld statt Stellen“, Personal- und Finanzautonomie) die sich eignen, die staatlichen Mittel nicht nur ausschließlich in den Dienst des öffentlichen Auftrags zu stellen. Trotz der stets beteuerten und am Unterrichtsausfall deutlich erkennbaren generellen Ressourcenknappheit in den Schulen wird man sich wundern, wie viel freie Kapazitäten (Lehr- und Sachressourcen) sich plötzlich werden finden lassen. Der Anreiz einer Zweckentfremdung staatlicher Haushaltsmittel wird wenigstens immer dann gegeben sein, wenn sie aufgrund der festgestellten Bildungsnachfrage effizient erscheint.

Die Konzeptstudie betont den Konsens, dass die beruflichen Schulen mehr als bisher wie moderne Dienstleistungsunternehmen zu betreiben sind. Aus wirtschaftlicher Sicht steht in ähnlich breiter Übereinstimmung fest, dass moderne Dienstleistungsunternehmen nur dann funktionieren können, wenn sie mit den angebotenen Dienstleistungen in der Lage sind, langfristig auch Gewinne zu erzielen. Dass es den Autoren der Konzeptstudie bei dem Vergleich von RBZ mit Dienstleistungsunternehmen nur darum ging, die Marktnähe zu beschreiben, kann folglich nicht angenommen werden.

Auch wenn ein breiter gesellschaftlicher Konsens bzgl. des Ziels der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auch in den Beruflichen Schulen besteht, darf aufgrund externer Effekte bezweifelt werden, ob dies auch noch dann Gültigkeit behält, wenn die Wirtschaft fortan in die Rolle des Finanzgebers treten soll. Die von wirtschaftlicher Seite geäußerte Kritik am bestehenden Schulsystem besteht nicht zuletzt darin, dass die Schulen zu wenig direkt verwertbare Qualifikationen vermitteln. Ein Anreiz für private Investoren, in RBZ zu investieren, besteht nur, wenn zu Lasten der staatlichen Bildungsziele eine Einflussnahme auf die Ausbildungsinhalte ermöglicht wird.

Aber auch an der pädagogischen Zielsetzung der Konzeptstudie bestehen erhebliche Zweifel. Schon 1974 hat MERTENS mit seiner »Obsoleszenztheorie« die These aufgestellt, dass gerade in einem dynamischen Umfeld die pädagogischen Ziele des staatlichen Bildungswesens nicht darin liegen dürfen, den Schwerpunkt auf unmittelbar verwertbare Qualifikationen zu legen. Vielmehr sollte gerade dort die Vermittlung von allgemeinen Schlüsselqualifikationen eine zentrale Bedeutung haben. Aufgrund der sich immer weiter reduzierenden Halbwertszeit der Verwertung von qualifizierten Bildungsinhalten ist zu befürchten, dass langfristig das Bildungsniveau ganz im Gegensatz zur erklärten ministeriellen Absicht sinken wird. Auf

jeden Fall wird deutlich, dass bei der modernistischen *public-private finance* der RBZ die berufsspezifische und kurzfristig verwertbare Weiterbildung gegenüber der Vermittlung allgemeiner Schlüsselqualifikationen weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Weder die geplante Rechtsfähigkeit, noch eine Personal- oder Finanzautonomie sind rein pädagogisch betrachtet erforderlich. Statt dessen bergen sie wie gezeigt vielfältige neue Gefahren. Nicht zuletzt die Möglichkeit der Zahlungsunfähigkeit eines RBZ erweist, dass sich das Augenmerk fort von der pädagogischen Effektivität in Richtung einer akzentuierten Verfolgung ökonomischer Effizienz verschiebt. Obwohl Kosteneinsparungen zu erwarten sind, kann nach dem derzeitigen Stand der Konzeptionen von RBZ in Schleswig-Holstein keine ökonomische Effizienzsteigerung garantiert werden. Unter den gegebenen Bedingungen wird die tatsächliche Entwicklung für die RBZ je nach regionaler Wirtschaftskraft und je nach Schulprofil (kaufmännisch, gewerblich-technisch, sozialwirtschaftlich etc.) höchst unterschiedliche Resultate hervorbringen. **Wird das halbwegs erklärte, halbwegs verdeckte zentrale Motiv der Umwandlung in RBZ, nämlich die Rückführung der Belastung des Fiskus durch Aufgaben in der beruflichen Bildung konsequent umgesetzt, ist ein Konzentrationsprozess und ein Schulsterben nach dänischem Muster mehr als wahrscheinlich** (vgl. BANK 2003 a, 97).

## Literatur

AVENARIUS, H. (2002): Berufliche Schulen als Kompetenzzentren regionaler Bildungnetzwerke – Rechtliche Rahmenbedingungen. In: Die berufsbildende Schule, 54, H. 3, 86-90.

BANK, V. & NENNIGER, P. (1995): Was ist Weiterbildung? Zur Problematik der definitiven Abgrenzung von Weiterbildung und ihrer begrifflichen Segmentation. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, 10, Nr. 18, 81-105.

BANK, V. (1998): Berufsbildung und berufliche Weiterbildung: Über ganz andere Verhältnisse. In: JONGEBLOED, H.-C. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel, 185-210.

BANK, V. (2003a): Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein zu regionalen Berufsbildungszentren. Teil 1: Das Beste von allen, oder: wie das dänische Berufsbildungssystem unser Vorbild wurde. In: Wirtschaft und Erziehung, 55, H. 3, 93-102.

BANK, V. (2003b): Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein zu regionalen Berufsbildungszentren. Teil 2: Versuch eines Vergleichs. In: Wirtschaft und Erziehung, 55, H. 4, 149-155.

BANK, V./ JONGEBLOED, H.-C./ SCHOLZ, G. (1997): ISO 9000 in der Weiterbildung: Chancen und Risiken. In: BANK, V./ KOPP-STACHE, J., LIPPKE, N./ PAUL, K. (Hrsg.): Komplementäre Bildung – In der Schule – Nach der Schule. In: Festgabe zum 65. Geburtstag von Hans J. Rüdiger. Bielefeld, 339-367.

BERGMANN, A. (2000): Steuerung von Institutionen am Beispiel der Züricher Kantonschulen, Dissertation, St. Gallen.

BLK (Hrsg.) (2001): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen – Bericht der BLK, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 92, Bonn.

BLK (Hrsg.) (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Empfehlungen der BLK, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 105. Bonn.

BÖTTCHER, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München.

BRAUKMANN, U. (1993): Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 19). Köln.

BRUMHARD, H. (1997): Berufsbildungspolitik der Wirtschaftsorganisationen: Mehr Staat oder mehr Markt? In: KRÜGER, H.-H./ OLBERTZ, J.H. (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen, 109-121.

BULL, H.-P. (2000): Allgemeines Verwaltungsrecht, 6. Auflage, Heidelberg 2000.

DRÖLL, H. (1999): Weiterbildung als Ware: Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt/ Main. Schwalbach.

DUBS, R. (2002): Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen – Ziele, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In: THOM, N./ RITZ, A./ STEINER, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. Bern, 37-63.

EICKER, F. (2000): Berufsschule vom Kopf auf die Füße stellen – oder: Wie lässt sich der Knoten zerschlagen, der an dem Sprung in eine neue Lehr-/Lernqualität hindert? In: RÜDEN, Chr. v. (Hrsg.): Berufsschule zwischen Reform und Restauration: Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied.

EICKER, F. (2001): Das berufliche Kompetenzzentrum – eine Chance für die Region. In: Die berufsbildende Schule, 53, H. 4, 110-118.

ERDSIEK-RAVE, U. (2001): Regionale Berufsbildungszentren – Chancen und Risiken, Rede der Kultusministerin des Landes Schleswig-Holstein am 7. Juni 2001 anlässlich einer VWL (*sic*) und BLBS-Fachtagung in Kiel. *Offline* im Landesserver Schleswig-Holstein: [http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller\\_20Bestand](http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand) (01. 10. 2002).

EULER, D./ WILBERS K. (o.J.): Innerschulische Umsetzung, Hemmnisse und Probleme bei der Entwicklung des Leistungsangebotes. In: DOBISCHAT, R./ DÜSSELDORFF, K./ EULER, D./ ROß, R./ SCHLAUSCH, R./ WILBERS, K.: Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? Eine Bestandsaufnahme des Potentials von Berufsschulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Duisburg, 38-43.

GREINERT, W.-D. (2001): Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problem-skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, H. 5, 725-737.

HAAK, G. (2001): Beginn der Anhörung „Regionale Berufsbildungszentren“ – Konzeptstudie in der öffentlichen Diskussion, Presstext des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig Holstein vom 10.10.2001, MBWFK (Hrsg.), Kiel 2001. Online im WWW: <http://www.lernnetz-sh.de/rbz/pt-101001.php3>, (25. 06. 2003).

HARMS, J. (2000): Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management – unter besonderer Berücksichtigung des Schulwesens. In: WEIß, M./ WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt a. M., 133-148.

JÄGER, K. (1999): Erfahrungen mit Budgetierung. In: Abschlussbericht/ Bertelsmann Stiftung; MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen. Gütersloh, 213-218.

JONGEBLOED, H.-C. (1998): Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In: ders. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel, 259-287.

JUNG, Chr. (1999): Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht des Schulträgers. In: Abschlussbericht/ Bertelsmann Stiftung ; MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen. Gütersloh, 219-223.

KNEMEYER, F.-L. (2000): Staatsaufsicht über Kommunen. In: Juristische Schulung, München, 521-525.

KOETZ, A.G. (2000): Makro-ökonomisches Schulmanagement. In: WEIß, M./ WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt a. M. 2000, 149-168.

[KONZEPT] o.V. (2001): Konzeptstudie des Landes Schleswig-Holstein zum Regionalen Berufsbildungszentrum; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, Kiel 2001, Online im WWW: <http://www.rbz.lernnetz.de/docs/konzeptstudie1.pdf>, (25.06.2003).

LAMERS, W. (1999): Budgetierung oder die Chance zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit. In: Abschlussbericht/ Bertelsmann Stiftung; MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen. Gütersloh, 205-211.

LANDESREGIERUNG [BERICHT] (2001): Drucksache 15/911 des Schleswig-Holsteinischen Landtages, 15. Wahlperiode, Bericht der Landesregierung: Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) vom 26.04.2001, Kiel 2001 Online im WWW: [http://www.rbz.lernnetz.de/docs/wimikonferenz\\_rbz.pdf](http://www.rbz.lernnetz.de/docs/wimikonferenz_rbz.pdf), (25. 06. 2003).

LAUR-ERNST, U. (1990): Schlüsselqualifikation – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In: REETZ, L./ REITMANN, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg, 36-55.

LICHTENBERG, Georg Chr. (1793-96/ 1991): [Heft] K 1793-96. In: ders., Schriften und Briefe. Zweiter Band: Sudelbücher II – Materialhefte, Tagebücher. 3. Auflage. München u. Wien, 399-451.



- MAURER, H. (1997): Allgemeines Verwaltungsrecht. 11. Auflage, München.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 36-43.
- MUSGRAVE, R.A./ MUSGRAVE, P.B./ KULLMER, L. (1975): Die öffentlichen Finanzen in Theorie und Praxis (Band 1). Tübingen.
- NAGEL, B. (2002): Mehr Markt oder mehr Staat oder beides in der Weiterbildung? Eine rechtsökonomische Analyse. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, H. 2, 241-260.
- [FRAGEN] o.V. (2002): Häufig gestellte Fragen zum Regionalen Berufsbildungszentrum (RBZ), Stand: Januar 2002, Online im WWW:  
<http://www.rbz.lernnetz.de/docs/faq-rbz.doc>, (25.06.2003).
- OLDENBURG, J. (2002): Die Erprobungsschulen für Regionale Berufsbildungszentren stehen fest, Presstext des Ministeriums für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig Holstein vom 27.06.2002. Online im WWW:  
<http://www.lernnetz-sh.de/rbz/pt-270602.php3>, (25.06.2003).
- PÖGEL, A. (2002): Personalkostenbudgetierung für Schulen: Pilotprojekt „Geld statt Stellen“ – eine Maßnahme zur Stärkung schulischer Eigenverantwortung, Bekanntmachung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 29. Juli 2002. Online im WWW: <http://www.lernnetz-sh.de/gst/>, (25.06.2003).
- RECUM, H. v./ WEIß, M. (2000): Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft – Entwicklungslinien und Konjunkturen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 1, 5-17.
- SCHMIDT, R. (2002): Allgemeines Verwaltungsrecht, 6. Auflage. Grasberg bei Bremen.
- TERHART, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 6, 809-829.
- WEIß, M. (2000): Mehr Effizienz im Schulbereich durch dezentrale Ressourcenverantwortung und Wettbewerbssteuerung? In: KRÜGER, H.-H./ WENZEL, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 9). Opladen, 45-58.
- WOHLTMANN, H.-W. (1996): Grundzüge der makroökonomischen Theorie, Totalanalyse geschlossener und offener Volkswirtschaften, 2. Auflage. München.

## **Schulische Innenansichten zum regionalen Berufsbildungszentrum**

---

Der Beitrag basiert auf ausgewählten Ergebnissen einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext des Modellversuchs KOMPZET. Diese wurde im August 2002 von der wissenschaftlichen Begleitung – Universität Duisburg, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung – durchgeführt. Nachdem die Befragten bereits ein bis zwei Jahre mit einer Vielzahl verschiedenartiger Projekte engagiert daran mitgewirkt hatten, die Entwicklung ihrer Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren zu unterstützen, galt es, vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen erste Antworten auf einige zentrale Fragen des Modellversuchs zu finden. Gleichzeitig gestattet sich anhand der Antworten darauf exemplarisch die Diskussion über veränderte Leistungsangebote von berufsbildenden Schulen und regionale Steuerungskonzepte im Rahmen der Gestaltung regionaler Bildungsaufgaben zu ergänzen bzw. zu illustrieren.

### **1 Der Ansatz von KOMPZET**

#### **1.1 Der Modellversuch**

KOMPZET steht für „Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildungspartnerschaften“. Da allerdings der Begriff „Kompetenzzentrum“ an Schärfe zu wünschen übrig lässt (vgl. u.a. ROß/DOBISCHAT 2002; ROß 2002a, 18ff.), die Verwendung der Bezeichnung „Kompetenzzentren“ für Schulen inzwischen auch nicht mehr unumstritten ist und zudem die KOMPZET-Akteure selbst stattdessen immer häufiger vom regionalen „Berufsbildungszentrum“ sprechen, wird diese Bezeichnung hier ebenfalls bevorzugt.

Der Kontext und die Binnendifferenzierung von KOMPZET lassen sich nicht in wenigen Sätzen skizzieren, dennoch zum besseren Verständnis nachfolgend zumindest einige Rahmenbedingungen: Der rheinland-pfälzische Schulmodellversuch KOMPZET wird als „Teilprojekt“ des Modellversuchs „Aus- und Weiterbildungspartnerschaften in der beruflichen Bildung“ (AuW) im Rahmen des BLK-Programms KOLIBRI gefördert, begann am 01.08.2000 und endet am 31.12.2003. In AuW ist KOMPZET „Zwillingspartner“ des gleichnamigen rheinland-pfälzischen Wirtschaftsmodellversuchs und zugleich Verbundpartner des saarländischen Schulmodellversuchs BARI. Der Schulmodellversuch KOMPZET wird an den Standorten Bitburg, Prüm und Wittlich durchgeführt, wobei lediglich die Berufsbildende Schule Wittlich „Zwillingspartner“ des Überbetrieblichen Ausbildungszentrums Wittlich im Wirtschaftsmodellversuch ist. Die drei KOMPZET-Schulen beteiligen sich jeweils mit einer Vielzahl (Bitburg 7, Prüm 9, Wittlich 10) verschiedenartiger Projekte am Modellversuch (vgl. DOBISCHAT/ERLEWEIN 2003, 24ff.).

Die zentralen Fragen des Modellversuchs AuW, zu denen an allen beteiligten Standorten Antworten gesucht werden sollen, sind:

- (A) Wo liegen die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen, die durch den gesetzlichen Rahmen vorgegebenen Aufgaben der beruflichen Bildung durch neue Informations-, Qualifizierungs- und Beratungsangebote zur Entwicklung der betrieblichen Humanressourcen in der Region zu ergänzen und qualitativ zu verbessern?
- (B) Welche organisatorischen Strukturen bzw. Gremien, in denen relevante regionale Akteure sich einbringen können, sind für diese Zielsetzung zu entwickeln?
- (C) Welche personellen und institutionellen Rahmenbedingungen sind erforderlich, um die beruflichen Schulen als Einrichtungen zur Verbesserung des innovativen Potenzials in den Regionen nach innen und nach außen fortzuentwickeln?
- (D) Welches Dienstleistungsprofil ist für ein regionales Berufsbildungszentrum zu erarbeiten?
- (E) Mit welchen Pilotprojekten im Verbund mit der ausbildenden Wirtschaft und den regionalen Bildungsträgern kann das innovative Milieu in der Region verbessert werden?

## 1.2 Die Entwicklungsperspektive

Perspektive für die Entwicklung der Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren entlang dieser Leitfragen ist in KOMPZET explizit die Region bzw. die regionale Wirtschaft. Das heißt, im Sinne des dahinter stehenden Regionalisierungskonzeptes (vgl. u.a. DOBISCHAT 2000, 64; DÜSSELDORFF 1999; FODERS 1998; RÜTZEL/BENDIG 2002, 3; WEISHAUPT 2002) setzt man in KOMPZET zwecks Optimierung endogener regionaler Potenziale auf das Zusammenwirken möglichst vieler relevanter Aktivitäten, Akteure und Ressourcen zur Entwicklung von Humanressourcen in einem nicht näher definierten Funktionsraum Region. Es geht also *nicht nur* darum, zu erproben, inwiefern das Leistungsspektrum berufsbildender Schulen über deren Kernaufgaben hinaus qualitativ und quantitativ erweiterbar ist, sondern *auch und nicht zuletzt* darum, wie dadurch in Kooperation mit anderen ein gezielter Beitrag zur Regionalentwicklung bzw. zur Entwicklung der regionalen Wirtschaft erbracht werden kann. Entsprechend wird an allen drei Standorten als übergeordnetes Vorhaben jeweils der Versuch einer Initiierung, „Optimierung und Pflege eines regionalen Netzwerks für den Bereich der Berufsbildung“ und die „Institutionalisierung des regionalen Berufsbildungsdialogs“ unternommen (vgl. MÜLLER 2003, 24ff.; SCHIRMER 2003, 97ff.; LAURES 2003, 116ff.).

Eine Vorreiterrolle spielt dabei Wittlich. Hier hatte man seit Modellversuchsbeginn an der Etablierung eines Beirates gearbeitet, der als Input-/Impulsgeber bei der Planung sowie als Steuerungsgremium für die Koordinierung der Durchführung und Evaluation von Maßnahmen fungieren und damit den Weg für ein regionales Berufsbildungsnetzwerk bereiten sollte. Dies konnte allerdings trotz erheblicher Anstrengungen aus verschiedenen Gründen – maßgeblich wegen externer Verursachungsfaktoren – so nicht realisiert werden. So gibt es den Beirat zwar, er konnte jedoch nicht einmal annähernd diese ihm ursprünglich zgedachte Bedeutung erlangen. Sogar die Koordinationsfunktion verblieb bei der gemeinsamen Geschäftsstelle des „Zwillings“, der eigentlich nur eine Initiativfunktion und die Moderation in der Anfangsphase zgedacht war. Nachdem die Beiratslösung schon in Wittlich nicht tragfähig war, fehlte folglich auch das Transfermodell für Bitburg und Prüm.

Dem Ziel, regionales Berufsbildungszentrum zu werden, ist man dennoch an jedem der drei Schulstandorte während der Modellversuchslaufzeit aus Sicht der Beteiligten einen Schritt näher gekommen. Die Netzwerkbildung begann dezentral auf der operativen Ebene der Lernortkooperationen in jedem der Teilprojekte. Dabei mussten die insgesamt 26 Projektteams jeweils für sich einen geeigneten Weg finden, mit dem Defizit umzugehen, dass es für ihre Region nun doch (noch) keine zentrale Instanz für das Matching von Angebot und Nachfrage (Klärungen von Qualifizierungs- und Beratungsbedarfen, Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen etc.) gibt.

## 2 Der Untersuchungsansatz

Nachdem auf Grund der vorstehend geschilderten Entwicklung die Projektteams im Hinblick auf die über ihr jeweiliges Einzelvorhaben hinausgehenden Fragen weitgehend auf sich gestellt waren, war es von besonderem Interesse zu erfahren, welche subjektiven Vorannahmen für ihre insgesamt erfolgreiche Arbeit handlungsleitend waren. Das heißt, es galt zu erkunden, was die Lehrerinnen und Lehrer über die regional bereits verfügbaren Qualifizierungs-, Beratungs- und Informationsangebote und -anbieter sowie über darüber hinausgehende Bedarfe wissen bzw. zu wissen glauben und welches Bild sie vor diesem Hintergrund und den konkreten schulischen Rahmenbedingungen von einem bzw. *ihrem* regionalen Berufsbildungszentrum entwerfen.

Erste Aufschlüsse darüber sollte eine schriftliche Befragung geben. Dazu wurden die fünf zentralen Fragen des Modellversuchs (Kapitel 1.1, A-E) im Befragungsinstrument (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF/ROß/STUHL DREIER 2003) thesenförmig gewendet. Zu jeder These wurde eine Vielzahl relevanter Fragen mit fast ausschließlich geschlossenen und nur wenigen offenen Antwortoptionen gestellt. Da der Verbundpartner BARI und der Wirtschaftszwilling nicht für eine Teilnahme an der diesbezüglichen Befragung gewonnen werden konnten, fand die Untersuchung lediglich im Schulmodellversuch KOMPZET statt. Hier wurden alle 35 zu dieser Zeit im Modellversuch an den Standorten Bitburg, Prüm und Wittlich aktiv involvierten Lehrkräfte befragt, die auch alle geantwortet haben. Signifikante schulspezifische Differenzen bei den Antworttendenzen sind nicht auszumachen.<sup>1</sup> Die nachfolgende Auswertung und Interpretation ausgewählter Befragungsergebnisse erfolgt daher schulübergreifend.

Ein explizit intendierter Effekt der Befragung war es zudem, die Lehrerinnen und Lehrer für die Notwendigkeit zu sensibilisieren, sich mit den ihnen hier vorgelegten Fragen zu beschäftigen, zusätzlichen Informationsbedarf zu erkennen, mögliche Informationsquellen, Kooperationspartner, Multiplikatoren und Foren in den Blick zu bekommen, die sie bisher so nicht wahrgenommen hatten. Ein gelungenes Beispiel dafür: Der Arbeitskreis Schule-Wirtschaft (vgl. Kap. 3) war – wie sich in nachfolgenden Gesprächen zeigte – nicht allen Befragungsteilnehmern bekannt. Diesen als Antwortoption bei relevanten Gremien vorzufinden, regte einige an, sich über den Arbeitskreis zu informieren und sich schließlich sogar aktiv dort einzubringen.

---

<sup>1</sup> Zu einer nach den drei Schulstandorten differenzierten Aufbereitung der Befragungsergebnisse vgl. ROß 2002b.

### 3 Handlungsleitende Hypothesen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer

Relevante Informationen zu regional bereits verfügbaren Qualifizierungs-, Beratungs- und Informationsangeboten und -anbietern beziehen die Befragten nach eigenen Angaben am häufigsten über Presse/Rundfunk (86 %), Veranstaltungskataloge (83 %), Mund-zu-Mund-Propaganda (57 %), Freunde/Bekannte (46 %) und/oder Beratungseinrichtungen (37 %). Zu den mit Abstand seltener genutzten Informationsquellen gehören u.a. Datenbanken (26 %), Betriebskontakte (14 %) und Gremien (9 %), zu denen sie Zugang haben.

Als *die* richtungsweisenden Gremien für das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer werden der Arbeitskreis Schule-Wirtschaft (69 %), die Lehrerverbände (49 %) und der Berufsbildungsausschuss der Industrie- und Handelskammer (40 %) genannt. Alle anderen Optionen werden mit deutlichem Abstand seltener gewählt. Beim Arbeitskreis Schule-Wirtschaft ist – wie bereits erwähnt – auf Grund der Befragung (vgl. Kap. 2) der Effekt eingetreten, dass einige sich zunächst über dieses bis dahin kaum wahrgenommene Gremium informierten, um erst danach dessen mögliche Bedeutung zu realisieren. Als Konsequenz daraus wurden einerseits die schulische Mitarbeit dort und andererseits die innerschulische Kommunikation über die dort behandelten bzw. zu behandelnden Themen intensiviert.

#### 3.1 Zur regionalen Aus- und Weiterbildungssituation

Der Behauptung, dass in der Region genügend Ausbildungsplätze vorhanden sind, kann niemand uneingeschränkt zustimmen, 63 % stimmen nur teilweise und weitere 31 % gar nicht zu. Die Bandbreite regional angebotener Ausbildungsberufe bzw. die Qualität des Ausbildungsplatzangebotes halten nur 6 % für hinreichend, 57 % halten das für nur teilweise gegeben und 34 % sehen die regionale Palette an Ausbildungsberufen als zu gering an. Das heißt, die Ausbildungsplatzsituation wird von den Lehrerinnen und Lehrern quantitativ und qualitativ durchweg als verbesserungsbedürftig eingeschätzt.

Das regionale Weiterbildungsangebot wird überwiegend (von 83 %) als nicht bzw. nur zum Teil transparent angesehen, lediglich 11 % der Befragten halten es für transparent. Einige (23 %) glauben, nicht einschätzen zu können, ob die Anzahl der Anbieter von Weiterbildung groß genug ist. 6 % der Befragten halten die Anbieterzahl für zu gering, 43 % für nur zum Teil ausreichend. Immerhin 29 % der Lehrerinnen und Lehrer meinen, dass die Zahl der Weiterbildungsanbieter groß genug sei.

Ein zusätzlicher Bedarf an fachlichen Qualifizierungsangeboten (Aus- und Weiterbildung) wird insbesondere für Fremdsprachen (49 %), Qualitätsmanagement (46 %), Technik/Technologie (43 %) und EDV/Informationstechnologien (37 %) gesehen. Das Votum für alle übrigen Optionen ist mit Abstand geringer. Als zusätzlich notwendige Bildungsangebote im extra-funktionalen Bereich favorisieren die Lehrerinnen und Lehrer Maßnahmen zur Entwicklung von Teamfähigkeit (51 %), Präsentations-/Moderationsschulungen (46 %), Angebote zum Umgang mit Konflikten (37 %), zu Zeit-/Selbstmanagement (31 %) sowie zu Rhetorik/Kommunikation (26 %). Für notwendig erachten die Befragten sowohl ein zusätzliches Angebot an kompensatorischen Maßnahmen für Lernungewohnte (37 %), Maßnahmen im Bereich

Sozialpädagogik (37 %), für Bildungsbenachteiligte (29 %) und zur persönlichen Stabilisierung (29 %) als auch Aufstiegsfortbildungen (37 %) und Zusatzqualifikationen (31 %).

### **3.2 Zu regional verfügbaren Beratungsleistungen für Aus- und Weiterbildungsinteressierte**

Was die Beratungsleistungen für Ausbildungsinteressierte bei den zuständigen Stellen betrifft, so halten nur 3 % der Befragten diese für ausreichend, immerhin 26 % wissen nichts über die Qualität der Beratung dort, weitere 26 % halten die Beratung von Ausbildungsinteressierten durch die zuständigen Stellen für unzureichend und 46 % für nur zum Teil hinreichend. Breiter Konsens (86 %) besteht darüber, dass Betriebe, überbetriebliche Ausbildungsstätten und Berufsschulen eine eigene gemeinsame Informations- und Beratungsstelle für Ausbildungsinteressierte unterhalten sollten, um dieses Defizit auszugleichen.

Wie es um die Beratungsleistungen für Weiterbildungsinteressierte bei den zuständigen Stellen steht, darüber meinen noch mehr Befragte (31 %) als im Ausbildungsbereich sich kein Urteil erlauben zu können, 17 % von ihnen halten diese für keinesfalls und weitere 46 % für nur zum Teil ausreichend. Nur 6 % der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass die verfügbaren Beratungsleistungen für Weiterbildungsinteressierte genügen.

### **3.3 Zur Zusammensetzung eines Forums, das die regionale Bildungslandschaft kontinuierlich beobachtet, abstimmt und entwickelt**

Um die regionale Bildungslandschaft zu verbessern und netzwerkähnlich zu organisieren, wird es hier für sinnvoll erachtet, dass möglichst viele mit Bildungsprozessen befasste Institutionen und Einrichtungen regelmäßig zusammenarbeiten. Deshalb wurden die Lehrerinnen und Lehrer in der Befragung gebeten, diejenigen Institutionen zu wählen (vgl. Abb. 1, a), die ihrer Meinung nach in einem Forum vertreten sein sollten, das die regionale Bildungslandschaft kontinuierlich beobachtet, abstimmt und entwickelt. Es geht hier also um die Besetzung eines Gremiums, das Aufgaben übernehmen soll, wie sie im konkreten Fall ursprünglich dem vorerst gescheiterten Beirat zugeordnet waren. Mehrfachnennungen waren ausdrücklich erwünscht.

In einer Gegenprobe wurden die Befragten anschließend gebeten, zu entscheiden, auf welche der genannten Institutionen sie dabei am ehesten verzichten würden (vgl. Abb. 1, b). Dadurch hatten einige Institutionen (u.a. Gewerkschaften, Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Sozialamt) erheblich mehr Gegenstimmen als Befürworter (und werden hier deshalb gar nicht erst aufgeführt) und die Volkshochschule und die Wirtschaftsförderung werden nahezu bedeutungslos (vgl. Abb. 1, c).

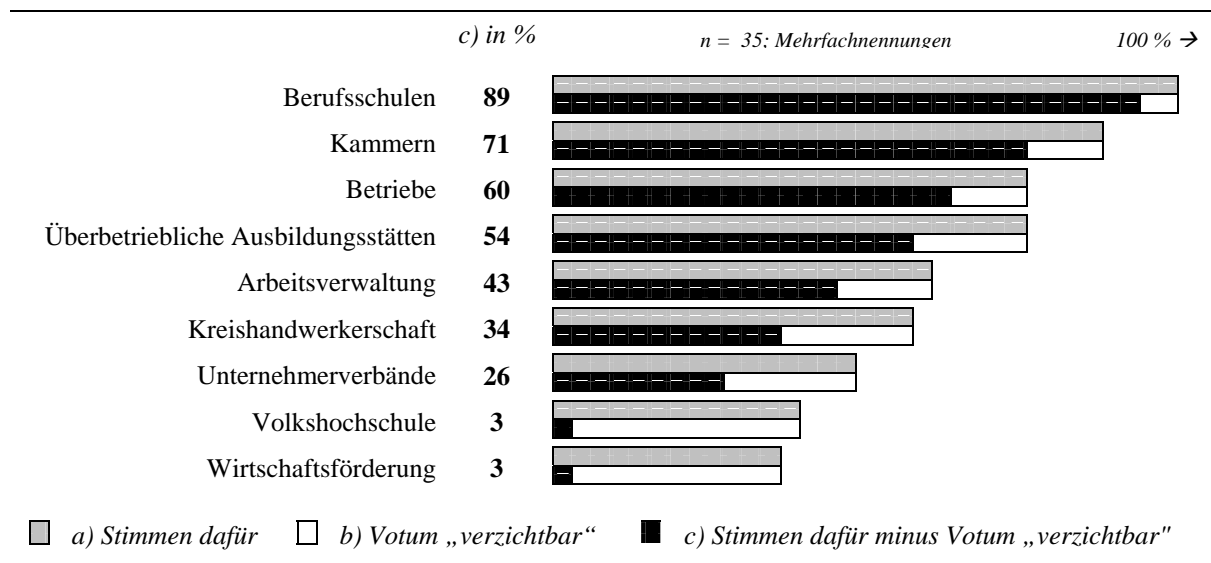


Abb. 1: Ranking: Welche Institutionen sollten an der Abstimmung und Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft beteiligt sein?

Das Forum würde sich also, wenn es von den Lehrerinnen und Lehrern gewählt werden könnte, aus Vertreterinnen und Vertretern der Berufsschulen, Kammern, Betriebe, überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Arbeitsverwaltung, Kreishandwerkerschaft und Unternehmerverbände zusammensetzen. Damit wären allerdings solche Institutionen, von denen am ehesten zu erwarten wäre, dass sie sich für die von den Lehrkräften (vgl. Kap. 3.1) gewünschten sozialpädagogischen, Persönlichkeit stabilisierenden und sonstigen Maßnahmen für Lernun- gewohnte und Bildungsbenachteiligte einsetzen, nicht vertreten.

Danach gefragt, welche Institution ihnen besonders geeignet scheint, die Leitung und Steuerung eines regionalen Bildungsnetzwerkes zu übernehmen, fällt das Votum eindeutig und mit großem Abstand zu Gunsten der Berufsschulen (71 %) und der Kammern (66 %) aus.

Da es bereits zahlreiche Gremien gibt, in denen relevante Institutionen vertreten sind (z.B. Lernende Region, Arbeitskreis Schule-Wirtschaft), sollte zudem eruiert werden, ob die Lehrerinnen und Lehrer es überhaupt für notwendig halten, ein neues Gremium zur Steuerung der regionalen Bildungsversorgung zu konstituieren. Hier zeigt sich, dass 23 % der Befragten dies nicht beurteilen können, 17 % keine Notwendigkeit für ein neues Gremium sehen, aber immerhin 60 % von ihnen bereits institutionalisierte Gremien in der bestehenden Form diesbezüglich für ungeeignet halten. Das heißt, scheinbar mit breiten Konsens ausgestattete Gremien, die in der Außendarstellung und auch in der internen Diskussion für sich in Anspruch nehmen, die zentralen regionalen Foren in Sachen Bildung zu sein, stoßen zumindest bei den hier befragten Lehrerinnen und Lehrern *deutlich nicht* auf die Akzeptanz, die ihnen gemeinhin unterstellt wird. Inzwischen wird jedoch der Arbeitskreis Schule-Wirtschaft (in erweiterter Form) von den Lehrerinnen und Lehrern als das Alternativmodell zu dem nicht in der ursprünglich gewünschten Funktion zu Stande gekommenen Beirat favorisiert; allerdings auch erst, nachdem die schulische Mitwirkung dort gesteigert werden konnte.

### 3.4 Zu den personellen, organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen in der Schule

Nur 34 % der Befragten gehen davon aus, dass ihre Schule sich noch vorwiegend auf die Kernaufgaben im Dualen System konzentriert. Bereits 43 % der Lehrerinnen und Lehrer sehen Suchbewegungen in Richtung neuer Aufgaben und immerhin 77 % von ihnen behaupten, dass ihre Schule auch schon neue Aufgaben übernommen und somit ihr Leistungsprofil bereits erweitert hat.

Danach gefragt, welche Rahmenbedingungen sich ändern müssten, damit ihre Schule bzw. das Kollegium (besser) in die Lage versetzt wird, neue Aufgaben eines Berufsbildungszentrums zu übernehmen, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 2):

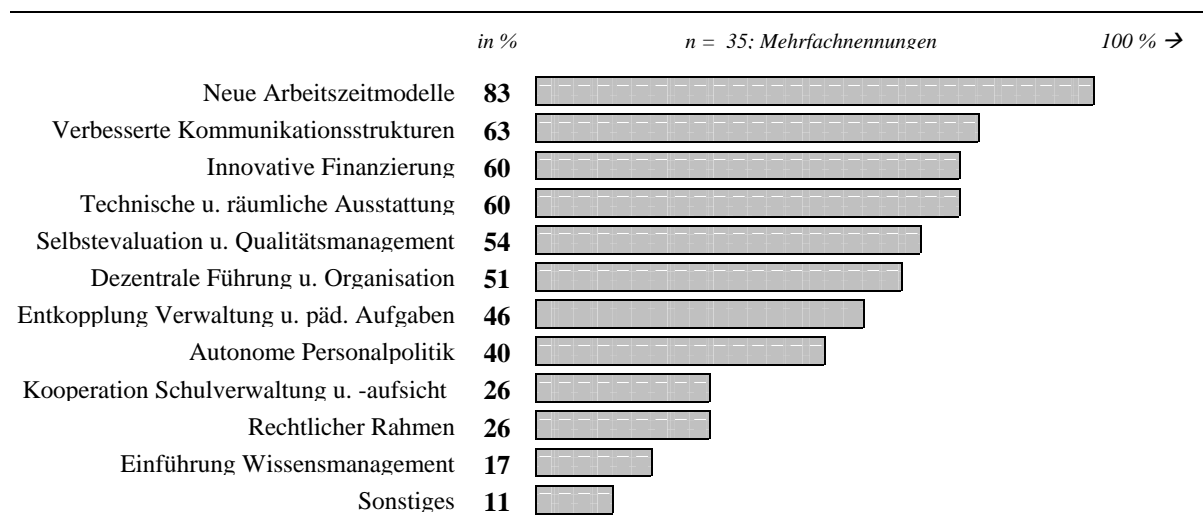


Abb. 2: Ranking: Welche Rahmenbedingungen müssten weiterentwickelt werden, damit die Schule neue Aufgaben (besser) bewältigen kann?

Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich mit Abstand am häufigsten neue Arbeitszeitmodelle, damit sie neuen Aufgaben besser gewachsen sind. Von optimierten Kommunikationsstrukturen, anderen Finanzierungsmodellen und einer Anpassung der technischen und räumlichen Ausstattung an die neuen Aufgaben versprechen sie sich ebenfalls viel. Interessant ist, dass den hier Befragten – entgegen anderweitig geführter Diskussionen (vgl. beispielsweise DÜSSELDORFF 2002; ROß/DOBISCHAT 2002) – eine Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen nicht so vordringlich erscheint.

Die Erwartungen an die eigene Schulleitung, was die Verbesserung von Rahmenbedingungen betrifft, sind vielfältig, wie die Freitextantworten der Lehrerinnen und Lehrer zeigen. Von ihr wünscht man sich modernes Management, Budgetplanung, Personalplanung und Personalentwicklung. Sie sollte für klare Zuständigkeiten sorgen, Innovationen mindestens zulassen, besser noch aktiv fördern, Qualitätsmanagement und Selbstevaluation einführen, Verantwortung delegieren, Selbstorganisation und Teamprozesse anstoßen und fördern. Was die von den Befragten als vordringlich angesehenen neuen Arbeitszeitmodelle betrifft, so wünschen sie sich in diesem Kontext von ihrer Schulleitung, dass sie Arbeitszeitkonten einführt, die zeit-



liche Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer vergrößert, im Bedarfsfall Freistellungen ermöglicht und die Stundenpläne entsprechend anpasst. Für die notwendige Ausstattung und Technik zu sorgen, wird ebenso wie die Verbesserung der schulinternen Kommunikation als Aufgabe der Schulleitung angesehen, hinzu kommt Marketing als völlig neue Anforderung.

Vom Schulträger, dem Förderverein und/oder Sponsoren wünscht man sich zusätzlich materielle Unterstützung; von vorgesetzten Dienststellen, regionalen Akteuren und/oder der Politik darüber hinaus auch ideelle Unterstützung, professionellen fachlichen Support und Fortbildungen, aber auch größere Akzeptanz, Wahrnehmung als kompetenter Kooperationspartner und damit einhergehend einen anderen Status.

Da es sich bei den hier befragten Lehrerinnen und Lehrern durchweg um solche handelt, die sich bereits überdurchschnittlich engagieren und die zu einer „aktiven Minderheit“ (vgl. u.a. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF/EULER/ROß/SCHLAUSCH/WILBERS 2002, 7) im Kollegium gehören, ist im Gegenzug die Bereitschaft groß, vielfältig an dem Entwicklungsprozess hin zum Berufsbildungszentrum mitzuwirken. So sind nach eigenen Angaben (Freitextantworten) einzelne von ihnen in der Lage und motiviert, Koordinierungs-, Organisations-, Verwaltungs-, Steuerungs- und Beratungsaufgaben sowie Verantwortung zu übernehmen, innovative Ideen einzubringen, Qualitätskontrolle zuzulassen/durchzuführen und Selbstevaluation zu betreiben. Es gibt das Angebot, Mehrarbeit zu leisten, zusätzliche Zeit zu investieren, Konzepte zu entwickeln und Projekte durchzuführen, sich in Teams und Gremien einzubringen, dezentrale Strukturen zu unterstützen, sich fortzubilden, selbst Fachkompetenz beizusteuern und Kurse durchzuführen. Andere bekunden die Bereitschaft, sich auf neue Arbeitszeitmodelle einzulassen oder bewusst Ressourcen schonend zu arbeiten.

Insgesamt kann bilanziert werden, dass für alle Bereiche, in denen von den Befragten verbesserte Rahmenbedingungen, interne und externe Unterstützung sowie das Engagement der Schulleitung erhofft werden, sie selbst auch bereit sind, viel einzubringen.

### **3.5 Zum Dienstleistungsprofil eines regionalen Berufsbildungszentrums<sup>2</sup>**

Nach dem, was die Lehrerinnen und Lehrer über die regional verfügbaren Qualifizierungs-, Beratungs- und Informationsangebote und -anbieter sowie über darüber hinaus gehende Bedarfe zu wissen glauben, entwerfen sie zunächst ein aus ihrer Sicht *wünschenswertes* Profil für ein regionales Berufsbildungszentrum (a). Dies gilt es dann auf das ihnen *unverzichtbar* erscheinende Zusatzangebot zu relativieren (b). Zudem sollen die Lehrerinnen und Lehrer angeben, was – obwohl wünschenswert und/oder sogar unverzichtbar – dennoch unter den gegebenen Rahmenbedingungen aus ihrer Sicht *nicht realisierbar* ist (c). (Vgl. dazu nachfolgende Abb. 3)

Zunächst bleibt also bewusst Spielraum, entlang der angebotenen 18 Optionen ein möglicherweise visionäres Wunschprofil für ein regionales Berufsbildungszentrum zu entwerfen, ohne dabei schon im Kopf haben zu müssen, ob das aktuell so tatsächlich realisierbar wäre.

---

<sup>2</sup> Vgl. zu diesem Kapitel Roß 2003.

Wem die angebotenen Optionen nicht genügen, der/die hat zudem die Gelegenheit, eigene Vorstellungen einzubringen; davon macht hier allerdings niemand Gebrauch. Nur 14 % der Antwortenden wählen für das Profil eines Berufsbildungszentrums weniger als fünf der angebotenen Optionen gleichzeitig aus, für 37 % von ihnen besteht das Wunschprofil aus 5-9 Dienstleistungsbereichen und für weitere 46 % der Befragten gehören sogar 10-15 Dienstleistungsfacetten zu „ihrem“ Berufsbildungszentrum. Hier zeigt sich, dass die Wünsche an ein regionales Berufsbildungszentrum in der Binnensicht zumindest breit angelegt sind. Welche Ausprägungen ein solches Serviceprofil demzufolge konkret haben sollte und wo die Prioritäten liegen, das lässt sich als Ergebnis der Befragung wie folgt skizzieren:

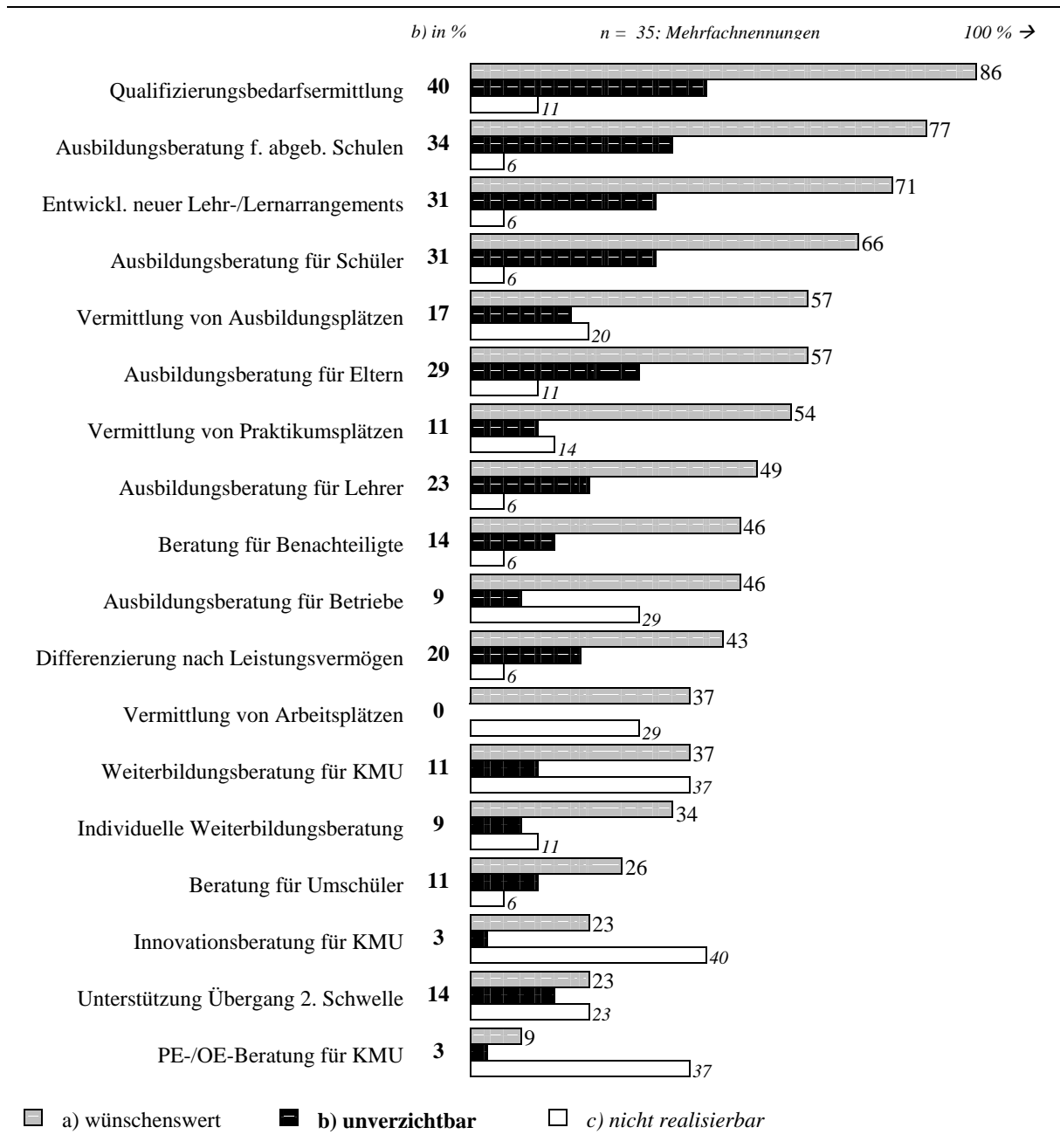


Abb. 3: Wie sollte und wie könnte das Dienstleistungsprofil eines regionalen Berufsbildungszentrums aussehen?

Für 86 % der Antwortenden gehört Qualifizierungsbedarfsermittlung zum Serviceprofil eines Berufsbildungszentrums. Wie das jeweils begründet und verstanden wird bzw. wie dies zu bewerkstelligen wäre, das wurde nicht erfragt und bedarf entsprechend einer nachträglichen Klärung – zumal nur noch 40 % der Antwortenden Bedarfsermittlung für unverzichtbar halten. Ausbildungsberatung für abgebende Schulen rangiert an zweiter Stelle des Wunschprofils für ein Berufsbildungszentrum, gefolgt von der Entwicklung neuer Lehr-/Lernarrangements, der Ausbildungsberatung für Schüler sowie (mit etwas Abstand) einer solchen Beratung auch für Eltern. Immerhin noch mehr als die Hälfte der Befragten wünscht sich von einem Berufs-

bildungszentrum die Vermittlung von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen, auch wenn beides bereits etwas häufiger als nicht machbar bewertet und seltener als unverzichtbar eingestuft wird.

Im Mittelfeld der Wunschliste liegen Serviceleistungen wie: Ausbildungsberatung für Lehrer und für Betriebe, Beratung für Benachteiligte und eine differenzierte Förderung, die – bis auf die Ausbildungsberatung für Betriebe – durchweg auch für realisierbar gehalten werden.

Am unteren Ende des Wunschprofils stehen alle Dienstleistungen, die auf den Arbeitsmarkt und den Weiterbildungsbereich sowie auf Klein- und Mittelbetriebe (KMU) bezogen sind. Hier sind es insbesondere alle Supportleistungen für KMU, die darüber hinaus von einem erheblichen Teil der Befragten als nicht machbar eingeschätzt werden. Die Skepsis im Hinblick auf die Möglichkeit der Vermittlung von Arbeitsplätzen ist zwar groß (29 %), jedoch nicht größer als bei der Ausbildungsberatung für Betriebe (29 %) und sogar noch geringer als beispielsweise bei der Weiterbildungsberatung für Betriebe (37%); gleichzeitig ist dies die einzige Dienstleistung, die von niemandem als unverzichtbar eingestuft wird.

Hier wird also insgesamt das Bild eines regionalen Berufsbildungszentrums entworfen, das tendenziell lediglich Dienstleistungen für den Ausbildungsbereich anbietet, die dann aber deutlich über das hinausgehen könnten, was aktuell zum Kerngeschäft einer berufsbildenden Schule gehört. Die Interpretation liegt nahe, dass man sich um potenzielle Auszubildende schon vor dem Übergang aus der abgebenden Schule, das heißt, bereits bei der Berufswahl-orientierung und -entscheidung bemühen möchte, sie gerne über die Vermittlung von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen, mit einer dem individuellen Leistungsvermögen angepassten Förderung und unterstützt durch die Entwicklung neuer Lehr-/Lernarrangements intensiv betreuen und erfolgreich durch die Ausbildung begleiten würde. Für die von ihnen beschulten Auszubildenden danach noch (berufs)lebensbegleitend Anlaufstelle auch in Weiterbildungsfragen zu sein oder ihre Arbeitgeber in Sachen Weiterbildung zu beraten, kann sich nur noch etwa ein Drittel der Antwortenden vorstellen. Die Beratung von kleinen und mittelständischen Unternehmen zu Innovationen oder in Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung gehört nur selten bzw. ausnahmsweise zum Wunschprofil eines regionalen Berufsbildungszentrums und wird tendenziell als nicht machbar beurteilt.

Wird das Wunschprofil auf das vor Ort unbedingt erforderliche reduziert, so werden insbesondere Dienstleistungen wie die Vermittlung von Arbeitsplätzen, Ausbildungsplätzen und Praktikumsplätzen wieder relativiert, aber auch Beratungsleistungen für Betriebe wie: Ausbildungsberatung, Innovationsberatung und Beratung zu Fragen der Personal-/Organisationsentwicklung für KMU.

Die Befragten entwerfen also insgesamt ein auf die Bedürfnisse der Auszubildenden – nicht auf die Betriebe bzw. die regionale Wirtschaft – fokussiertes und mit dem Ausbildungsabschluss endendes Dienstleistungsprofil von Schule als Berufsbildungszentrum.

### **3.6 Zu Anknüpfungspunkten für Kooperationen**

Aussichtsreiche Anknüpfungspunkte für Kooperationen zwischen ihrer Schule und anderen regionalen Akteuren, aus denen sich möglicherweise eine weiter gehende Zusammenarbeit ergeben könnte, liegen nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer aktuell insbesondere im Ressourcen-Sharing – und zwar bezogen auf Räumlichkeiten (66 %), Personal (63 %), Finanzierung (54 %), Maschinen (46 %) und Medien (43 %).

Fast ebenso häufig werden die Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen (60 %) und die Vermittlung von Praktikumsplätzen (60 %) als geeignete Kooperationsfelder angesehen.

Themen/Inhalte, bei denen man sich am ehesten vorstellen könnte, mit anderen zu kooperieren, wären Team- und Kommunikationsfähigkeit (57 %), EDV und Informations-/Kommunikationstechnologien (54 %) sowie Technik/Technologie (46 %).

## **4 Zusammenfassung der ersten vorläufigen Antworten von Lehrerinnen und Lehrern auf zentrale Fragen zum Berufsbildungszentrum**

Was die zentralen Fragen des Modellversuchs KOMPZET betrifft, so lässt sich aus der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, die auf Grund ihres Engagements Expertise für die Umsetzbarkeit programmatischer Forderungen und Empfehlungen (vgl. u.a. BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2003) für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen in Richtung regionaler Berufsbildungszentren erworben haben, vorläufig Folgendes bilanzieren:

(A) Im konkreten Fall werden durchaus Möglichkeiten gesehen, die durch den gesetzlichen Rahmen vorgegebenen Aufgaben der beruflichen Bildung durch neuartige Angebote zu ergänzen und/oder qualitativ zu verbessern. Dies betrifft jedoch in erster Linie den Ausbildungsbereich und alle damit zusammenhängenden Supportleistungen für an Ausbildung interessierte und in Ausbildung befindliche Jugendliche. Deutliche Grenzen sehen die Befragten nicht nur für den Weiterbildungsbereich (vgl. dazu u.a. BÜCHTER 2000; BÜCHTER 2001), sondern gerade bei Dienstleistungen aller Art für Betriebe, speziell für kleine und mittelständische Unternehmen – selbst wenn es darum geht, sie in Ausbildungsfragen zu beraten. Im Zentrum ihrer Bemühungen stehen eindeutig die Auszubildenden und der schulische Bildungsauftrag. An der Entwicklung betrieblicher Humanressourcen können und/oder wollen sich die Befragten somit nur mittelbar beteiligen und ein Engagement im Weiterbildungsbereich stellt eher den Ausnahmefall dar. Die Perspektive der regionalen Wirtschaft einzunehmen, ist für einzelne Lehrerinnen und Lehrer und/oder die berufsbildende Schule weder möglich noch wünschenswert. Das könnte allenfalls auf übergeordneter Ebene von einem Gremium und/oder einem Netzwerk geleistet werden.

(B) Dieses Forum würde sich, wenn es von den hier befragten Lehrerinnen und Lehrern gewählt werden könnte, aus Vertreterinnen und Vertretern der Berufsschulen, Kammern, Betriebe, Überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Arbeitsverwaltung, Kreishandwerkerschaft und Unternehmerverbände zusammensetzen. In diesem Rahmen trauen die Befragten noch vor den Kammern insbesondere ihrer Schule eine Leitungs- und Steuerungsfunktion zu. Damit würde sich dieses Forum qualitativ und quantitativ deutlich von der „großen“ Beirats-

lösung unterscheiden, die ursprünglich von den Projektleitungen des Schulmodellversuchs und des Wirtschaftsmodellversuchs KOMPZET sowie der Geschäftsführung des „Zwillings“ favorisiert und „von oben“ versucht wurde einzusetzen. Hierfür sollten anfangs etwa 20 Akteure gewonnen werden: Vertreterinnen und Vertreter der Landesministerien für Bildung und für Wirtschaft, des Bundesinstitutes für Berufsbildung, des Landkreises, der kaufmännischen Berufsschule desselben Kreises, des Arbeitsamtes, der Industrie- und Handelskammer, der Unternehmerverbände, des Deutschen Gewerkschaftsbundes, des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, des Diakonischen Werkes, des Caritasverbandes, der Arbeiterwohlfahrt, der katholischen und der evangelischen Kirche, des regionalen Arbeitskreises Weiterbildung, des Arbeitskreises Schule-Wirtschaft, einer Universität und einer Fachhochschule, der Innungen, der Kreishandwerkerschaft, der allgemein bildenden Schulen und der Schulaufsicht. Mittlerweile wird aus pragmatischen Gründen der Arbeitskreis Schule-Wirtschaft (vorzugsweise in erweiterter Form) als die geeignete Lösung angesehen. Dies u.a. deshalb, weil man sich mit der Beiratsidee in Konkurrenz zu parallel laufenden regionalen Initiativen (z.B. „Lernende Region“) begeben hat und zudem relevante Akteure zum Teil bereits in verschiedenen anderen Gremien und Netzwerken mitarbeiten und keinen Mehrwert, sondern eine zusätzliche Belastung in weiteren Gremienverpflichtungen sehen.

(C) Engagierte Lehrerinnen und Lehrer sind bereit, selbst viel einzubringen, um die Entwicklung ihrer Schule zu einem regionalen Berufsbildungszentrum voranzutreiben. Entsprechend hoch sind aber auch ihre eigenen Erwartungen (insbesondere an ihre Schulleitung), ihnen entsprechende Verantwortung zu übertragen und Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen sowie Selbstorganisations- und Teamprozesse zu ermöglichen. Unumgänglich scheint die Einführung neuer Arbeitszeitmodelle. Dahinter steht u.a. der Wunsch, mehr Zeit für neuartige, über die Kernaufgaben hinausgehende Anforderungen im Block zur Verfügung zu haben, um beispielsweise für Teamarbeit und Außenkontakte nicht nur auf kurze Pausen und Freistunden zwischen den Unterrichtsverpflichtungen angewiesen zu sein.

(D) Die Befragten entwerfen ein auf die Bedürfnisse der Auszubildenden – nicht auf die Betriebe bzw. die regionale Wirtschaft – fokussiertes und mit dem Ausbildungsabschluss endendes Dienstleistungsprofil von Schule als Berufsbildungszentrum, das allerdings quantitativ und qualitativ über die bisherigen Kernaufgaben der Berufsschule hinausgeht.

(E) Ansatzpunkte für eine kooperative Verbesserung der regionalen Aus- und Weiterbildung sehen die Befragten derzeit am ehesten im Ressourcen-Sharing, wovon sie sich (vgl. dazu auch SCHLAUSCH 2002, 36) potenzielle Anknüpfungspunkte für weiter gehende inhaltlich/thematische Kooperationen versprechen.

## **5 Vorläufiges Fazit aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung**

Welche Bandbreite und welche Qualität an zusätzlichen Dienstleistungen und welche Kooperations- und Vernetzungsleistungen ganz allgemein aus einer berufsbildenden Schule ein regionales Berufsbildungszentrum machen, muss ebenso als offen angesehen werden wie die Beantwortung der Frage, wie nah speziell die KOMPZET-Schulen ihrem diesbezüglichen

Ziel bereits gekommen sind. Konstatiert werden kann jedenfalls, dass es den drei Schulen bzw. den hier besonders engagierten Lehrerinnen und Lehrern sehr wohl gelungen ist, mit der Bandbreite und der Qualität ihrer Modellversuchsprojekte und Lernortkooperationen zu überzeugen und auf sich als kompetente Ansprechpartner in Fragen der beruflichen Bildung aufmerksam zu machen.

Was allerdings das übergeordnete Ziel des Modellversuchs betrifft, auf regionaler Ebene über den Aus- und Weiterbildungsbereich sowie angrenzende Supportleistungen Transparenz herzustellen, um dementsprechend (in Kooperation mit anderen) der regionalen Wirtschaft bedarfsgerechte Qualifizierungs-, Informations- und Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen, so stellt das rückblickend insgesamt sicher eine Überforderung der hier konkret Beteiligten bzw. des Modellversuchs dar. Das heißt, das hier verfolgte Ziel scheint deutlich zu hoch gesteckt, bedenkt man, dass bisher noch nirgends eine zufrieden stellende Lösung dafür gefunden werden konnte, wie der regionale Bildungsbereich insgesamt transparent gemacht und das Matching von Angebot und Nachfrage optimiert werden kann (vgl. u.a. DOBISCHAT/ROß 2003). So spricht vieles dafür, dass möglicherweise Abstand von einer ausschließlichen Bedarfs- und Defizitorientierung genommen werden muss, die zudem noch die Region insgesamt in den Blick nimmt, und dass ein regionales Berufsbildungsnetzwerk *nicht* Ziel bzw. Selbstzweck sein kann, sondern allenfalls Lösung für die Umsetzung von regionalpolitischen Visionen und Leitbildern (vgl. DOBISCHAT/ROß 2003). Dann aber ließen sich auch erst vor dem Hintergrund explizit formulierter regionalpolitischer Entwicklungsziele Anforderungen an ein regionales Berufsbildungszentrum konkretisieren.

## **Literatur:**

BÜCHTER, K. (2000): Regionalisierung von Berufsschulen durch Öffnung für Weiterbildung? Für einen realitätsgerechten Umgang mit einem aktuellen Thema. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 52, H. 11/12, 318-323.

BÜCHTER, K. (2001): Berufsschulen und Weiterbildung. Ein neues Thema für die Weiterbildungsdiskussion? In: GdWZ Jg. 12, H. 3, 110-111.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 105).

DOBISCHAT, R. (2000): Kompetenzzentren in der Region. Eine Innovation für die Organisation der beruflichen Weiterbildung? In: FAULSTICH, P. (Hrsg.): Innovation in der beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv (Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung; Bd. 24), 63-72.

DOBISCHAT, R./ERLEWEIN, W. (Hrsg.) (2003): Modellversuch KOMPZET. Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildungspartnerschaften. Mainz, Duisburg: Universität Duisburg-Essen. Online unter: <http://www.uni-duisburg.de/FB2/Wirtschaft/de/docs/Modellversuch-Kompzet.pdf> (09-03).

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: Universität Duisburg.

DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./ROß, R./STUHLREIER, J. (2003): Befragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs KOMPZET. In: DOBISCHAT, R./ERLEWEIN, W. (Hrsg.): a.a.O., 170-186.

DOBISCHAT, R./ROß, R. (2003): Lernende Region im Aufbruch? – Relevanz- und Problemskizze zur Etablierung einer regionalen Berichterstattung über Weiterbildung auf Basis einer explorativen Pilotstudie. In: BREDOW, A./DOBISCHAT, R./ROTTMANN, J.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussion Berufsbildung; Bd. 4), 369-389.

DÜSSELDORFF, C. (2002): Berufsbildende Schulen auf dem Weiterbildungsmarkt – Anmerkungen aus juristischer Sicht. In: berufsbildung, H. 78, 43-44.

DÜSSELDORFF, K. (1999): Regionalität als Entwicklungskontext von Aus- und Weiterbildung. In: HARNEY, K. (Hrsg.): Das Profil des Berufskolleg NRW zwischen Schule, Beruf und Weiterbildung – Materialien und Texte zur aktuellen Reform der beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Bochum: Ruhr-Universität (Arbeitspapiere Berufs- und Weiterbildungsforschung; Nr. 4), 47-59.

FODERS, F. (1998): Regionale Aspekte der Berufsbildungspolitik. Frankfurt: Lang.

LAURES, W. (2003): Optimierung und Pflege eines regionalen Netzwerks für den Bereich der Berufsbildung – Institutionalisierung des regionalen Berufsbildungsdialogs. In: DOBISCHAT, R./ERLEWEIN, W. (Hrsg.): a.a.O., 116-119.

MÜLLER, M. (2003): Optimierung und Pflege eines regionalen Netzwerks für den Bereich der Berufsbildung – Institutionalisierung des regionalen Berufsbildungsdialogs. In: DOBISCHAT, R./ERLEWEIN, W. (Hrsg.): a.a.O., 24-44.

ROß, R. (2002a): „Regionales Kompetenzzentrum“: Bezugspunkte und semantische Annäherungen. In: DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./EULER, D./ROß, R./SCHLAUSCH, R./WILBERS, K.: a.a.O., 18-22.

ROß, R. (2002b): Schulische Innenansichten zum regionalen Kompetenzzentrum: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von modellversuchsbeteiligten Lehrerinnen und Lehrern im August 2002. Präsentationsfolien online unter: <http://www.uni-duisburg.de/FB2/Wirtschaft/de/docs/PraesentationPruem.pdf> (09-03).

ROß, R. (2003): Welches Dienstleistungs- und Serviceprofil ist für ein solches Kompetenzzentrum in der Region zu erarbeiten? In: DOBISCHAT, R./ERLEWEIN, W. (Hrsg.): a.a.O., 149-151.

ROß, R./DOBISCHAT, R. (2002): Berufliche Schulen als regionale Kompetenzzentren. In: ZBV Jg. 17, H. 1, 47-61.



ROß, R./DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K. (2002): Berufsbildende Schulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren?. In: *berufsbildung* H. 78, 16-17.

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

SCHIRMER, P. (2003): Optimierung und Pflege eines regionalen Netzwerks für den Bereich der Berufsbildung – Institutionalisierung des regionalen Berufsbildungsdialogs. In: DOBISCHAT, R./ERLEWEIN, W. (Hrsg.): a.a.O., 97-99.

SCHLAUSCH, R. (2002): Entstehung zusätzlicher Leistungsangebote. In: DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K./EULER, D./ROß, R./SCHLAUSCH, R./WILBERS, K.: a.a.O., 36-37.

WEISHAUPT, H. (2002): Bildung und Region. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 185-200.

---

## **Benachteiligtenförderung – Innovationsmotor oder Sparpotential Regionaler Berufsbildungszentren?**

---

### **1 Einleitung**

Können berufliche Schulen die erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten, die ihnen durch die Umwandlung in Regionale Berufsbildungszentren (RBZ) erwachsen, so nutzen, dass sich die Integrationschancen von Jugendlichen mit schlechten Startchancen in der Region erhöhen?

Im Konzeptpapier des Schleswig-Holsteinischen Bildungsministeriums werden Regionale Berufsbildungszentren als „eigenverantwortlich handelnde, rechtlich und wirtschaftlich selbstständige Bildungsunternehmen“ beschrieben

(<http://rbz.lernnetz.de/docs/konzeptstudie1.pdf>, 4). Sie sollen auf dem Weiterbildungsmarkt als eigenständige Anbieter wirtschaftlich tätig werden und „als Dienstleistungsunternehmen in Partnerschaft mit Bildungsträgern und Unternehmen in der Region Aus-, Fort- und Weiterbildung betreiben können“(2). Die Kernaufgabe, „der in angemessener Qualität zu erfüllende gesetzliche Bildungsauftrag“ (11), bliebe davon unberührt. Zu dieser Kernaufgabe gehört die Förderung der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen, denen aufgrund sozialer, individueller oder struktureller Benachteiligungen der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht ohne zusätzliche unterstützende Maßnahmen gelingt. Zum einen ist die Berufsausbildungsvorbereitung seit Ende 2002 im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben<sup>1</sup>; zum anderen sind berufliche Schulen als letztes Glied in der Schulkette für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz der Ort, an dem die Weichen für die soziale Integration langfristig gestellt werden. Wenn Bildung nun tendenziell als Ware und Schulen als Unternehmen konzipiert werden, welche Folgen ergeben sich dann für die Erfüllung des gesetzlichen Bildungsauftrags und die sozialintegrative Funktion von Schule? Nützt die Umwandlung in Regionale Berufsbildungszentren der Benachteiligtenförderung? Können Erfahrungen aus der Benachteiligtenförderung im RBZ-Prozess fruchtbar gemacht werden? Oder läuft in der Praxis alles auf die profane Frage hinaus, ob sich mit Benachteiligtenförderung Geld verdienen oder einsparen lässt?

### **2 Situationsbeschreibung: Benachteiligtenförderung an den berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein**

Mit den folgenden Überlegungen beziehe ich mich ausschließlich auf die Erfahrungen in Schleswig-Holstein. Für die Situationsbeschreibung greife ich auf Interviews mit Lehrkräften

---

<sup>1</sup> Durch Artikel 9 des Zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002 wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) geändert, in dem nunmehr die Berufsausbildungsvorbereitung in § 1 eingefügt wurde und im achten Abschnitt näher beschrieben wird (§§ 50-52 BBiG). Mit dieser Gesetzesregelung findet der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung seinen vorläufigen formalen Abschluss.

und auf Expertengespräche mit Schulleitern zurück, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur verbesserten Kooperation von Berufsschule und außerschulischen Trägern in der Benachteiligtenförderung (NIEMEYER/KAMPMEIER 2003) gemacht wurden.

Benachteiligte Jugendliche sind in (mindestens) drei verschiedenen Zusammenhängen an berufsbildenden Schulen zu treffen (vgl. Abb.1). Noch nicht ausbildungsreife Jugendliche erhalten in Ausbildungsvorbereitungsjahren (AVJ) die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen und verschiedene Berufsfelder kennen zu lernen oder im Rahmen von Praktika erste Arbeitserfahrungen zu sammeln. Von diesem rein schulisch Angebot des AVJ zu unterscheiden sind Berufsvorbereitungsmaßnahmen außerschulischer Träger (BVM), die von der Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden. Hier wird nach dem Muster des dualen Systems fachpraktisches Lernen in unterschiedlichen Berufsfeldern durch Berufsschulunterricht ergänzt; zusätzlich besteht auch hier über die Teilnahme an Förderunterricht die Möglichkeit zum Erwerb des Hauptschulabschlusses. Die sozialpädagogische Förderung ist als integraler Bestandteil dieser einjährigen Maßnahmen vom Träger zu garantieren. Schließlich gibt es eine Gruppe Jugendlicher, die weder einen Ausbildungsplatz hat, noch an einer Maßnahme teilnimmt, aber dennoch schulpflichtig ist. Deren Beschulung ist sehr unterschiedlich geregelt, Schulverweigerung ist keine Seltenheit.

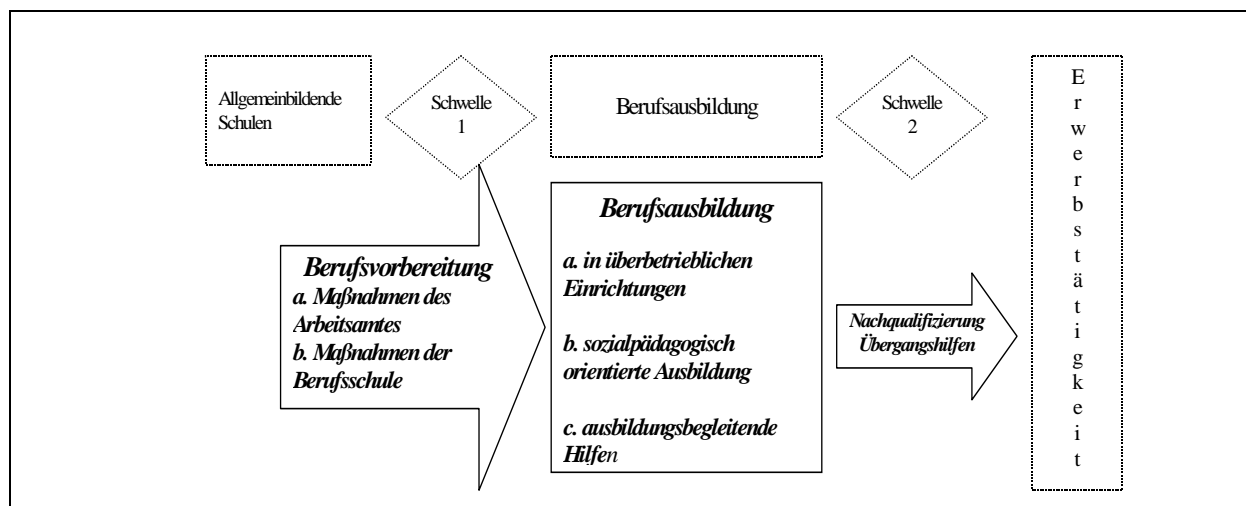


Abb. 1: Struktur der Benachteiligtenförderung

Bei all diesen Jugendlichen wird Benachteiligung in der Regel durch den fehlenden Hauptschulabschluss manifest. Darüber hinaus berichten LehrerInnen, dass sich Lernschwächen, Konzentrations- und Leistungsstörungen auch bei SchülerInnen anderer Schularten Berufsfachschule oder Fachgymnasium zeigten, wenngleich weniger gravierend. Die Gründe dafür, dass Jugendliche den Übergang in Ausbildung nicht ohne zusätzliche Unterstützung bewältigen, sind vielfältig. Sie reichen von sozialer Benachteiligung durch mangelnde Unterstützung in der Herkunftsfamilie, über sprachliche Probleme von Migrantenkindern über geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligungen männlicher Jugendlicher bis hin zur „Marktbenachteiligung“, wie sie z. B. Jugendliche in den strukturschwachen Regionen Schleswig-Holsteins trifft. Die Heterogenität der Zielgruppe legt ein diversifiziertes Vorgehen und die Ausbildung

flexibler pädagogischer Strategien nahe (GALUSKE 1998). Zahlreiche Forschungen haben ergeben, dass gerade in Zeiten ungewisser Beschäftigungsperspektiven die Stärkung biographischer Kompetenzen von Bedeutung ist (EVANS/NIEMEYER 2004). Die vorberufliche Förderung sollte aus mindestens zwei Gründen nicht ausschließlich auf „employability“, in diesem Fall besser Ausbildungsfähigkeit zielen. Erstens gibt es nicht für alle Ausbildungswilligen auch Ausbildungsplätze, Alternativen, Um- und Sonderwege werden auch mittelfristig zu akzeptierende Möglichkeiten sein. Zweitens lässt die starke Strukturierung des deutschen Ausbildungssystems kaum Umwege und Abweichungen zu. Der Hauptschulabschluss als Mindestzugangsvoraussetzung, das geregelte duale Ausbildungssystem mit Zwischen- und Abschlussprüfung stellt zwar einerseits hohe Qualifizierungsstandards sicher, trägt jedoch andererseits dazu bei, dass gerade Jugendlichen mit schlechten Startchancen Türen verschlossen bleiben oder vor der Nase zugeschlagen werden.

Jugendliche, die aufgrund sozialer, individueller oder struktureller Probleme keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und denen oft auch der Hauptschulabschluss fehlt, stellen an einigen gewerblich-technischen Berufsschulen im laufenden Schuljahr bereits 10 % der Schülerzahl. Über die Hälfte dieser Jugendlichen nahmen an Maßnahmen des Arbeitsamtes teil, die von außerschulischen Trägern angeboten wurden. Nur ein knappes Viertel von ihnen besuchte das AVJ (vgl. Abb.2).

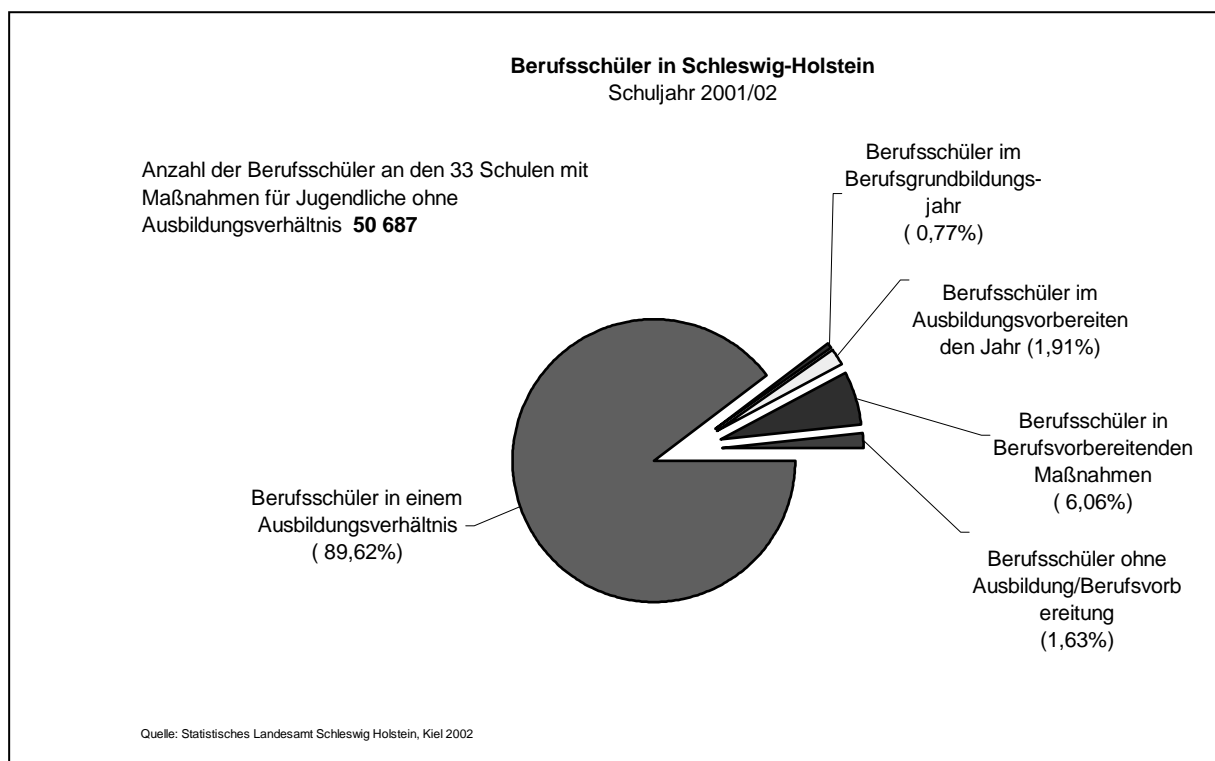


Abb. 2: Anteil benachteiligter Jugendlicher an der Berufsschule für Auszubildende

Allerdings ist die Tendenz steigend, dies bestätigen auch aktuellere Zahlen. Da zudem die außerschulischen Maßnahmen stark von Kürzungen bedroht sind, ein Rückgang des Aus-

bildungsplatzmangels sich aber nicht abzeichnet, ist ein weiterer Anstieg der AVJ-Zahlen als Symptom der Sparpolitik durchaus wahrscheinlich.

An den beruflichen Schulen, an denen Berufsausbildungsvorbereitung stattfindet, unterrichtet ein Fünftel des Kollegiums mit mehr oder weniger Stunden in JoA- oder AVJ-Klassen. Dabei handelt es sich allerdings um eine Momentaufnahme. Tatsächlich ist der Anteil von Lehrern oder Lehrerinnen, die im Laufe ihres Berufslebens Jugendliche ohne Ausbildung unterrichten, sehr viel höher, denn gerade in diesem Bereich gibt es eine sehr starke Fluktuation.

„Es gibt ganz viele Kollegen und gestandene Kollegen, die hier nur so durchgelaufen sind und schreiend hier rausgelaufen sind, was dazu geführt hat, dass wir eine relativ große Fluktuation in diesem Bereich haben ... Weil es eben halt so ist, jeder der neu kommt, bekommt erst mal die Stunden, die sonst keiner haben will.“<sup>2</sup>

Als besonders problematisch empfinden LehrerInnen, dass sie auf diesen Arbeitsbereich unzureichend vorbereitet wurden. Nur die wenigsten haben im Studium explizit Veranstaltungen besucht, die sich mit Benachteiligung und Lernstörungen auseinandersetzen. Die Anfangserfahrungen in AVJ-Klassen werden zum Teil mit sehr deutlichen Worten beschrieben:

„Ich wurde ins kalte Wasser geschmissen.“

„Das war für mich absolutes Neuland. Also ich hatte vorher mit Berufsfachschulen und Auszubildenden zu tun, aber mit solchen Jugendlichen echt überhaupt nicht. Und auch im Referendariat oder so ... nichts. ... Ich stand vor den Jugendlichen, ich konnte es nicht verstehen. Damals habe ich noch gedacht, das liegt an mir, dass die das nicht lernen ...“

„Das erste Jahr war Selbsterfahrung.“

Danach gefragt, wie sich die Lehrkräfte für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen qualifiziert haben, geben nur 3 Schulen Lehrkräfte mit besonderen Qualifikationen an: 4 Sonderpädagogik-Studium, 11 IQSH-Fortbildungen, 2 Erfahrungswissen aus außerschulischen Bereichen und 17 Naturtalente. Meine Vermutung wäre, dass diese Antworten weniger den spezifischen Qualifikationsstand in Sachen Benachteiligtenförderung an den berufsbildenden Schulen widerspiegeln als vielmehr die Bedeutung bzw. den Mangel an Bedeutung, der solchen spezifischen Qualifikationen im Schulgeschehen zukommt. Denn

„Kollegen werden oft nach stundenplantechnischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation.“

Die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen bzw. der Unterricht in AVJ- oder JoA-Klassen gilt an vielen Schulen als wenig attraktiv. Der schlechte Ruf, den diese Klassen unter den Lehrern haben, scheint sich auf diejenigen zu übertragen, die dort unterrichten. Abgrenzungsprozesse vollziehen sich auf unterschiedlichsten Ebenen. Werkräume dürfen nicht benutzt werden, aus Angst, die Schüler könnten etwas zerstören. LehrerInnen versuchen, möglichst wenig Stunden in diesem Bereich zu unterrichten. Wo dies möglich ist, werden erzieherische Aufgaben an SozialpädagogInnen delegiert. Diejenigen Lehrkräfte, die dem Unterricht benachteiligter Jugendlicher positive Aspekte abgewinnen können und sich lang-

---

<sup>2</sup> Diese und alle folgenden Zitate stammen aus Interviews, die mit LehrerInnen Berufsbildender Schulen in Schleswig-Holstein im Rahmen des Projektes *Professionell Kooperieren – Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von MitarbeiterInnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung* (gefördert vom BMBF, Laufzeit bis September 2005) gemacht wurden. Zu den untersuchten Schulen gehörten auch verschiedene RBZ-Modellschulen.

fristig in diesem Bereich engagieren, scheinen in der Minderheit, denn in der Regel speist sich die Berufsidentität der LehrerInnen in einem hohen Maß aus ihrer Fachlichkeit. Das Ziel ist dann ein auf die Vermittlung von Fachtheorie bzw. Fachpraxis angelegter Unterricht, erzieherische Aufgaben werden als Störung wahrgenommen. Der Unterricht in AVJ-Klassen oder in Klassen mit Teilnehmern an außerschulischen Vorbereitungsmaßnahmen irritiert dieses berufliche Selbstverständnis. Viele LehrerInnen unterrichten nur mit einem Teil ihrer Stundenzahl in diesen Klassen und sehen die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen als zeitlich begrenzte Ausnahme, als Abweichung vom „normalen“ Unterricht. Die mangelnde Wertschätzung, die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen erfährt, kommt auch darin zum Ausdruck, dass Benachteiligtenförderung keineswegs an allen Schulen als eigene Abteilung strukturell verankert ist.

Allerdings betonen diejenigen LehrerInnen, die über einen längeren Zeitraum regelmäßig in diesem Bereich tätig sind, ausdrücklich, dass sie Freude an der pädagogischen Arbeit haben und dass sie gerade der Erfolg bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen immer wieder motiviert weiterzumachen. Sie sind es auch, die klare Voraussetzungen für eine gelingende Förderung benennen können und die konkreten Vorstellungen dazu entwickelt haben, welche Voraussetzungen Lehrkräfte brauchen, um zu „überleben“, welche Bedingungen hergestellt sein müssen, um den Jugendlichen im Unterricht gerecht werden zu können und wie die Jugendlichen anzusprechen und zu unterrichten wären. Die Vorstellungen, die hier formuliert werden, lesen sich als herbe Kritik, die sich in der Forderung nach mehr Gestaltungsfreiraum, Handlungsfreiheit, Selbständigkeit und nach mehr Anerkennung für die pädagogische Arbeit zusammenfassen lässt. Man wünscht sich,

„organisatorische und materielle Freiheiten, - was wir uns hier oft am Rande der Legalität beschaffen - .... Es gibt einfach Dinge, die das Schulgesetz nicht hergibt, die machen wir einfach. ...dass wir als Lehrer in diesem Bereich mehr Verantwortung bekommen und kleine Schulleiter werden .... mit Entscheidungskompetenzen über alle Sachen, ...dass wir den Rücken gestärkt kriegen und dass uns zugetraut wird: „So, wie er das macht, wird das schon begründet sein.“ ... dass wir nicht durch Vorschriften und Bürokratie, was in der Schule ja sehr stark ist, eingeengt werden!“

oder

„Gleichbehandlung des Förderbereiches. Zum Beispiel ist das Fachgymnasium ja nicht Krone einer Schule. Es gibt ja durchaus auch andere Abteilungen, die erwähnenswert sind. Eine gerechte Stundenverteilung, schulartgerecht. Es kann nicht sein, dass wir am Fachgymnasium einen Leistungskurs mit acht Personen machen, und im Förderbereich fangen wir mit 20 Schülern an. Das ist ungerecht.“

Diesem Wunsch nach Gestaltungsfreiheiten und Eigenverantwortlichkeit kommt der RBZ-Prozess zunächst entgegen. Durch die Ausschreibung spezieller Teams in der Benachteiligtenförderung bzw. Berufsvorbereitung wird die Bedeutung dieses Bereichs gestärkt, durch entsprechende Umstrukturierungsprozesse kann der Handlungsspielraum der einzelnen Lehrkräfte bzw. Teams vergrößert und abgesichert werden. Auch die pädagogischen Grundsätze, die „die Schülerin oder den Schüler mit ihren oder seinen vielfältigen Lernbedürfnissen“ (5) in den Mittelpunkt aller Überlegungen stellen und dabei voraussetzen, dass die Aneignung von Kompetenzen, dann am größten ist, wenn sie durch selbstständiges Lernen erzielt wird, wird den Lernerfordernissen benachteiligter Jugendlicher sicher hervorragend gerecht. Selbständigkeit und Eigenverantwortung kann am besten dann vermittelt werden, wenn der orga-

nisatorische Kontext dies auch für die PädagogInnen zulässt und unterstützt. Im Konzept heißt es, Lernprozesse seien so zu gestalten, dass sie „selbstbestimmtes und eigenverantwortlich gestaltetes Lernen fördern“(4), und die Gestaltungsräume für die Lehrkräfte seien so zu nutzen, dass offene Lernprozesse möglich sind. Für die Benachteiligtenförderung bedeutete dies, dass die Lehrkräfte die Freiheit, Zeit, Raum und Ressourcen erhielten, um auf individuelle Förderbedarfe individuell eingehen zu können. Prinzipiell sind diese Möglichkeiten im RBZ-Konzept angelegt. Auch ist davon auszugehen, dass die im Ersten Evaluationsbericht des BLK-Modellversuchs UbS genannten Entwicklungsfelder der Integration benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung und Beruf, und der verbesserten Integration dieses Bereichs in die jeweilige Schulstruktur zugute kommen. Hier wären insbesondere zu nennen Teamentwicklung, Beteiligungskultur, Lernortgestaltung, Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung, Realisierung einer neuen Lernkultur und Qualitätsmanagement (vgl. BECKER et al. 2003).

### **3 Benachteiligtenförderung am RBZ**

In dem aktuellen Zwischenbericht (NOMMENSEN 2003) nennen nur drei von zwölf RBZ-Projektschulen Benachteiligtenförderung bzw. berufsvorbereitendes Lernen ausdrücklich als Entwicklungsschwerpunkt. In Expertengesprächen zeigte sich, dass die Perspektive auf Benachteiligtenförderung und der Stellenwert dieses Aufgabenbereiches im RBZ-Prozess sehr unterschiedlich interpretiert wird. Auch die Frage, ob sich mit Benachteiligtenförderung Geld verdienen oder einsparen lässt, ist durchaus in beide Richtungen offen. Modellhaft lassen sich zwei unterschiedliche Ansätze skizzieren, wie die bisherige Abteilung Benachteiligtenförderung bzw. Berufsvorbereitung als Team organisiert und in das RBZ-Konzept integriert werden kann, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden sollen<sup>3</sup>.

#### **Modell I: Benachteiligtenförderung als Sparpotential**

In diesem Szenario strebt die Schule an, auf dem Weiterbildungsmarkt im IT-Sektor gewinnbringend aktiv zu werden. Im Bereich der Benachteiligtenförderung will sie nicht in Konkurrenz zu den freien Trägern vor Ort treten, da deren relativ niedrigere Personalkosten nicht unterboten werden könnten. In Bezug auf die Arbeitsamtsförderung in diesem Bereich entsteht also keine Konkurrenz. Wirtschaftliche Überlegungen und unternehmerisches Denken lenken aber die Blicke nicht nur auf Verdienstmöglichkeiten, wie sie im Weiterbildungssektor vermutet werden, sondern auch auf Möglichkeiten zur Kostensenkung. Mit Benachteiligtenförderung ließe sich in diesem Modell kein Geld verdienen, wohl aber welches einsparen. Der Teambildungsprozess ist initiiert, Ziel ist u. a. die Bildung eines eigenständigen Teams Berufsvorbereitung, mit „Abteilungsleiter“ und eigenem Budget, das selbständig alle organisatorischen Fragen behandelt. Dabei geht die Schulleitung davon aus, dass in diesem Bereich zukünftig auch andere pädagogische MitarbeiterInnen eingestellt werden als Lehrer, denn

---

<sup>3</sup> Es handelt sich hier um Typologisierungen, die aus Analyse einer Reihe von Expertengesprächen hervorgegangen sind, und *nicht* um Positionen einzelner Schulleiter.

„als wirtschaftlich denkender Schulleiter muss ich mich ja fragen, warum ich jemand mit A 13 haben muss, um diese ganze Erziehungsarbeit zu leisten. Dann kann ich Sozialpädagogen mit reinnehmen, oder auch Meister, die haben doch viel eher, was diese Jugendlichen brauchen: eine klare Linie, ... die kommen doch aus dieser Welt, sprechen deren Sprache, die sind doch an denen viel dichter dran als die langstudierten Lehrer.“

ErzieherInnen oder MeisterInnen sind in der Berufsvorbereitung möglicherweise tatsächlich besser in der Lage, auf die individuellen Lernbedarfe der Jugendlichen einzugehen als Lehrer. Wenn sie allerdings allein aus wirtschaftlichen Erwägungen eingestellt werden, fördert dies sicher weder den Teambildungsprozess noch die Anerkennung dieses Arbeitsbereiches, sondern verstärkt im Gegenteil die mangelnde Wertschätzung der Benachteiligtenförderung noch durch die Einführung einer Gehaltshierarchie, - es sei denn, das eingesparte Geld bliebe zur Verfügung des Teams und könnte z. B. für freizeitpädagogische Aktivitäten verwendet werden. Wenn in solchen gemischten Teams nicht klare Kommunikationsstrukturen einen systematischen Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer sicherstellen, wird durch diese Argumentation ein Gegensatz von Erziehen und Unterrichten aufgebaut, der für die Ausbildung einer neuen Lernkultur kontraproduktiv ist. Eine implizite Rangordnung pädagogischer Tätigkeiten spricht auch aus dem folgenden Zitat:

„Perspektivisch brauchen wir feste Teams, die langfristig in diesem Bereich arbeiten, damit Benachteiligtenförderung keine Verschleißmaschine mehr ist; denn wenn Sie einen Lehrer zwei bis drei Jahre da einsetzen, ist er woanders nicht mehr zu gebrauchen, denn er hat den Anschluss an sein Fach verloren.“

Konsequent weitergedacht erscheint Benachteiligtenförderung hier nicht nur als Verschleißmaschine sondern auch als Abstellgleis. Die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen mit schlechten Startchancen wird als Pflichtaufgabe mit kleinstmöglichem Kostenaufwand erledigt. In diesem Szenario würde das RBZ-Modell leistungsstarken SchülerInnen zugeute kommen und Innovationspotentiale nur im Weiterbildungsbereich sehen und damit wichtige Chancen vergeben.

## **Modell II: Benachteiligtenförderung als Innovationsmotor**

Auch in diesem Szenario gibt es ein eigenes Team Benachteiligtenförderung. Der wirtschaftliche Blick auf die Benachteiligtenförderung ist hier aber durch eine volkswirtschaftliche Perspektive geprägt. Mögliche Gewinne, die in der Weiterbildung erwirtschaftet würden, könnten in der Benachteiligtenförderung eingesetzt werden, denn

„vergleicht man die Ausbildungskosten eines Akademikers, so sind die Investitionen für benachteiligte Jugendliche doch recht gering und wenn man bedenkt, dass hier Fundamente für eine Zukunft gelegt werden und wir mit unserer Arbeit langfristig bewirken können, dass diese jungen Menschen nicht in die Sozialhilfe rutschen, so ergibt sich doch ein ganz anderer Blick auf die Kosten.“

Die größeren Gestaltungsmöglichkeiten, die sich durch eine RBZ-Struktur ergeben, sollen in zwei Richtungen genutzt werden. Zum einen „können wir erwirtschaftete Gewinne freier einsetzen. So hoffen wir, dass wir dann endlich Mittel für Sozialpädagogen bekommen.“

Zum anderen wirkt in diesem Modell die bisherige Abteilung Benachteiligtenförderung selbst als Innovationsmotor. Durch etablierte Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern findet ein Erfahrungstransfer statt, neue Kooperationen mit anderen Institutionen der außerschulischen Bildung und Jugendhilfe im Kreis werden aktiv gesucht. Mehrere Modellprojekte



sind akquiriert bzw. in Vorbereitung, die explizit eine verbesserte Benachteiligtenförderung zum Ziel haben.

„Die Benachteiligtenförderung ist bei uns Vorreiter und Motor für Neuerungen was z. B. die Kooperation mit anderen Institutionen oder die Entwicklung pädagogischer Angebote betrifft. Die RBZ-Struktur ermöglicht uns hier neue Spielräume und mehr Flexibilität. Eine Schlüsselrolle hat dabei natürlich der Erwerb des Hauptschulabschlusses, zentral ist weiter die Praxisorientierung, in Form von Kooperation mit Betrieben und Lehrwerkstätten und die Qualifizierungsbausteine.“

Die berufliche und soziale Integration Jugendlicher ist Gegenstand verschiedener Förderprogramme auf europäischer, nationaler und Landesebene. Bislang konnten Schulen als wirtschaftlich nichtselbständige Organe hier oft nicht eigenständig als Antragsteller auftreten, Fördermittel konnten nur für eng umgrenzte Bereiche verwendet werden. Nun bringt die wirtschaftliche Selbständigkeit mehr Handlungsfreiheit und motiviert in diesem Fall, bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher neue Wege zu erproben.

Diese beiden Modell beschreiben zwei Wege, wie berufliche Schulen im Verlauf des Umstrukturierungsprozesses zum RBZ versuchen, Bildungsanspruch und wirtschaftliches Denken miteinander in Einklang zu bringen. Die Unterschiede scheinen grundlegend zu sein. Sie bestehen vor allem darin, welcher Stellenwert der Förderung, Ausbildung und Integration benachteiligter Jugendlicher beigemessen wird und wie die eigene Rolle als Schule in diesem Prozess gesehen wird. Sie lassen sich in der Frage auf den Punkt bringen: Wie viel Pädagogik will ein RBZ sich leisten? Die Beispiele veranschaulichen, dass unter den gegebenen Umständen die Antwort auf diese Frage von Schule zu Schule verschieden ausfallen muss. Gleichwohl wäre zu hoffen, dass die InitiatorInnen und Akteure des RBZ-Prozesses diese Frage zum Gegenstand ihrer Reflektionsprozesse machen und sich einer grundsätzlichen Diskussion stellen.

Sie könnten sich dabei von den Erfahrungen außerschulischer Träger der Benachteiligtenförderung inspirieren lassen, die sich dem Dilemma der Vereinbarkeit von Bildung und Wirtschaftlichkeit bereits seit mehreren Jahren stellen. Für diese außerschulischen Träger hat die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT in entsprechenden Erlassen (42/96 und 5/99) die finanzielle Förderung an explizite Qualitätskriterien gekoppelt, zu denen u. a. auch die Ausrichtung der pädagogischen Grundhaltung an den Prinzipien des handlungsorientierten Lernens und eine Kompetenzen fördernde, an der Lebensrealität der Jugendlichen orientierte Befähigung zur selbständigen Lebensführung gehören (z. B. KETTER 1998). Das pädagogische Programm, das von den außerschulischen Trägern in jahrzehntelanger Praxiserfahrung und durch entsprechende Begleitforschung (BIERMANN et. al. 1999, INBAS 2001) entwickelt wurde, soll demnach durch folgende Maximen gekennzeichnet sein:

- Kompetenzorientierung
- Handlungsorientierung durch die Bereitstellung sinnstiftender Lernkontexte
- Praxisorientierung durch realitätsnahe Arbeitserfahrungen
- Lebensweltorientierung
- Nutzung von Lerngruppen als Ressource
- aktive und gestaltende Teilhabe der Jugendlichen.

Die aktuelle Arbeitsamtspolitik steht unter dem Imperativ des „Fördern durch Fordern“ und setzt auf individuelle Förderpläne, Verzahnung von Maßnahmen zur Vermeidung von Drehtüreffekten und die Stärkung von Eigenverantwortlichkeit. Seit die Fördermittel des Arbeitsamtes, von denen diese Einrichtungen existentiell abhängen, im Wege von Ausschreibungsverfahren mit klar definierten Qualitätskriterien vergeben werden, ist die Praxis dadurch gekennzeichnet, diese pädagogischen Leitideen mit knappem Budget umzusetzen.

Auffällig sind die Parallelen in der Begründung: sowohl der RBZ-Prozess als auch die Arbeitsamtsförderung zielen auf die Ausbildung von Selbständigkeit, eigenverantwortlichem Handeln und wirtschaftlichem Denken. In der außerschulischen Benachteiligtenförderung lassen sich heute Best-Practice-Beispiele für die Etablierung einer pädagogischen Kultur finden, wie sie in den zwölf Entwicklungsfeldern des UbS-Modellversuchs zum Ausdruck kommt (BECKER et. al. 2003). Diese benennen als pädagogische Ziele das, was in einigen außerschulischen Einrichtungen heute fest etablierte Praxis ist: Teamentwicklung, Wissensmanagement, Beteiligungskultur, Kooperation mit dem Umfeld, Herausbilden eines Dienstleistungscharakters, Lernortgestaltung, Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung, Lernkultur, Qualitätsmanagement und Weiterbildung sind Herausforderungen, denen sich die außerschulischen Träger in den vergangenen Jahren aktiv stellen mussten und die in Kombination mit der Förderpolitik der Bundesanstalt für Arbeit dazu geführt haben, dass die Benachteiligtenförderung zu den innovativsten Bereichen des deutschen Bildungssystems gehört. (Wobei nicht verschwiegen werden soll, dass dieser Prozess keineswegs geradlinig und schmerzfrei verlaufen ist und verläuft.) Wenn es gelänge, die strukturelle Konkurrenz zwischen berufsbildender Schule und außerschulischen Trägern in eine konstruktive Kooperation umzugestalten, könnten beide Seiten davon profitieren. Damit dies im RBZ gelingt, halte ich die folgenden Voraussetzungen für maßgeblich:

- Ausschreibung eigener Teams für Berufsvorbereitung/Benachteiligtenförderung
- Ausstattung der Teams mit entsprechender Gestaltungskompetenz und der Freiheit, ggf. auf Kernelemente von Schule zu verzichten (Stundenrhythmus, Lernorte, Lehrplan, etc.)
- Ausstattung der Teams mit entsprechenden Ressourcen, die vor allem auch die Förderung biografischer und sozialer Kompetenzen ermöglichen
- strukturelle Verankerung von Kommunikationsstrukturen, die Teambildung fördern
- strukturelle Verankerung von Kooperationsstrukturen mit außerschulischen Partnern
- Bereitschaft voneinander zu lernen
- Wertschätzung des Arbeitsfeldes und adäquate Unterstützung der hier tätigen Lehrkräfte, z. B. durch Fortbildung oder Supervision
- Wissenstransfer in Form von Erfahrungsaustausch im ganzen Kollegium für die Entwicklung einer neuen Lernkultur
- Benachteiligtenförderung als Teil des Bildungsauftrags von Berufsschule begreifen und festschreiben und schließlich die
- Wachsamkeit aller Akteure, damit dies auch umgesetzt wird.

#### **4 Regionale Berufsbildungszentren – Chance oder Gefahr für die Benachteiligtenförderung?**

Im Prinzip eröffnet der RBZ-Prozess neue Chancen für die schulische Benachteiligtenförderung, denn er erschließt breitere Gestaltungsspielräume, fördert Selbständigkeit und Eigenaktivität und baut auf Kooperation und Vernetzung. Konsequenterweise umgesetzt in der Gestaltung

von AVJs könnte dies zu einer Förderung benachteiligter Jugendlicher führen, die den besonderen pädagogischen Ansprüchen dieser Zielgruppe besser gerecht wird als konventionelle Beschulung (wobei nicht vergessen werden darf, dass viele Berufsschulen Kreativität und Ideenreichtum bei der Konzeption von Maßnahmen der Berufsvorbereitung entwickeln auch ohne RBZ zu sein). Umgekehrt könnte genau dieses Innovationspotential und die in diesem Zusammenhang bereits bestehende Kooperation mit der regionalen Wirtschaft, den Kammern, der Jugendhilfe und privaten Trägern wichtige Anregungen für den RBZ-Prozess liefern. Die Bildung autonomer Teams könnte langfristiges Engagement sichern und zur Anerkennung dieses im Alltag eher ungeliebten Unterrichtsfeldes führen, die auch in den bereitgestellten Ressourcen zum Ausdruck kommen könnte.

Aktuell stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Chancen überhaupt erkannt werden und ob nicht die Fixierung auf die wirtschaftliche Selbständigkeit die Entwicklung des pädagogischen Potentials überschattet. Beim derzeitigen Stand des Umwandlungsprozesses berufsbildender Schulen in Regionale Berufsbildungszentren lässt sich diese Frage nur vorläufig beantworten. Wie letztlich Benachteiligtenförderung als bildungspolitische Herausforderung im Aufgabenkatalog der RBZ verankert wird, bleibt abzuwarten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist noch nicht einmal klar, ob dies überhaupt der Fall sein wird. Bei der Lektüre der offiziellen Projektberichte gewinnt man den Eindruck, als wäre dieser Bereich schlicht vergessen worden. So steht zu befürchten, dass eine strukturelle Verankerung mit den entsprechenden Sicherheiten für Planung und Gestaltung nur auf der individuellen Ebene der einzelnen Schule stattfinden kann und die Ausgestaltung entsprechend unterschiedlich ausfallen wird, abhängig von der Zusammensetzung des Kollegiums, dem regionalen Arbeitsmarkt, den lokalen Kooperationspartnern und anderen Variablen. Dabei kann man wohl von folgenden Voraussetzungen ausgehen:

1. Benachteiligtenförderung bleibt auf absehbare Zeit auf der Tagesordnung der berufsbildenden Schulen, vor allem im gewerblich-technischen Bereich. Auch bei einer Entspannung des Ausbildungsmarktes wird sich nur wenig daran ändern, dass eine über Jahre konstante Rate von ca. 10 % eines Jahrgangs das Schulsystem ohne Abschlusszeugnis verlässt und einer gezielten Förderung beim Übergang in Ausbildung und Beruf bedarf.
2. Ein RBZ kann mit Benachteiligtenförderung nur mittelbar „Geld verdienen“, im Rahmen von Modellversuchen oder Projekten, eine reguläre Förderung über das Arbeitsamt ist weder möglich noch sinnvoll. Die integrative Aufgabe, die der beruflichen Schule hier im Bildungssystem zukommt, muss als Kernaufgabe begriffen werden. Dies schließt die Förderung innovativer Projekte nicht aus.
3. In der jeweiligen Konzeption und Konstruktion bleibt Benachteiligtenförderung ein bildungspolitischer Indikator, der anzeigt, ob der Schwerpunkt beruflicher Bildung auf Bildung und Integration oder auf Wirtschaftlichkeit gelegt wird, bzw. der Ausdruck dafür ist, inwieweit sich beides miteinander vereinbaren lässt.

So birgt der RBZ-Prozess für die Benachteiligtenförderung sowohl Chancen als auch Gefahren. Eine Chance besteht in der Aufwertung und Anerkennung des Tätigkeitsfeldes durch die

Bildung eigener Teams, die mit entsprechenden Gestaltungsvollmachten und einem eigenen Budget ausgestattet sind. Bei der Ausbildung einer neuen Lernkultur kann von der Erfahrung außerschulischer Träger gelernt werden und können die hier entwickelten Konzepte mit herangezogen werden. Schulintern gilt, was Benachteiligten nützt, schadet anderen auch nicht, so dass neue Lernkonzepte auch von hier aus weiter getragen werden können.

Nicht auszuschließen ist aber auch die Gefahr der weiteren Marginalisierung dieses Aufgabenbereichs und die daraus resultierende Fortsetzung von Exklusionsprozessen benachteiligter Jugendlicher. Entscheidend wird sein, welchen Bildungsbegriff ein RBZ-Team für sich entwickeln kann und ob es willens und in der Lage ist, wirtschaftliches Denken, Bildungsauftrag und soziale Integration zu kombinieren. Am Umgang mit Benachteiligtenförderung wird sich messen lassen, inwieweit der Bildungsgedanke dem Primat der Wirtschaftlichkeit unterstellt werden kann. Benachteiligtenförderung bleibt einmal mehr Indikator für bildungspolitische Grundhaltungen.

## **Literaturverzeichnis**

BECKER, M./BERING, M./DREHER, R./SPÖTTL, G. (2003): Erster Evaluationsbericht: Identifizierte Entwicklungsfelder in den RBZ-Modellschulen für die Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase, BLK-Modellversuch UbS. Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen. Flensburg.

BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J.(Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Dienstblatt-Runderlass Nr. 42/96 vom 2. 5. 1996.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Dienstblatt-Runderlass Nr. 50/99 vom 25. 11. 1999.

ECKERT, M. (1999): Prozesse sozialer Integration oder Ausgrenzung – Die Funktion von beruflicher Sozialisation und Arbeit in der Entwicklung Jugendlicher. In: INBAS: Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen. Frankfurt am Main.

EVANS, K./NIEMEYER, B. (Hrsg.)(erscheint im Frühjahr 2004): Engage to learn. Dordrecht.

GALUSKE, M. (1998): Abkehr von der "Heiligen Kuh"! Jugendberufshilfe nach dem Ende der Vollbeschäftigungssillusion. In: Jugend Beruf Gesellschaft - Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 49, H 1.

INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.)( 2001): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Konzeption, Offenbach.

KETTER, P.-M. (1998): Qualitätssicherung der Benachteiligtenförderung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr 32, August 1998, 3097 – 3109.

Konzeptstudie „Regionale Berufsbildungszentren“, Online im WWW: Regionale Berufsbildungszentren <http://rbz.lernnetz.de/docs/konzeptstudie1.pdf> (09-11-03).

NIEMEYER, B. (2002): “Situierendes Lernen“ für die berufliche (Re-)Integration Jugendlicher ohne beruflichen Abschluß. In: HENDRICH, W. (Hrsg.): *Anderes Lernen in der beruflichen Bildung. Aktuelle Probleme und Perspektiven*. Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik 1, Goldebek.

NIEMEYER, B. (2002): Begrenzte Auswahl – Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn, 207-220.

NIEMEYER, B. (2002): Situated Learning als Herausforderung für die Benachteiligtenförderung in Europa. In: BECK, K./ECKERT, M./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): *Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Entwicklungsdiskurse 2001*. Opladen.

NIEMEYER, B./KAMPMEIER, A. (2003): *Projekt Professionell Kooperieren - ProKop - Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung von Modellen zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung, 1. Zwischenbericht*, Flensburg, unveröffentlicht.

NOMMENSEN, I. (2003): *Zwischenbericht zum Abschluss der Vorbereitungsphase des Projekts Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren RBZ*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur. Online im WWW: Regionale Berufsbildungszentren <http://rbz.lernnetz.de/berichte.php> (09-11-03).

OPP, G. (2000): *Schule – Chance und Risiko*, in: OPP, G./FINGERLE, M./FREYTAG, M. (Hrsg.): *Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel.

RADEMACKER, H. (2001): *Prozesse sozialer Integration und Ausgrenzung Jugendlicher – gesellschaftliche Entwicklungen und Konsequenzen für die Ausbildungsvorbereitung*. In: INBAS: *Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen*. Frankfurt am Main.

## Holzweg oder Prachtstraße?

# Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren

---

## 1 Vorbemerkungen zur Zielsetzung und Methodik

Die Tendenz, sich als Kompetenzzentrum in der Region zu etablieren, ist bei verschiedenen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen erkennbar (vgl. BEUTNER/ GÖCKEDE 2002, 17-44). Dabei wird in diesem Artikel eine Bestandaufnahme von konkreten Maßnahmen und Arbeitsvorhaben durchgeführt, die u.E. als Indikatoren für die Profilbildung der Berufskollegs auf dem Weg zum Kompetenzzentrum dienen können.

Eine tiefer gehende Analyse, etwa der Zielorientierung oder die Einbeziehung dynamischer Indikatoren wie bspw. Entwicklungsperspektiven findet sich z.B. bei HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON (vgl. HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON 2002, 219f.). Diese erfolgt allerdings nicht allein zielgerichtet auf Berufskollegs, sondern umfasst auch andere Schulformen. Vor dem Hintergrund unseres Erkenntnisinteresses scheint uns eine solche Vorgehensweise allerdings nicht zielführend. Zudem haben wir uns aus forschungsökonomischen Gründen auf eine quantitative Inhaltsanalyse (siehe SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 374ff.) beschränkt.

Uns erscheint es notwendig, Kompetenzanforderungen zu identifizieren, um eine Möglichkeit zu eröffnen, sich diesen Anforderungen zu stellen und den Weg in Richtung eines Kompetenzzentrums einzuschlagen. Hierzu soll der vorliegende Artikel einen ersten Beitrag leisten.

## 2 Regionalisierung und Auswahl der Regionen

Eine Darstellung des in diesem Beitrag gewählten Regionalisierungsverfahrens dürfte insbesondere deshalb wichtig sein, da sich die Situation und Entwicklung einer Region, ob diese nun mit ökonomischen oder aber gesellschaftlichen Indikatoren erfasst werden, als sozioökonomische Umwelt der Berufsschule deren Möglichkeiten bzw. Grenzen ganz erheblich mitbestimmt (vgl. hierzu bspw. SCHWEERS 2002, 8f. und BREUER/ SCHWEERS/ TWARDY 2002, 3f.).

Die Frage, mit Hilfe welcher Kriterien ein solcher Teilraum bzw. eine Region<sup>1</sup> sinnvoll abgegrenzt werden kann, wird durch ein bestimmtes Regionalisierungsverfahren beantwortet. Grundsätzlich wollen wir hier zunächst die drei Verfahrensformen, anhand derer eine Regionsabgrenzung – also eine Regionalisierung – vorgenommen werden kann, skizzieren. Zunächst sind die kriterien- bzw. indikatorgestützten Regionalisierungsverfahren zu nennen. Zu

---

<sup>1</sup> Zu den oftmals in diesem Zusammenhang thematisierten Bildungslandschaften vgl. z.B. HÖFER 2002, 91-110.

diesen gehört zum einen die Regionalisierung anhand des Homogenitätskriteriums, bei dem Regionen durch bestimmte Indikatoren, die eine gleiche oder gleichartige Merkmalsausprägungen besitzen sollten, eingegrenzt werden. Zum anderen existiert das Funktionalitätskriterium, bei dem Regionen auf Grund von funktionalen Zusammenhängen, wie etwa Peripherie und Zentrum, abgegrenzt werden (vgl. MAIER/ TÖDTDLING 1996, 17f.). Nicht auf solche Indikatoren stützt sich dagegen die Regionalisierung anhand von politischen oder administrativen Vorgaben, bei der ein bestimmtes, durch politische bzw. administrative Entscheidungen gebildetes Gebiet als Region aufgefasst oder aber mehrere solcher Gebiete zu einer Region zusammengefasst werden (vgl. SCHÄTZL 1998, 94f.).

Das letztgenannte Regionalisierungsverfahren erscheint uns angemessen, da auf diese Weise ein Rückgriff auf Sekundärstatistiken möglich ist. Wenn aber als administrative Region das Gebiet genommen wird, aus dem die Auszubildenden der jeweiligen Berufsschule stammen bzw. aus dem diese der jeweiligen Berufsschule zugeordnet werden, also etwa der Kammerbezirk (vgl. bspw. BERGER/WALDEN 1993, 19), so ergibt sich das Problem, verlässliche und insbesondere vergleichbare Daten über die sozio-ökonomische Situation der jeweiligen Region zu erhalten, da das Gebiet dieser Region nur bedingt deckungsgleich mit einem oder mehreren Kreisen sein dürfte. Jedoch sind es gerade die Kreise, als kleinste administrative Maßstabsebene, auf der mit einem staatlich reglementierten, statistischen Verfahren Daten erhoben werden, und auf diese Weise eine Vergleichbarkeit durch Rückgriff auf die amtliche erhobenen Statistiken gewährleistet sein dürfte. Zudem ist es so relativ einfach möglich, diese Analyse mit verschiedenen anderen Kreisen, sei es in NRW oder anderen Bundesländern durchzuführen. Sogar eine gewisse Vergleichbarkeit der Regionen nicht nur innerhalb Deutschlands sondern auf der europäischen Ebene wäre unter bestimmt Bedingungen realisierbar, da auf die europaweite Systematisierung gemäß der NUTS (nomenclature des unités territoriales statistiques)-Ebenen zurückgegriffen werden kann (vgl. MAIER/ TÖDTDLING 1996, 204f.).

Die funktionale Unterscheidung zwischen Zentrum und Peripherie hat durchaus Einfluss auf die regionalen Kooperationsstrukturen. Deshalb wurden aus den nordrhein-westfälischen Kreisen solche ausgesucht, die u.E. jeweils die unterschiedlichen Varianten bei der Verteilung der Funktionalität vorzuweisen hat.

Hierzu wurden folgende Regionstypen ausgewählt:

- Eine Region, die sich durch eine vergleichsweise dezentrale Struktur auszeichnet,
- eine Region, in der eine relativ klare Verteilung zwischen Zentrum und Peripherie besteht und
- eine Region, die ausschließlich aus einem Zentrum besteht.

Die Regionstypen und das Ergebnis des Auswahlprozesses veranschaulicht folgende Abbildung:

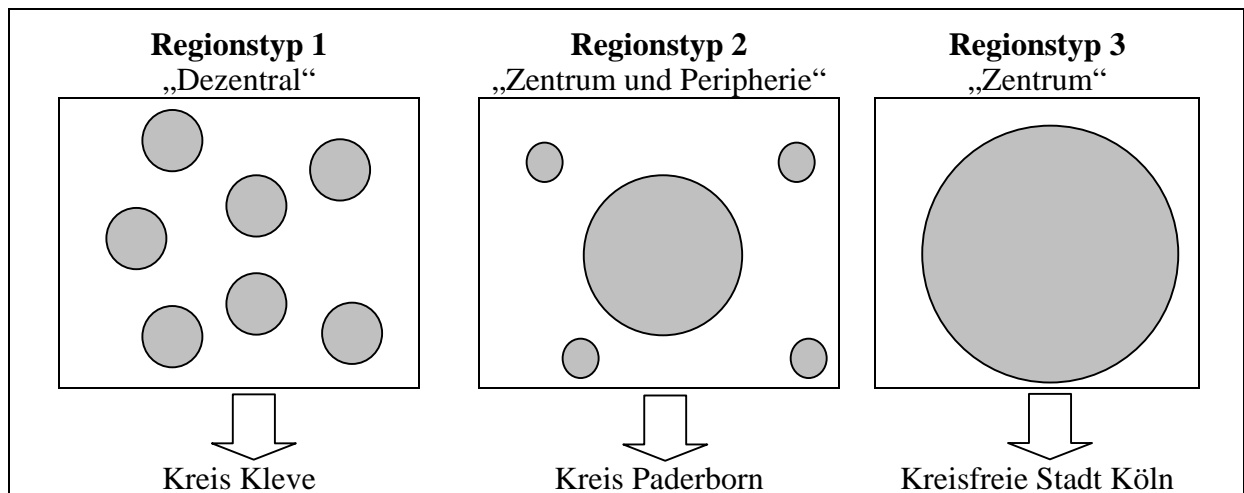


Abb. 1: Regionstypisierung und gewählte Regionen

Als eigentliches Zentrum der Region wurde die jeweilige Kreisstadt definiert. Die nachfolgende Tabelle mit ausgewählten regionalen Daten soll die unterschiedlichen regionalen Strukturen konkretisieren. Die Daten wurden auf der Basis der Angaben auf den Internetseiten des Statistischen Landesamtes Nordrhein-Westfalen (<http://www.lds.nrw.de/>) für das Jahr 2002 sowie des Bildungsportals NRW (<http://www.bildungsportal.nrw.de>) für das Schuljahr 2002/2003 ermittelt.

Tabelle 1: **Datenübersicht für die drei ausgewählten Regionen.**

Angaben	Kreis Kleve	Kreis Paderborn	Stadt Köln
<b>Einwohnerzahl</b>	304.176	294.911	968.639
<b>... davon im Zentrum</b>	49.160 (ca. 16,6%)	141.534 (ca. 48%)	968.639 (100%)
<b>Berufskollegs (öffentlich oder privat)</b>	6	9	27
<b>... davon im Zentrum</b>	2 (ca. 33,3%)	8 (ca. 88,9%)	27 (100%)
<b>Schülerzahl</b>	8.691	12.110	43.484
<b>... davon im Zentrum</b>	5.013 (ca. 57,7%)	12.084 (ca.99,8%)	43.484 (100%)
<b>Besonderheit</b>	Grenznahe Region	Einer der führenden Informationstechnik – Standorte – NEC, Hochschulstandort	Einwohnerstärkste Stadt in NRW Hochschulstandort

Bereits bei dieser Datenübersicht ist auffällig, dass für alle drei Regionstypen bzgl. der Verortung von Berufskollegs immer das Zentrum prägend ist. Selbst im Kreis Kleve werden schließlich noch weit über die Hälfte aller Berufsschüler in der Kreisstadt unterrichtet. Die drei ausgewählten Regionstypen dürften unserer Ansicht nach auf einem recht allgemeinen Niveau alle in NRW vorzufindenden Regionstypen umfassen. Für jede der drei ausgewählten Regionen haben wir die Schulprogramme aller dort gemäß Bildungsportal-NRW ansässigen Berufskollegs (Kreis Kleve 6, Kreis Paderborn 9, Stadt Köln 27) zur Auswertung hinzuge-



zogen, so dass insgesamt 42 Schulprogramme aus drei Regionen die Grundlage für die Aussagen in diesem Artikel bilden. Dies soll keineswegs eine repräsentative Größe sein, sondern vielmehr einen Einblick in eben jene strukturell sehr unterschiedlich eingebundenen Berufskollegs erlauben. Dabei sind sowohl die öffentlichen als auch die privaten Berufskollegs berücksichtigt. Ergänzt wurden die Informationen in den Schulprogrammen mit den Informationen der Internetauftritte der Berufskollegs, welche ebenfalls zur Außendarstellung der Schulen konzipiert sind. Wir begründen diese Ergänzung mit einer These der höheren Aktualität, da wir davon ausgehen, dass die Internetauftritte schneller aktualisiert werden, als dass neue Schulprogrammversionen in den Berufskollegs entstehen. Entsprechend zeitnahe Aktualisierungsdaten auf verschiedenen Internetseiten der Berufskollegs stützen diese These. Neben den Schulprogrammen liegen von allen Berufskollegs solche Internetinformationen in Form von Webauftritten vor.

### **3 Schulprogramme als Spiegel interner und externer Anforderungen an Berufskollegs**

Wir wollen die Bedeutung der beruflichen Schulen als Kompetenzzentren mit der Frage nach den dort vorhandenen bzw. notwendigen Kompetenzen verknüpfen<sup>2</sup>. In der BASS 14-23 Nr.1 wurde mit dem Erlass vom 25.06.1997 eine verbindliche Verpflichtung zur Erstellung von Schulprogrammen bis zum Jahr 2000 vorgesehen, was mit dem Datum des 31.12.2000 konkretisiert wurde (vgl. BASS 14-23 Nr.1). Leider wird der damit verbundene Zwang zur Schulprogrammarbeit von seiten der Lehrkräfte oftmals als zusätzliche Belastung empfunden (vgl. MSWF/LSW 2002, 182 f.). So ist die Frage aufzuwerfen, inwieweit die Schulprogramme überhaupt in der Lage sein können als akzidentale Dokumente, also solche, die in evaluativen Zusammenhängen benutzt werden können, jedoch ursprünglich bereits für anderen Zusammenhänge konzipiert wurden und dort auch eingesetzt werden (vgl. zu der Bedeutung akzidentaler Dokumente in der Evaluation z.B. BUSCHFELD 2002, 200), die Situation an Berufskollegs zu abzubilden.

Ein Schulprogramm vermittelt die Leitvorstellungen, Entwicklungsstände und -ziele einer Schule. Zudem können Vorhaben zur Zielerreichung, Aktionspläne zur Umsetzung und Maßnahmen zur Überprüfung der Fortschritte vermittelt werden (vgl. dazu auch SCHRATZ/ IBY/ RADNITZKY 2001, 63-64, siehe auch KEMPFERT/ ROLFF 2002, 61). Nicht zuletzt finden sich Schulprogramme bzw. die diese erstellenden Kollegien häufig im Zwiespalt mit der „Doppelfunktion als Entwicklungsinstrument für die Schule und als Steuerungsinstrument der Systemebene“ (HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON 2002, 217).

Noch 2002 kamen BURKARD/ KANDERS im Rahmen einer Repräsentativumfrage in NRW zu der Aussage, dass der Entwicklungsstand von Schulen hinsichtlich der Schulprogrammentwicklung in NRW eine große Bandbreite aufweist (vgl. BURKARD/ KANDERS 2002, 27). Andererseits belegen Prozessverfahren und Evaluationen aus Hessen, dass Schul-

---

<sup>2</sup> Zu den Fragestellungen nach Kompetenzträgern und der Abgrenzung von Kompetenzen, Qualifikationen und Bildung verweisen wir auf BEUTNER/ TWARDY 2003, 415-418.

programme bei allen neun im Rahmen der dortigen Evaluation zusammengetragenen Schulen „nie oberflächlich bleiben“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM / HELP 1998, 112).

Demgegenüber können wir selbst aus unserer Zusammenarbeit mit Berufskollegs in NRW deutlich hervorheben, dass zwar bei Lehrkräften Skepsis herrschte, sich jedoch in der Regel eine Gruppe von Personen um die Schulleitung bildete oder aber aus Vertretern der verschiedenen Bildungsgänge eines Berufskollegs herauskristallisierte, welche durchaus die wesentlichen Aussagen zur Schule und ihren Bildungsgängen im Schulprogramm abbildete. Auch wenn Schulprogramme die Realität vor Ort nur bedingt bzw. in seltenen Fällen auch falsch wiedergeben, so stellen die dort gemachten Ausführungen und aufgeführten Maßnahmen doch in jedem Fall einen deutlichen Indikator bzgl. des Diskussions-, Planungs- und Erarbeitungsstands und -prozesses im jeweiligen Kollegium dar (vgl. ähnlich HOLTAPPELS/MÜLLER/ SIMON 2002, 218). Daher sehen wir in Schulprogrammen durchaus Dokumente, die sowohl etwas über Profilbildungen aussagen können, als auch Hinweise auf notwendige Kompetenzen in Schulen, welche sich zu Kompetenzzentren entwickeln, geben können. Es bleibt aber die Frage aufzuwerfen, was Berufskollegs auszeichnet, die sich auf einen Weg Richtung Kompetenzzentrum begeben. Dieser Frage können wir uns jedoch erst im Anschluss an eine entsprechende kriteriengeleitete Untersuchung stellen, die sich eben den Kompetenzen widmet, welche nicht zuletzt den Namen 'Kompetenz'-zentrum rechtfertigen.

### **3.1 Kompetenzen von Lehrkräften als leitender Untersuchungsaspekt**

Das pädagogische Handlungsrepertoire lässt sich gemäß BAUER in fünf Dimensionen aufgliedern. Er benennt hierbei die Dimensionen 'Soziale Strukturen bilden', 'Interagieren', 'Kommunizieren', 'Gestalten', 'Hintergrundarbeit'. Bei der Betrachtung seiner Erläuterungen zu diesen Dimensionen fällt auf, dass er die ersten drei vorrangig auf das direkte Unterrichtsgeschehen bezieht (BAUER 1998, 215 f.). Die vierte Dimension 'Gestalten', bezieht er vorrangig auf Unterricht und die Schule als Ort bzw. räumliche Umgebung, wie etwa Klassenraum-, Foyer- oder Schulhofgestaltung, während er die fünfte Dimension im Schwerpunkt auf Planung und Durchführung von Unterricht bezieht (BAUER 1998, 215 f.). Insofern bezieht er sich mit Blick auf die nachfolgende Heuristik von BEUTNER / TWARDY (vgl. BEUTNER/ TWARDY 2003, 433) vor allem auf Kernkompetenzen. Diese scheint uns aber insbesondere vor dem Hintergrund der Diskussion um Schulen als Kompetenzzentren als zu eng. Eine erweiterte Sichtweise ermöglicht die Kompetenzheuristik nach BEUTNER/ TWARDY, welche notwendigen Kompetenzen in Berufskollegs, die durch Lehrkräfte oder zugehörige Personen abgedeckt werden sollten, zu strukturieren versucht. Die nachfolgend dargestellte Heuristik dient der Auffindung von Kompetenzbereichen und Kompetenzen, z.B. bei der Analyse von Schulen. Auf diese Strukturierungsüberlegungen soll im Folgenden bei der Untersuchung zurückgegriffen werden.

Tabelle 2: **Kompetenzbereiche und ihre Untergliederung nach BEUTNER/ TWARDY.**

<i>Kompetenzen</i>	
<b>Kernkompetenzen</b>	
<b>Kompetenz zu Unterrichten</b>	<b>Curriculare Kompetenz</b>
Fachkompetenz Didaktische Erschließungskompetenz Didaktische Vermittlungskompetenz Pädagogisch-psychologische Kompetenz Medienkompetenz Methodenkompetenz Kompetenz zur Zielsetzung und konsequenten Zielverfolgung Zielgruppenanalysekompetenz	Lehrplankompetenz Regionalkompetenz Gestaltungskompetenz Systematisierungs- und Strukturierungskompetenz
<b>Sonstige Kompetenzen</b>	
<b>Ergänzungskompetenzen</b>	<b>Netzwerkkompetenzen</b>
Selektionskompetenz Evaluationskompetenz Informationsbeschaffungskompetenz	Diagnosekompetenz Projektmanagementkompetenz Konzepterstellungs- und Schulentwicklungs-kompetenz Kontaktkompetenz IT- und Internetkompetenz Evaluationskompetenz für Netzwerke

Mit Blick auf die europabezogenen Kompetenzen, welche man zum Bereich der sonstigen Kompetenzen nach BEUTNER/ TWARDY zählen kann, schließen wir uns der Sichtweise von BEUTNER/ GÖCKEDE/ HORSTMANN (vgl. BEUTNER/ GÖCKEDE/ HORSTMANN 2003, 190) an, welche folgende Konkretisierung vornehmen:

Tabelle 3: **Berücksichtigung der Europäischen Dimension in den Lehrerkompetenzen nach BEUTNER/ GÖCKEDE/ HORSTMANN.**

Europabezogene Kompetenzen
Fremdsprachkompetenz Interkulturelle- / Kulturkompetenz Europabezogene Fachkompetenz

### **3.2 Kriterien zur Betrachtung der Schulprogramme und ihre Bedeutung für die Kompetenzen von Lehrkräften**

Schulprogrammarbeit erfordert eine hohe Beteiligung der Schulpartner (vgl. KRAINZ-DÜRR 2002, 33) und somit eine Einbindung der Schule in ein Beziehungsnetzwerk.

Schulprogramme analysieren wir anhand der nachfolgenden zehn im Forschungsverlauf entwickelten bzw. verfeinerten Kategorien, die den Anforderungen an Kategorien nach SCHNELL/ HILL/ ESSER (vgl. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 376ff.) entsprechen:

1. Selbständige Schule
2. Aktuelle inländische Modellversuche und Projekte (mit eher extern orientiertem Charakter)
3. Zusatzqualifikationen (ohne sprachorientierte Zusatzqualifikationen)
4. Internationale / Europäische Ausrichtung (inklusive sprachorientierte Zusatzqualifikationen)
5. Beratung im Sinne eines Normalstatus (Beratungs-, Vertrauenslehrer, -teams, Kontaktdaten usw.)
6. Beratung in besonderem Maße (Sucht-, Berufslaufbahn-, Sozialberatung usw.)
7. Besondere Online-Angebote (Foren, Linklisten usw.)
8. Spezielle Einrichtungen (Internat, Werkstätten, Schülercafés, Schülerfirmen usw.)
9. Kooperation(-spartner) / Netzwerke
10. Pädagogische Vorhaben (mit eher intern orientiertem Charakter) und spezielle Angebote (Ganztages-Angebote, Veranstaltungen usw.)

Die Auswahl dieser Kategorien bzw. Kriterien ist mit der Bedeutung dieser Aspekte für die Anforderungen an die Lehrkräfte zu begründen. Wir wollen nun versuchen in Kürze die Gründe für die Auswahl dieser Kriterien darzulegen, indem wir den Bezug zu den zuvor dargestellten Kompetenzbereichen andeuten. Eine ausführliche Darstellung kann im Rahmen dieses Artikels, auf Grund der notwendigen Platzbegrenzung nicht geleistet werden, entsprechende grundlegende Überlegungen wurden jedoch im Rahmen der Untersuchungskonzeption ausführlich vorgenommen.

Das Projekt „Selbständige Schule“ (1) hat eine besondere Bedeutung im Hinblick auf notwendige Kompetenzen, da eine verstärkte Autonomie-Orientierung im Sinne von Ressourcenautonomie, Personalautonomie und Finanzautonomie voraussichtlich zu verstärkten Außenkontakten führen wird (vgl. DUBS 1995, 3ff.). Solche verstärkten Beziehungen zu Personen- und Institutionskreisen außerhalb der Berufskollegs können damit begründet werden, dass Ressourcen beschafft werden, was zu Kontakten zu Lieferanten und Alternativenbietern führt, Personalrekrutierungsaktivitäten und damit verbunden z.B. Auswahlgespräche mit Bewerbern stattfinden und Finanzpläne nach außen vertreten werden sollten. Neben den notwendigen Entscheidungskompetenzen sind insbesondere die ‚Sonstigen Kompetenzen‘ also die ‚Ergänzenden Kompetenzen‘ im Rahmen von Auswahl und Informationsbeschaffung sowie die ‚Netzwerkkompetenzen‘ zum Aufbau und zur Pflege der Außenbeziehungen notwendig. Wir gehen somit davon aus, dass mit einer ausgewiesenen Teilnahme am Projekt „Selbständige Schule“ Anforderungen hinsichtlich ‚Netzwerkkompetenzen‘ einhergehen, da dieses Projekt eine deutliche Veränderung der Schulstruktur vorsieht.

Bezüglich der Teilnahme an inländischen Modellversuchen und Projekten (2) sind ebenfalls 'Netzwerkkompetenzen' besonders hervorzuheben, da die Schule in Modellversuchen in der Regel in ein Netz von Modellversuchsteilnehmern eingebunden ist und mit diesen zusammenarbeitet (EULER/ SLOANE 1998, 315). Dabei sind in Modellversuchen oftmals auch die 'Kernkompetenzen', insbesondere die 'curricularen Kompetenzen' der Lehrkräfte gefordert, da neben unterrichtlichen Erprobungen in Modellversuchen häufig ein Arbeitsschwerpunkt auf der Curriculumentwicklung oder dem Umgang mit Curricula liegt (zu curricularen Aspekte in Modellversuchen siehe z.B. den Modellversuch EUWAS vgl. BEUTNER 1998 und 1999, den Modellversuch SELUBA sowie den Modellversuch NELE vgl. BEEK/ GRAVERT/ MÜLLER/ ZÖLLER 1999).

Die Berücksichtigung von Zusatzqualifikationen (3) erfordert deren curriculare Einbindung im Bildungsgang (vgl. BUSCHFELD 2002, 2f.) und der didaktischen Jahresplanung, wie auch eine organisatorische Verankerung. Für NRW spiegelt sich die Möglichkeit des Angebots von Zusatzqualifikationen in der APO-BK wider (vgl. APO-BK 1999, Anlage A, insbesondere Abschnitt 2, § 7). Auch eine unterrichtliche Umsetzung der Zusatzqualifikationen wird notwendig, so dass neben den 'curricularen Kompetenzen' auch die 'Kompetenz zu Unterrichten' in verstärktem Maße angesprochen wird, was in der Summe zu einer besonderen Betonung der 'Kernkompetenzen' führt.

Hinsichtlich einer im Schulprogramm dargelegten europäischen oder internationalen Ausrichtung (4) liegt es bereits aus reinen Plausibilitätsüberlegungen nahe, dass Anforderungen im Bereich 'europabezogener Kompetenzen' eine Rolle spielen werden. Kontakte zu Partnerschulen, die Durchführung fremdsprachenorientierter Zusatzqualifikationen, Schüler- oder Lehreraustausche, die Teilnahme an europäisch orientierten Modellversuchen (z.B. im Rahmen der Aktionsprogramme LEONARDO oder SOKRATES) erfordern es, dass sich Lehrkräfte mit den kulturellen Rahmenbedingungen und sprachlichen Hürden, welche im Zusammenhang mit solchen Aktivitäten auftreten können, auseinandersetzen. Entsprechende Erfahrungen hinsichtlich solcher Anforderungen ergeben sich z.B. aus den von BEUTNER betreuten bzw. im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung evaluierten Modellversuchen FAMOS, VICO-ECOM oder EuroPresent (vgl. z.B. BEUTNER 2002, 18-20, vgl. EUROPRESENT 2003, <http://www.europresent.org>, vgl. VICOECOM 2003, <http://www.vico-ecom.de>).

Die Berücksichtigung von Beratungsaktivitäten unter den Punkten (5) und (6) deutet auf Erfordernisse hinsichtlich der 'Ergänzungskompetenzen' insbesondere der 'Informationsbeschaffungskompetenz' hin. Nicht zuletzt entsteht oftmals bereits bei der Schulprogrammentwicklung selbst ein externer und interner Beratungsbedarf der Bildungsgänge oder der Berufskollegs (vgl. z.B. JÜRGENS/ KOCH 2001, 53 oder HOLTAPPELS/ MÜLLER/ SIMON 2002, 230f.). Die Unterscheidung in 'Beratung im Sinne eines Normalstatus' und 'Beratung in besonderem Maße' soll eine Differenzierung ermöglichen, inwieweit sich Schulen in diesem Bereich engagieren und über die üblichen Leistungen von Beratungs- und Vertrauenslehrern oder entsprechenden Teams hinausgehen und etwa Sucht-, Berufslaufbahn-, Sozialberatung anbieten, was hinsichtlich des Betreuungsaufwands ggf. eine intensivere Auseinandersetzung mit den Problemen und einen erhöhten Zeitaufwand bedeuten würde. Dies ist

nicht zuletzt damit zu belegen, dass hierfür verstärkte Netzwerkbeziehungen zu Einrichtungen und Institutionen gehalten werden, welche über die Zurverfügungstellung von Adressen hinausgeht. So tritt neben die zu Beginn des Absatzes erwähnten 'Ergänzungskompetenzen', unserer Ansicht nach, hier auch die Anforderung nach 'Netzwerkkompetenzen'.

Besondere Online-Angebote (7), wie etwa Foren oder Linklisten, unterstreichen an dieser Stelle zusätzlich die Bedeutung der 'Informationsbeschaffungskompetenz', um solche Angebote auf einem aktuellen Stand zu halten.

Spezielle Einrichtungen (8), wie Internate, Werkstätten, Schülercafés oder Schülerfirmen führen ggf. aus organisatorischen Gründen, Ressourcenbeschaffungsgründen oder Überlegungen der Kundenorientierung zu Außenkontakten mit außerschulischen Betrieben, Institutionen oder Personenkreisen. So gehen wir auch hier von Anforderungen in den Bereichen der 'Ergänzungskompetenzen', und 'Netzwerkkompetenzen' aus.

Sofern im Schulprogramm explizit auf die Zielsetzung der verstärkten Kooperation und Netzwerkgestaltung (9), z.B. im Sinne von Lernortkooperation oder der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, Behörden, Betrieben, Verbänden oder Interessensvertretungen, hingewiesen wird, sind ebenfalls 'Netzwerkkompetenzen' im Berufskolleg notwendig.

Pädagogische Vorhaben (10) mit eher intern orientiertem Charakter sowie spezielle Ganztages-Angebote oder Veranstaltungen sind unterrichtlich angebunden und deuten auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung solcher Aspekte im Rahmen der didaktischen Jahresplanung sowie der Unterrichtsplanung und -durchführung hin. Somit sind hierbei wiederum die Kernkompetenzen verstärkt angesprochen, wobei sowohl die 'curricularen Kompetenzen' als auch die 'Kompetenz zu Unterrichten' in erhöhtem Maß gefordert sind.

Sofern sonstige Besonderheiten des Berufskollegs im Schulprogramm benannt werden, ist es möglich, dass sowohl bereits in den vorherigen Kompetenzsystematisierungen vorhandene Kompetenzen oder aber ergänzende Kompetenzen vonnöten sein könnten, so dass dieser Aspekt der Erweiterungsfähigkeit der Heuristik dienen kann.

### **3.3 Betrachtung der regionsbezogenen Ergebnisse zu den Kriterien**

Den nachfolgenden Tabellen ist zu entnehmen, wie viele Schulen in ihren Schulprogrammen und Internetpräsenzen auf Aufgaben in den durch die Kriterien umrissenen Bereichen hinweisen und diese somit als Bereich wahrnehmen in dem Kompetenzen vorhanden sein sollten. Die Auswertung basiert auf einer dichotomen Betrachtung im Sinne 'wird vom Berufskolleg genannt' bzw. 'wird vom Berufskolleg nicht genannt'. Sofern ein Hinweis, welcher einem der Kategorien zugeordnet werden kann, im Rahmen des Schulprogramms oder der Außendarstellung im Internet von uns aufgefunden wurde, repräsentieren wir diese Aussage mit einer 1 bzw. für den Fall, dass die Kategorie vom Berufskolleg nicht genannt wurde mit einer 0.

Somit könnte im Höchstfall ein Wert von 10 Punkten von einem Berufskolleg erreicht werden, sofern es zu jedem Kriterium einen Hinweis im Schulprogramm oder dem Internetauf-

tritt vorweisen kann. Die nachfolgende Tabelle bezeichnet die Anzahl der einzelnen Hinweise in den verschiedenen Regionen.

Tabelle 4: **Kriterienorientierte Gegenüberstellung der Regionen.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Selbständige Schule	0	0	13
Aktuelle inländische Modellversuche und Projekte	1	0	7
Zusatzqualifikationen	1	1	7
Internationale / Europäische Ausrichtung	4	1	19
Beratung im Sinne eines Normalstatus	2	1	6
Beratung in besonderem Maße	2	3	16
Besondere Online-Angebote	1	1	10
Besonderheiten, insbesondere spezielle Einrichtungen	5	0	5
Kooperation(-spartner) / Netzwerke	2	1	9
Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote	4	7	17
Summe	22	15	109

Hierbei fällt zunächst auf, dass die Kölner Berufskollegs (zentraler Regionstyp) die meisten Hinweise ausweisen, wobei die drei höchsten Nennungen den Kriterien 'Internationale / Europäische Ausrichtung', 'Beratung in besonderem Maße' und 'Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote' zuzuordnen sind.

Die Grenznahe dezentrale Region um Kleve weist die zweithöchste Menge an Hinweisen auf, wobei wiederum 'Internationale / Europäische Ausrichtung' sowie 'Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote' zu den drei meistgenannten Bereichen gehören. Die häufigste Nennung bleibt jedoch dem Kriterium 'Besonderheiten, insbesondere spezielle Einrichtungen' vorbehalten.

In der sowohl ein deutlich auszumachendes Zentrum, als auch eine ausgeprägte Peripherie aufweisenden Region des Kreises Paderborn ist die geringste Anzahl von Hinweisen in Schulprogrammen oder Internetauftritten aufzufinden. Hier stehen 'Pädagogische Vorhaben und spezielle Angebote' sowie Hinweise auf 'Beratung in besonderem Maße' im Vordergrund.

Diese Sichtweise könnte jedoch auf Grund der unterschiedlich hohen Anzahl an Berufskollegs, die in den Regionen vorhanden sind, verschleiert sein. Daher ist es sinnvoll einen Vergleich auf Basis der durchschnittlichen Anzahl von Hinweisen in Schulprogramm oder Internetauftritten vorzunehmen.

Tabelle 5: **Durchschnittliche Anzahl von Hinweisen pro Berufskolleg in den Regionen.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Gesamtanzahl der Hinweise	22	15	109
Anzahl der Berufskollegs	6	9	27
Durchschnittliche Anzahl von Hinweisen	3,67	1,67	4,04

Es bleibt jedoch auch hierbei das gleiche Bild, von einer verstärkten Nennung von Hinweisen

in der Region Köln vor der Region Kleve und der Region Paderborn, welche lediglich mit einer deutlich geringeren Anzahl an Hinweisen aufwarten kann. Trotz allem kann keine signifikante Korrelation zwischen der Zahl der Hinweise und der Regionszugehörigkeit gemessen werden. Dies kann jedoch auch auf die geringe Fallzahl (Kleve: 6 Berufskollegs) zurückzuführen sein (zu zulässigen statistischen Verfahren vgl. z.B. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 139 ff., TIEDE/ VOß 1979, 107, BORTZ 1984, 386).

Ein Blick auf die Berufskollegs, welche in der jeweiligen Region die höchste Punktzahl erreicht haben, führt zu folgendem Bild.

Tabelle 6: **Berufskolleg mit der regional höchsten Anzahl an Hinweisen.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Berufskolleg mit der größten Anzahl an Hinweisen	8	5	8
Anzahl der Schüler	4955	3541	2917
Berufskolleg im Zentrum gelegen?	Ja	Ja	Ja

Sowohl in Köln, als auch in Kleve sind mit 8 Nennungen jeweils Berufskollegs zu finden, welche sich einer Fülle von Anforderungen hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen gegenüber sehen. Auch in Paderborn ist mit 5 Nennungen ein Berufskolleg in besonderem Maße aktiv im Sinne der Kriterien. Die Streuung der Hinweisnennungen in den Regionen ist durchaus als hoch zu bezeichnen, denn sie reicht jeweils von 0 bis zu den in der Tabelle angegebenen Höchstwerten (Köln: 0 bis 8, Kleve: 0 bis 8, Paderborn: 0 bis 5). Es fällt auf, dass es sich bei den o.a. Berufskollegs um solche handelt, die sich durch eine vergleichsweise hohe Schülerzahl auszeichnen. In den Regionen Kleve und Paderborn handelt es sich sogar um die schülerstärksten beruflichen Schulen. Die kleinsten Berufskollegs sind jedoch nicht diejenigen, die wie man vermuten könnte, die geringsten Aktivitäten in den Kriterienbereichen erkennen lassen, wie nachfolgende Tabelle belegt.

Tabelle 7: **Hinweise in den nach Schüleranzahl kleinsten Berufskollegs der Region.**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
Gesamtanzahl der Nennungen am kleinsten Berufskolleg in der Region	3	1	5
Schüleranzahl des Berufskollegs	45	26	40
Berufskolleg im Zentrum gelegen?	Ja	Nein	Ja

Wiederum fällt die gleiche Regionale Reihenfolge (Köln – Kleve – Paderborn) auf. Zudem ist in Köln und Kleve das kleinste regionale Berufskolleg im Zentrum verortet, während es in der Region Paderborn der Peripherie zugehört.

Trotz der Aktivitäten der nach Schülerzahlen 'kleinen' Berufskollegs, bestehen für alle untersuchten Regionen sowie die Gesamtuntersuchung signifikante Korrelationen zwischen der Größe eines Berufskollegs, gemessen an der Schülerzahl, und der Anzahl der aufgeführten Hinweise in Schulprogrammen und / oder in Internetauftritten. Die Korrelationen bewegen



sich auf einem mittleren bis hohen Niveau, zwischen 0,697 und 0,854 bei einem Signifikanzniveau von 95 % (0,05 bei Messung einer zweiseitigen Korrelation mittels des Korrelationskoeffizienten von Pearson, dies ist auf Grund der Intervallskalierung von Hinweiszahlen zulässig vgl. BORTZ 1989, 248ff.).

Die abschließende Tabelle gibt einen Überblick wie viele Berufskollegs in einer Region eine bestimmte Anzahl an Hinweisen zu den Kriterien in ihren Schulprogrammen bzw. Internetauftritten darlegen.

Tabelle 8: **Anzahl der Berufskollegs, die eine bestimmte Anzahl an Hinweisen geben (nach Regionen spezifiziert).**

	<b>Kleve</b>	<b>Paderborn</b>	<b>Köln</b>
0 Hinweise	1	2	1
1 Hinweis	0	3	4
2 Hinweise	1	2	2
3 Hinweise	1	1	3
4 Hinweise	1	0	5
5 Hinweise	1	1	5
6 Hinweise	0	0	3
7 Hinweise	0	0	3
8 Hinweise	1	0	1
Anzahl der Berufskollegs	6	9	27

Ausgehend von diesen Daten wollen wir nun den Versuch unternehmen eine Systematik zu entwickeln, die Hinweise zu geben vermag, wo nun Berufskollegs auf ihrem Weg zum Kompetenzzentrum eher den Weg im Sinne eines Holzweges beschreiten und inwiefern bereits erste Straßenzüge von Prachtstraßen aufzufinden sind.

#### **4 Erste Einschätzungen zu Regionalen Routen als Holzwege oder Prachtstraßen**

Auf Basis dieser Daten soll nun eine Systematik entwickelt werden, die Aufschluss darüber gibt, ob Berufskollegs sich im Rahmen ihrer Entwicklungsbemühungen in Richtung eines Kompetenzzentrums entwickeln. Wir stellen uns dabei die Frage, inwiefern es möglich ist, den Berufskollegs einen bestimmte Art des Weges zuzuschreiben, im Sinne von Holzwegen oder Prachtstraßen aber auch im Sinne von steinigigen Wegen oder hölzernen Brücken. In einem ersten Schritt prüfen wir dazu, ob die Notwendigkeit des Vorhandenseins bestimmter Kompetenzen erkannt wird und stellen dies in einem zweiten Schritt dem Grad der Vernetzung des Berufskollegs gegenüber, da dieser im Sinne des Gedankens von Bildungsnetzwerken (zur Vernetzung von Personen und Institutionen als zentrale Herausforderung in Bildungsnetzwerken vgl. WILBERS 2003, 16-24) mit der Rolle eines Berufskollegs als Kompetenzzentrum unmittelbar verbunden ist (vgl. TWARDY 2003, 150ff.).

Der erste Schritt, welcher zu einer Einstufung dienen kann, basiert auf den vorangegangenen Ausführungen und wird von uns als Kompetenzanforderungsidentifikation bezeichnet. Hierbei handelt es sich um den Grad, in dem Berufskollegs bemerken, dass in ihrem Hause bestimmte Kompetenzen vorliegen müssen. Die zuvor ausschnittsweise dargestellte kriterienorientierte Messung versucht anhand der Indikatoren 'Nennung im Schulprogramm' und/oder 'Nennung im Internetauftritt' festzuhalten, ob ein Berufskolleg bemerkt, dass es Anforderungen gibt. Dabei gehen wir davon aus, dass eine Anforderung identifiziert ist, sofern sich die Schule öffentlich der Aufgabe stellt. Eine hohe Anzahl an Hinweisen zeugt daher von einem hohen Grad an Kompetenzanforderungsidentifikation. Wir bezeichnen einen Wert von mehr als 5 Hinweisen als eine hohe Anzahl, da dieser Wert in allen Regionen überdurchschnittlich ist. Die folgende Tabelle macht unsere Zuordnung deutlich:

Tabelle 9: **Kompetenzanforderungsidentifikation.**

	Kleve	Paderborn	Köln	Kompetenzanforderungsidentifikation
0 Hinweise	1	2	1	niedrig
1 Hinweis	0	3	4	
2 Hinweise	1	2	2	
3 Hinweise	1	1	3	
4 Hinweise	1	0	5	
5 Hinweise	1	1	5	hoch
6 Hinweise	0	0	3	
7 Hinweise	0	0	3	
8 Hinweise	1	0	1	
Anzahl der Berufskollegs	6	9	27	

Will man nun für einzelne Schulen entscheiden, inwiefern sie nun eine Prachtstraße oder einen Holzweg in Richtung Kompetenzzentrum beschreiten, so schlagen wir vor, die Kompetenzanforderungsidentifikation im Sinne einer Portfolioanalyse mit dem tatsächlichen Grad der Vernetzung in Verbindung zu setzen. Dabei ergeben sich bei einer jeweils dichotomen Unterscheidung in hohe und niedrige Ausprägung vier zu betrachtende Felder.

Stehen einem niedrigen Vernetzungsgrad lediglich in geringem Maße identifizierte Kompetenzanforderungen gegenüber, so ist davon auszugehen, dass der Begriff Kompetenzzentrum weder in Bezug auf den möglichen Einsatz von Kompetenzen auf Basis von Anforderungen noch in Bezug auf einen tatsächlichen Zentrumscharakter im Rahmen eines Netzwerkes gegeben sein wird. Insofern ist ein solches Berufskolleg bewusst oder unbewusst auf dem 'Holzweg' zum Kompetenzzentrum. Bewusst, sofern das Berufskolleg nicht anstrebt Kompetenzzentrum zu werden, unbewusst, sofern der Wunsch sich als Kompetenzzentrum zu etablieren zwar vorhanden ist jedoch nicht in angemessenem Maße verfolgt wird.

Ein 'steiniger Weg' ist zu begehen, wenn sich auf Grund eines hohen Vernetzungsgrades zwar Anforderungen ergeben, diese jedoch nicht oder nur in geringem Maße identifiziert werden.

Ist der Grad der Vernetzung niedrig, aber dafür werden vom Berufskolleg die Kompetenzanforderungen in hohem Maße identifiziert, müssen zwar noch deutliche Ausbauten vorgenommen werden, um sich als Zentrum zu rechtfertigen, allerdings ist eine 'hölzerne Brücke' gebaut, die als durchaus tragfähig angesehen werden kann.

Eine 'Prachtstraße' vermittelt zwischen einem hohen Grad der Vernetzung, was durchaus den Charakter eines Zentrums rechtfertigt und einem hohen Maß der Identifikation der auf das Berufskolleg zukommenden Anforderungen.

Kompetenzanforderungs-  
identifikation

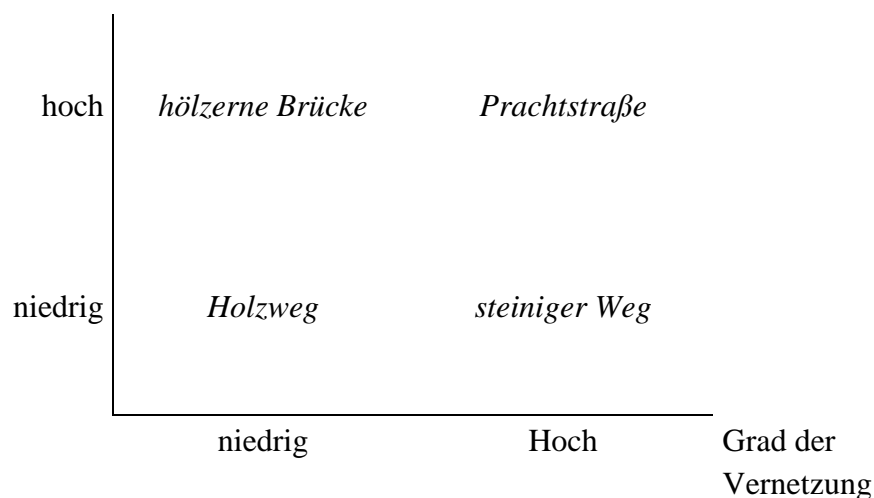


Abb. 2: Holzweg oder Prachtstraße?  
Portfolioüberlegungen zu Kompetenzidentifikation  
und Grad der Vernetzung

Letztendlich bleibt aber auch die Prachtstraße noch ein Weg, der zu beschreiten ist, denn zwischen der Identifikation von Kompetenzanforderungen und dem tatsächlichen Einlösen solcher Anforderungen liegt noch ein gutes Stück des Weges zum Kompetenzzentrum.

Als weitere Forschungsaufgaben in der Zukunft gilt es, eben diesen Grad der Vernetzung für die Gruppe der untersuchten Berufskollegs zu bestimmen. Ein mögliches, einsetzbares Instrumentarium hierfür ist im Rahmen des Modellversuchs ANUBA unter Rückgriff auf zentrale Gestaltungsfelder in der Schule, die Innen- und Außenentwicklung umfassen, entwickelt worden (vgl. WILBERS 2003, 18ff.).

## Literatur:

APO-BK (1999): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungsordnung Berufskolleg-APO-BK). Vom 26. Mai 1999, Düsseldorf.

BAUER, K.-O. (1998): Neue Lehrer braucht die Schule – Notwendige Veränderungen in der Lehrerverberuflichkeit – In: RISSE, E. (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Beiträge zur Schulentwicklung. Neuwied.

BEEK, H./ GRAVERT, H./ MÜLLER, M./ ZÖLLER, A. (1999): Optimierung und Qualitätsverbesserung der KMK-Rahmenlehrplanarbeit. Erste Arbeitsergebnisse der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA. In: Die Berufsbildende Schule. Jg. 51, H. 10, 321-323.

BERGER, K./ WALDEN, G. (1993): Regionale Verteilung überbetrieblicher Werkstattplätze in den alten Bundesländern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22. Jg., H.2, 17-24.

BEUTNER, M. (1998): Die Revision des Curriculums – eine Zwischenbilanz. In: Bezirksregierung Detmold (Hrsg.): BLK-Modellversuch EUWAS. 2. Zwischenbericht 1997/98, Detmold, 27-34.

BEUTNER, M. (1999): Interne Evaluation des Modellversuchs EUWAS unter besonderer Berücksichtigung der Sichtweisen der Schüler und der Lehrer. In: Bezirksregierung Detmold (Hrsg.): BLK-Modellversuch EUWAS. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Integration einer europäischen Dimension in die kaufmännische Berufsausbildung. Detmold, 41-114.

BEUTNER, M. (2002): Das Leonardo Projekt FamoS - Fachkraft für mobile Servicedienstleistungen. In: VLBS: Der berufliche Bildungsweg, H. 03/04, 18-20.

BEUTNER, M./ GÖCKEDE, B. (2002): Bildungsgänge, Kammern und Überbetriebliche Ausbildungsstätten in Netzwerken mit Kompetenzzentren. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 17. Jg., H. 33, 17-44.

BEUTNER, M./ GÖCKEDE, B./ HORSTMANN, B. (2003): Lehrerbildung in Europa – Welche europabezogenen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte? Überlegungen auf Basis von Ansätzen aus Finnland, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 17. Jg., H. 33, 169-192.

BEUTNER, M./ TWARDY, M. (2003): Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum. Schule zwischen didaktisch-curricularen Überlegungen. und dem Aufbau von Bildungsnetzwerken. In: Kirchhoff, U. / Trilling, G. Öffentliche Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Daseinsvorsorge im Wandel. Zum Spannungsfeld von europäischer Wettbewerbsordnung und Allgemeininteresse. Regensburg, 415-436.

BORTZ, J. (1984): Lehrbuch der empirischen Sozialforschung für Sozialwissenschaftler. Berlin / Heidelberg / New York / Tokyo.

BORTZ, J. (1989): Statistik. Für Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin / Heidelberg / London / New York / Tokyo.

BURKARD, C./ KANDERS, M. (2002): Was Lehrkräfte von Schulprogrammarbeit halten. In: Journal für Schulentwicklung: Schulprogramme Praxis-Forschung-Implementation. 6. Jg., H. 3, 20-28.

BUSCHFELD, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln.

BREUER, J./ SCHWEERS, C./ TWARDY, M. (2002): Neue Entwicklungen in der Berufsbildung. In: SCHWEERS, C./ STRAHLER, B./ TIEMEYER, E. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke & Lernortkooperation. Konzepte und Transfermöglichkeiten. Köln, Hildesheim, Soest. 1-22.

DUBS, R. (1991): Autonome Schulen: Erstrebenswertes Ziel, Schlagwort oder politischer Schachzug? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jg. 91, H. 1, 1-6.

EULER, D./ SLOANE, P.F.E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Heft 4, 312-326.

EUROPRESENT (2003): <http://www.europresent.org> (Stand: 13. Oktober 2003).

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM / HELP (1998): Schulprogramme und Evaluation. Prozessenerfahrungen der Schulen. Wiesbaden.

HÖFER, C. (2002): Schulaufsicht auf dem Weg in die Regionale Bildungslandschaft. In: ROLFF, H.-G./ SCHMIDT, H.J.: Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied / Kriftel, 91-110.

HOLTAPPELS, H.G./ MÜLLER, S./ SIMON, F. (2002): Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung? Inhaltsanalyse aller Hamburger Schulprogrammtexte. In: Die Deutsche Schule (94), Heft 2, 217-233.

JÜRGENS, E./ KOCH, B. (2001): Beratungsbedarf für Schulentwicklung aus Sicht der Schulleitung. Oldenburg.

KEMPFERT, G./ ROLFF, H.-G.B (2002): Pädagogische Qualitätsentwicklung. (2. Aufl.) Weinheim/ Basel.

KRAITZ-DÜRR, M. (2002): Schulprogrammentwicklung: Erfolgsfaktoren und Knackpunkte. In: Journal für Schulentwicklung: Schulprogramme Praxis-Forschung-Implementation. 6. Jg., H. 3, 29-40.

MAIER, G./ TÖDTLING, F. (1996): Regional- und Stadtökonomik 2. Regionalentwicklung und Regionalpolitik. Wien, New York.

MSWF/LSW (2002): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse von wissenschaftlichen Evaluationsstudien. Bönen.

SCHÄTZL, L. (1998): Wirtschaftsgeographie 1 – Theorie. Paderborn, München, Wien, Zürich.

SCHNELL, R./ HILL, P.B./ ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien, Oldenbourg.

SCHWEERS, C. (2002): Regionale Bildungsnetzwerke und Vertrauen. Ausgewählte Befunde über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik« 17.Jg., H. 33, 3-15.

SCHRATZ, M./ IBY, M./ RADNITZKY, E. (2001): Qualitätsentwicklung mit Programm. In: KALB, P. E. (Hrsg.): Die Schule entwickeln. Auf dem Weg zur >>guten<< Schule. Weinheim/Basel, 60-78.

TIEDE, M. / VOß, W. (1979): Induktive Statistik. Teil 2, Köln.

TWARDY, M. (2003): Bildungsnetzwerke als wichtige Grundlage von Kompetenzzentren. In: STRAHLER, B. / TIEMEYER, E. / WILBERS, K.: Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld, 150-158.

VICO-ECOM (2003): <http://www.vico-ecom.de> (Stand: 13. Oktober 2003).

WILBERS, K. (2003): Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: STRAHLER, B./ TIEMEYER, E./ WILBERS, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte und Lösungen aus dem Modellversuch ANUBA. Bielefeld, 16-26.

## **Die berufliche Schule in der Lernenden Region Bodensee: Regionale Funktion des Beraters, Knotenpunkts, Netzwerkers und Unterstützers im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf**

---

### **1 Schulische Situationsanalyse**

Bis in die 1970er-Jahre, teils auch noch weit darüber hinaus, waren die Lebenswege im Vergleich zu heute relativ einfach planbar. Es gab so etwas wie Sicherheit und Orientierung. Betriebe hatten neben den Ausbildungsplätzen noch ein großes Angebot an Einfacharbeitsplätzen. Jobhopping, Phasen der Arbeitslosigkeit, Umschulungen, die Notwendigkeit der Weiterbildung, die Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur etc. waren eher selten anzutreffen. Schulaufträge waren relativ klar. Lehrer sein war mit einem hohen Sozialprestige verbunden.

Wie sieht es heute aus?

- Betriebe stellen statistisch zu wenig Ausbildungsplätze zur Verfügung,
- nahezu alle Jugendlichen (ob mit oder ohne Ausbildungsplatz) münden in irgendeiner Form in die berufliche Schule, wobei der Anteil der Auszubildenden in vielen Branchen rückläufig ist,
- die Zahl der Ausbildungsabbrüche ist hoch,
- freie Ausbildungsplätze werden teils nicht besetzt,
- die Zahl der schulischen „Falschparker“ und Studienabbrecher ist ebenfalls hoch;
- viele Menschen, nicht nur Jugendliche, wissen nicht, welche Fähigkeiten sie haben und welche Möglichkeiten schulischer oder beruflicher Art sich daraus ergeben,
- SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern sind in zunehmenden Maß überfordert.

Deutschlands (Aus)Bildung ist nicht optimal. Die beiden anerkannten Wege beruflicher Integration, Schule und Ausbildung, sind für eine steigende Zahl von Jugendlichen sehr uneben und häufig blockiert. „Der Berufseinstiegsprozess gestaltet sich für große Teile der jungen Generation zunehmend schwieriger und langwieriger“ (LEX 1997, 311). Ganz abgesehen von einem Optimierungsbedarf in der Ausbildungsbereitschaft und deren Qualität bei einer Anzahl von Betrieben wird ein Dilemma deutlich, nämlich, dass Schule in ihrem starren Korsett der letzten Jahrzehnte aus heutiger Sicht wichtige Aufgaben noch nicht erfüllt hat und teilweise vielleicht auch nicht erfüllen konnte. Diese Aufgaben, die es nach wie vor anzupacken gilt, sind:

- Zu einer flächendeckenden Orientierung der Jugendlichen über ihr eigenes Können, ihre Ziele, über spätere Lebens-, Bildungs-, Ausbildungs- und berufliche Möglichkeiten zu führen,
- die Lust und Bereitschaft zum lebenslangen/lebensbegleitenden selbstgesteuerten Lernen bei den SchülerInnen zu wecken,
- im Wissenstransfer der SchülerInnen international konkurrenzfähig zu sein/zu werden,
- den seit langem erklingenden Vorwurf mangelnder grundlegender Kultur- und Sozialkompetenzen der SchülerInnen zu entkräften,
- eine befriedigende Positionierung im Spannungsfeld zwischen Bildungs-, Erziehungs-, Förderungs- und Selektionsauftrag zu finden und
- die Öffnung und Kooperation mit Jugendhilfe, Eltern, Betrieben, Orten des nicht formalen oder informellen Lernens etc. zu suchen, bzw. zu verbessern.

Schule war oftmals ein relativ isolierter Raum mit isolierten Lehrern, die ihre Arbeit zuhause im stillen Kämmerchen planen und dabei SchülerInnen zum Teil mit veralteten Materialien auf eine Zukunft vorbereiten, die nicht jedem Jugendlichen und nicht unbedingt den betrieblichen Realitäten entspricht. Natürlich gibt es dabei auch immer rühmliche Ausnahmen. Und, um nicht falsch verstanden zu werden: Dies ist kein Vorwurf an einzelne Lehrer oder einzelne Schulen, sondern eine Bestandsaufnahme aus heutiger Sicht, in Zeiten der Individualisierung, der Massenarbeitslosigkeit, des technologischen, ökonomischen und strukturellen Wandels mit neuartigen gesellschaftlichen Anforderungen. Mit anderen Rahmenbedingungen gäbe es auch andere Erwartungen an die Schule bzw. die Lehrer.

„Alle Bildungs- und Erziehungsbemühungen von Schule, all ihre Lerninhalte, alle Verhaltensnormen, die sie in der Vergangenheit auch gegen die Schüler durchsetzen konnte, lebten traditionell von dem Verweis auf die Notwendigkeit und Anforderungen des späteren Lebens. Schule konnte nie Selbstzweck sein, sondern war immer Mittel zum Zweck und nur dadurch allen Beteiligten plausibel zu machen. Indem dieser Zweck, nämlich die Vorbereitung aufs spätere Leben, nun unter Individualisierungsbedingungen nicht mehr so klar ist wie früher, verlieren auch die Veranstaltungen der Schule, die sich auf die notwendige Einübung jener Ordnungen berufen, ihre Glaubwürdigkeit“ (BRATER 1997, 157). Lehrer sein bedeutet nach einer aktuellen Studie von Prof. Joachim Bauer (Fachbereich Psychologie der Universität Freiburg) Schwerstarbeit zu leisten; mehr als ein Drittel der Lehrer leidet am Burnout-Syndrom (SÜDKURIER 20.5.2003). Mögliche Gründe dafür sind:

- der Mangel an Unterstützung durch viele Eltern,
- Kinder und Jugendliche, die zuhause oft zu wenig Zuneigung bekommen und
- eine Beeinträchtigung des Gesundheitszustands der SchülerInnen, vor allem im psychosomatischen Bereich, bei rund 50 Prozent. (ebd.)

Wir leben in einer Informations- und Wissensgesellschaft, deren Regeln und Anforderungen erkannt und umgesetzt werden müssen. Die Tragweite der Orientierungsschwierigkeiten in



einer sich wandelnden Gesellschaft ist seit Mitte der 1980er-Jahre vor allem von BECK ausreichend beschrieben worden. Offene Lernformen in Netzwerken und Kooperationen, Kompetenzorientierung mit entsprechenden Formen der Erfassung und Bewertung, Ausbildungsvorbereitung, mögliche sinnstiftende Beschäftigungsformen außerhalb der Erwerbsarbeit, herkunftsunabhängige Chancengleichheit, Beschaffung von und Umgang mit Informationen, Übergänge und Förderung des lebenslangen Lernens, Lernen lernen, Lust am Lernen, Reflexionskompetenz, Standortbestimmung, Planungsvermögen, Präsentation, Soft Skills sind die Themen, denen sich die Schule aktuell stellen muss und soll. Was fehlt, ist die didaktische Anpassung. Schulische Leistungen und Prüfungen müssen sich anpassen.

WINTER vertritt die These, dass didaktische Reformen heute durch die traditionellen Muster schulischer Leistungsbewertung (praktisch und konzeptionell) stark behindert werden (2002, 129). ULICH weist auf die Bedeutung der impliziten Persönlichkeitstheorien hin. Soziale Schichten der SchülerInnenherkunft werden bei Beurteilungs- und Selektionsentscheidungen nicht berücksichtigt; LehrerInnen konstruieren sich mit mittelschichttypischen Maßstäben Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulabschlussmöglichkeiten. Kinder aus der oberen Mittelschicht sind daher die geeigneteren Gymnasiasten. Implizite Persönlichkeitstheorien „bergen (...) die Gefahr in sich, eine letztlich ungerechte und wenig objektive Auslesepraxis festzuschreiben. Deshalb besteht der erste und entscheidende Schritt zu einer Änderung darin, sich diese Wahrnehmungs- und Beurteilungsmechanismen bewusst zu machen und die eigenen Urteile – nicht nur, aber gerade – bei Übertrittsempfehlungen sorgfältig zu überdenken.“ (ULICH 2001, 170)

Bezogen auf Leistung und Versagen, Beurteilung und Auslese hat ULICH zwei Forderungen an die zukünftige Schule:

- „Wir müssen dringend »unser Konzept von Schulleistung neu fassen und Leistung als etwas sehr viel Breiteres anschauen, als dies heute der Fall ist«. Die immer größere (auch kulturelle) Heterogenität der Schüler/innen verlangt von der zukünftigen Schule ein differenzierteres Lern- und Förderungsangebot. - Es liegt auf der Hand, dass dies bei den heute üblichen Klassengrößen kaum zu realisieren ist.
- Die Schule der Zukunft muss »dringend einen neuen Umgang mit der Selektion finden (...) und sie muss von ihrer Bewertungssucht geheilt werden, will sie ihren Wert steigern. Kein einziger Erwachsener würde so viel permanente Bewertung ertragen, wie wir sie Kindern zumuten. Selbstverständlich wird auch die kommende Schule die Paradoxie ihres gesellschaftlichen Auftrags nicht auflösen können, zugleich fördern und auslesen zu müssen.« Dabei ist nach meiner Überzeugung die Rangfolge entscheidend: erst fördern und dann auslesen.“ (ebd., 171, nach KELLER/WIRTH 1999)

Neue Lern- und Leistungsformen in einer neuen Lern- und Bildungskultur sollen erreicht werden. Ausbildungsvorbereitung soll in diesem Zusammenhang ebenso ein stärkeres Gewicht bekommen und regional koordiniert werden. „Praktika in schulischen und außerschulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie im Rahmen des Faches Arbeitslehre an allgemeinbildenden Schulen sollten mit dem Ziel der Integration in die Arbeitswelt flächen-

deckend mit dem Einsatz von Integrationsberatern und regionalen Leitstellen kombiniert werden.“ (RÜTZEL, SEHRER, ZIEHM 2000, 189) Es bedarf also eines koordinierten Lernortverbunds. Das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik INBAS versteht darunter „einen fortgeschrittenen Prozess der Zusammenarbeit, in dem verschiedene Partner auf horizontaler und vertikaler Ebene kooperieren und ihre Maßnahmen bzw. ihren Unterricht sinnvoll miteinander koordinieren.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, 222) Der dazu nötige Dialog findet auf drei Ebenen statt,

1. auf der administrativen Ebene,
2. auf der Leitungs- bzw. Geschäftsführungsebene,
3. auf der Ebene des Ausbildungs- und Lehrpersonals. (ebd., 223)

Hinzu kommt die gesamte gleichfalls horizontale und vertikale Vernetzung im Sinne eines umfassenden lebenslangen Lernens.

## **2 Lernende Regionen am Beispiel der Lernenden Region Bodensee mit dem Modellprojekt Schulnetzwerk Region Bodensee**

Für die genannten Ziele bedarf es der Achtung und Beachtung, der Kommunikation und Kooperation aller aktiv wirkenden Kräfte eines Dorfes, einer Stadt, eines Landkreises und einer Region. Die Subsysteme des Erziehungs- und Bildungssystems, die unterschiedlichen Lernorte, Betriebe, Beratungsstellen, Vereine, ehrenamtliche Helfer, LehrerInnen, ErzieherInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen etc. sollten sich ihrer Einzelziele und der gemeinsamen Ziele bewusst werden und an einem Strang ziehen. Darin eingeschlossen sind auch Organisationen wie Jugend-, Sozial-/ Arbeitsämter, Verbände, Stiftungen, Kammern/Innungen, Aus- und Fortbildungsinstitute für ErzieherInnen-/LehrerInnen-/AusbilderInnen, Bibliotheken, Mediotheken, Schulen und Schulbehörden der unterschiedlichen Schularten. Um entsprechende kooperative Lösungen in den unterschiedlichen Regionen zu suchen und diese erfolgreich umzusetzen gibt es das Bundesprojekt Lernende Regionen, das durch den europäischen Sozialfonds mit finanziert wird. Bezogen auf die Bodenseeregion gibt es im Vergleich zu anderen Lernenden Regionen folgende Besonderheit: Die Projektpartnerschaft bezieht sich in der ersten Durchführungsphase auf drei Landkreise (Konstanz, Bodenseekreis und Lindau) aus zwei Bundesländern (Baden-Württemberg und Bayern) und soll künftig durch die stärkere Einbeziehung der Bodenseeanrainergebiete Österreichs, Liechtensteins und der Schweiz internationale Ausmaße annehmen. Die Menschen rund um den Bodensee sollen sich als eine Region verstehen mit einem vielseitigen transparenten Angebot an Lern-, Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Die regionalen Ziele sind:

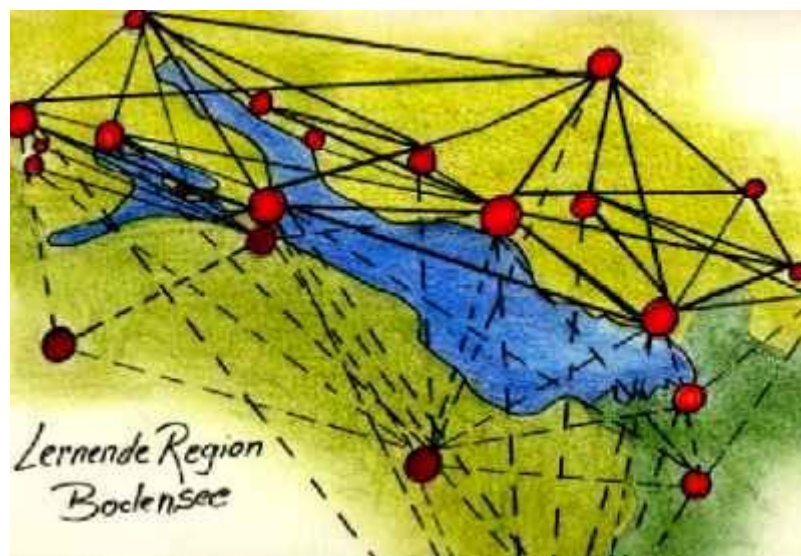
- Unterstützung des formellen und informellen lebenslangen/lebensbegleitenden Lernens und damit die Erhöhung der Lernchancen aller BürgerInnen und aller Gäste der Region,
- Förderung und Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der BürgerInnen der Region,
- Abbau von Lernbenachteiligung und Vermeidung von Ausgrenzungen,

- Entwicklung und Erprobung von erweiterten Lernmöglichkeiten und Lernformen,
- Schaffung von Transparenz im Bildungsbereich und eine
- möglichst umfassende (vertikale und horizontale) Vernetzung.
- Der Nutzen sollte darin liegen:
- die Region zu einem attraktiven Bildungsstandort zu entwickeln und als innovativen Wirtschaftsstandort zu sichern,
- bisher unerschlossene Kompetenzen zu erkennen und gezielt zu fördern,
- zur größeren Transparenz und breiterem Bekanntwerden der regionalen Bildungsangebote beizutragen und
- die Bürgerinnen und Bürger der Region zu befähigen, sich in der modernen Lebens- und Arbeitswelt besser zurecht zu finden und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

Zur aktuell gehaltenen Transparenz der formellen und informellen Lern- und Lernserviceangebote in der Region soll die (Weiter-)Bildungsdatenbank und direkte Information und Beratung beitragen. Es entsteht derzeit ein Netzwerk an motivierend-beratend-vermittelnd unterstützenden Lernservice-/Lernberatungsstellen (L-Punkte), das die jeweils anderen Kompetenzen (sowohl der Rat suchenden als auch der anderen Akteure) nicht nur respektiert, sondern auch nutzt. Ergänzend gibt es spezifische Modellprojekte zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, zum Abbau von Lernbenachteiligung und zur Entwicklung und Erprobung erweiterter Lernmöglichkeiten und Lernformen.

### **2.1 Lernnetz Bodensee**

Das Lern-Netz-Bodensee ist ein trägerübergreifendes offenes Netzwerk, das dazu beitragen soll, die Lernchancen aller Bürger und Bürgerinnen sowie aller Gäste der Region zu erhöhen und die Beschäftigungsfähigkeit in der Region zu fördern.



Bestehende regionale Strukturen und Netzwerke werden in das Lern-Netz-Bodensee mit eingebunden.

## **2.2 Das Modellprojekt Schulnetzwerk Region Bodensee**

Schulen müssen sich in diesem Lernnetz ihrer Kompetenzen und Verantwortung als kommunale und regionale Bildungsakteure, Begleiter der Jugend und als Wegbereiter des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens und möglicher Karrieren stärker bewusst werden. Dazu gibt es auch oder gerade in Zeiten leerer öffentlicher Kassen gute Ansätze in Einzelschulen oder in Netzwerkinitiativen, wie der Lernenden Region Bodensee. Im Bereich der Übergänge Schule - Ausbildung - Beruf ist das Modellprojekt Schulnetzwerk Region Bodensee an einer beruflichen Schule (Claude-Dornier-Schule Friedrichshafen) angesiedelt. In enger Verbindung mit den weiteren Modellprojekten der Lernenden Region Bodensee „Prävention und Elternt raining“, „Erkundendes Lernen im Lernfeld Natur“, „Schulnetzwerk Konstanz“, „Bildungslotse für zugewanderte junge Menschen“, „Stärkung von Lernorten in kleinen Gemeinden“ und „Förderung der Beschäftigungspotentiale von KMU durch übergreifenden Bildungsservice“ trägt der Autor als Schulnetzwerker seit Februar 2003 in allen drei Landkreisen dazu bei, die Kompetenzen der gewerblich beruflichen Schule (Aus- und Weiterbildungsinstitution und Partner der Betriebe, Kammern und Innungen) gewinnbringend in die Suche neuer Netzwerkpartnerschaften und in das Angebot neuer Begleitungs- und Unterstützungsoptionen einfließen zu lassen. Die Berufliche Schule erhält durch dieses Projekt die Möglichkeit als eine Art regionale Leitstelle Prozesse der Zusammenarbeit verschiedener Partner auf horizontaler und vertikaler Ebene zu unterstützen, zu initiieren und zu koordinieren. Der regionale Arbeitskreis Schule-Ausbildung-Beruf dient dem dafür notwendigen Dialog und Informationsfluss. Aus der Schnittstelle Schule-Beruf soll eine Nahtstelle werden. Gute schulische Praxis soll dabei gestärkt und verbreitet werden. Vom hochbegabten bis zum schwächeren Schüler soll eine individuellere begleitende Förderung ermöglicht werden. Schüler aus allen sozialen Schichten brauchen Bildungsprogramme, die Talente, Hoffnungen, Sorgen und Probleme gegenseitig respektvoll einbeziehen und den jungen Menschen begleitend unterstützen, um ernst genommen zu werden, Fortschritte zu erzielen und einen individuellen Lebensweg zu finden. Jugendliche sollen nicht nach einer negativen Schulkarriere in ein Nachbesserungssystem rutschen müssen. Die Nachbesserung soll so früh wie möglich in Form von Förderung, gezielter Informationen für SchülerInnen und LehrerInnen, Kompetenzansatz etc. erfolgen. Schüler, die aufgrund ihrer wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen über viele Jahre ihrer Schulzeit nicht erreicht wurden, denen keine angemessenen Angebote gemacht wurden und denen keine tatsächlich erfüllbaren Leistungen abverlangt wurden und später ohne Schulabschluss oder mit einem schlechten ins Berufsvorbereitungsjahr oder in Arbeitsamtsmaßnahmen münden sind für HILLER zurecht „mehrheitlich bildungsbetrogene Jugendliche“ (HILLER 2003). Selektion durch „Sitzenbleiben“ mit allen negativen Folgen sollte nur noch in absoluten Ausnahmen praktiziert werden und durch eine frühe individuelle Förderung nach finnischem Vorbild ersetzt werden. So sieht es derzeit auch der baden-württembergische SPD-Bildungsexperte Norbert Zeller im Einklang mit der Gewerkschaft GEW (SÜDKU-

RIER, 12.08.2003). Dieser Ansatz ist im Hinblick auf fatale Ergebnisse von späteren nachschulischen Reparaturmaßnahmen als richtig anzusehen. HAUNERT/LANG (1994, 14) zeigen auf, dass viele junge Menschen aus Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, Bewerbungs- und Motivationskursen, ausbildungsbegleitenden Hilfen, berufsvorbereitenden Maßnahmen etc. wieder in die Arbeitslosigkeit oder in weitere Maßnahmen münden und dabei die Projekte wachsen und ihre Ausstattung verbessern. Auch die Bundesanstalt für Arbeit hat diese Entwicklung kritisiert und den Markt dieser Angebote querbeet zurzeit stark verunsichert. Dennoch muss man sehen, dass diese Angebote auch für viele Jugendliche einen individuellen Nutzen (kompetenzentwickelndes Lernen) bringen können und auch eine sinnvolle Warteschleife noch sinnvoll bleibt, wenn keine besseren Alternativen (Ausbildungsplätze oder die Aufnahme an weiterführenden Schularten) möglich sind.

### *2.2.1 Beispiele, wie Schule reagieren kann*

Praxisklassen in Bayern und Kooperationsklassen (kooperatives BVJ) in Baden-Württemberg setzen für leistungsschwächere Hauptschüler auf berufspraktischen und berufsorientierenden Unterricht außerhalb der gewohnten Schule mit betrieblichen Praktika. Noch offener ist Schule, wenn sie die ganze Stadt als Schulort sieht, wie es beim Berliner Modell „Stadt als Schule“ der Fall ist. Dort besteht der Unterricht für Schüler, die in ihrer Herkunftsschule nicht klar kommen oder die Schule verweigern, schon seit ca. 11 Jahren aus Aufträgen und Projekten, die in öffentlichen Einrichtungen und Betrieben zu erledigen sind. Produktionsschulen nach dänischem Vorbild sind in den letzten Jahren in ganz Hessen aufgebaut worden.

Das Arrangieren von Lernmöglichkeiten und Lernortkombinationen wird in der Regel noch zu wenig genutzt, könnte aber entlastend wirken. Fächerübergreifende Projekte waren bislang für viele LehrerInnen Zusatzarbeit, da sie mit ihrem Lehrplan oder mit Prüfungsvorbereitungen gebunden waren. Kombiniert mit Projektprüfungen (derzeit möglich in Hauptschulen, Förderschulen und im BVJ), fällt die Zusatzbelastung weg. Die nötige Flexibilität wird durch den Bildungsplan 2004 mit seinen Bildungsstandards begünstigt. Den zeitlichen Rahmen für Projektarbeit schaffen sich viele Schulen derzeit durch den Antrag auf Umstellung zu einer Ganztagschule. „Modellschulen“ im Oberschulamtsbezirk Tübingen (darunter auch die Claude-Dornier-Schule Friedrichshafen) versuchen aktuell in dem Programm „Weiterentwicklung schulischer Abschlussprüfungen“ WESA ökonomische Inhalte in Fächerverbünde zu integrieren und neue schulische Organisationsstrukturen zu schaffen, die positiv auf die Förderung und Forderung der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz der SchülerInnen wirken (WESA-Erklärung der teilnehmenden Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Bergatreute). Die Portfolio-Methode spielt hier eine sehr wichtige Rolle. Auch andere Schulen suchen derzeit Wege, diese Methode in neuen Unterrichtsmodellen umzusetzen. Die Förderung eines Dialogs hilft dabei, dass das Rad nicht ständig neu erfunden werden muss.

### *2.2.2 Weitere Tätigkeitsfelder des Schulnetzwerkers*

Ein weiterer wichtiger Punkt, dem sich der Schulnetzwerker zuwendet, ist die Kompetenzentwicklung/ -bewusstmachung. Durch die Förderung des Qualipasses (baden-württembergi-

ches Kompetenzbuch für Jugendliche im Alter von etwa 14 bis 25 Jahren) sollen Schüler ein Instrument an die Hand bekommen, mit Hilfe dessen Lernleistungen und Engagement außerhalb (möglicherweise auch innerhalb) der Schule dokumentiert werden sollen. Die Auseinandersetzung mit dem Qualipass und mit den eigenen Leistungen und Kompetenzen kann mit dazu beitragen, sich im Leben zu verorten, zu wissen, wo man steht und wohin man weiter gehen möchte. Durch die Besonderheit, dass sich jeder Jugendliche dazu einen erwachsenen Coach suchen soll, dem er genügend Kompetenz zutraut und Vertrauen schenkt, erfährt der Jugendliche Unterstützung durch Erfahrungen und Lebenswege eines anderen Menschen. Der Qualipass kann ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Jugendlichen und dem jeweils selbstgewählten Coach der älteren Generation, Schule, Vereinen, Kirchen, Verbänden, Initiativen, Betrieben u.ä. sein.

Der Netzwerker ermittelt auch außerschulische Lernangebote im Bereich „Persönlichkeitsentwicklung“, „persönliche Standortbestimmung“, „Schulung sozialer Kompetenzen“ und „Lernmotivation“ und baut entsprechende Partnerschaften mit den Schulen auf. Diese können sowohl von professionellen Bildungsanbietern als auch von Krankenkassen, Vereinen, Verbänden, Betrieben, Hochschulinitiativen, Bürgerbüros, etc. angeboten werden. Im Bereich der Lebens-/Berufsplanung und der Auseinandersetzung mit persönlichen Kompetenzen/ Ressourcen sollten dringend neue Wege gefunden werden.

Schulen sollen auch motiviert und befähigt werden, Anlaufstellen für SchülerInnen einzurichten bzw. feste Kooperationsstrukturen mit Lernservice-Punkten (L-Punkten) aufzubauen, um deren Angebote zu nutzen. So soll für Schulen und SchülerInnen ein Beratungs-/Unterstützungsangebot beim lebensbegleitenden selbstgesteuerten Lernen geleistet werden. Ein L-Punkt, der den Schulen zugute kommt, wurde am 08. Oktober 2003 in der Jugendinformation des Jugendzentrums Molke in Friedrichshafen offiziell eröffnet. Der erste schulische L-Punkt soll möglichst bald folgen. Zu den Themenfeldern Lernen (formal und informell), Kompetenzen, Qualipass, Schule, Ausbildung, Weiterbildung, Bewerbung und artverwandten Themen können dort Jugendliche, LehrerInnen, Eltern und Interessierte Beratung finden oder Unterstützungsangebote anbieten (z.B. als Lernpartner, Mentor, Nachhilfelehrer etc.). Als verbindender Knotenpunkt, wissend über die Kompetenzen anderer, werden hier einfache Fragen beantwortet, komplexe Anliegen geklärt, geeignete Wege gemeinsam erarbeitet, formale und informelle Lernorte abgestimmt und Rat Suchende an geeignete (Aus-) Bildungsanbieter oder andere Beratungsstellen weiter vermittelt. Das Schulnetzwerk Region Bodensee stärkt den Austausch über bewährte und neue Möglichkeiten, unterstützt oder initiiert kooperative schulische Projekte oder Initiativen, die der Orientierung/Beratung oder den Übergängen der SchülerInnen in betriebliche oder schulische Ausbildungsangebote dienen sowie Kompetenzen der Jugendlichen feststellen.

Beispiele bisheriger Aktivitäten sind neben permanenter Netzwerkarbeit (Kontaktaufbau und -pflege) die Unterstützung der Einführung des zweijährigen kooperativen Berufsvorbereitungsjahres mit einer Haupt- und einer Förderschule, ein Ausbildungsworkshop für SchülerInnen mit Ausbildern und der Beruflichen Schule, Unterstützung/Mitwirkung eines Lebens- und Berufswegeplanungsprojekts an einer Hauptschule, das Vermitteln von Elternkursen, die

Gewinnung neuer Lernservicepartner und Experten, die Förderung des Qualipasses, die Mitwirkung am Aufbau der Jugendagentur im Bodenseekreis sowie Orientierungs- und Kompetenzberatungen. Außerdem wurde im April 2003 durch die Unterstützung des erfolgreichen internationalen Weltrekordversuchs der größten synchronen Unterrichtsstunde zum Thema 'Bildung für alle' ein Beitrag zur positiven Öffentlichkeitsarbeit für Schule, Lernen und Bildung geleistet. In näherer Zukunft entsteht mit dem staatlichen Schulamt Tettnang ein regionaler Hilfekompass für den Bodenseekreis. Sowohl im Berufsschulzentrum Friedrichshafen, als auch in anderen Schulen läuft bereits die Planung der L-Punkte. Für das Internetportal [www.lernsee.de](http://www.lernsee.de) übernimmt das Projekt Schulnetzwerk Region Bodensee ab Ende Oktober 2003 die redaktionelle Patenschaft für den Themenbereich Schule-Ausbildung. Eine Tagung zu innovativen Lehr- und Lernmethoden an Schulen der Bodenseeregion wird ebenfalls vorbereitet.

### **3 Fazit**

Schule sucht neue Wege. Vielerorts ist sie nicht „die lieblose Lehranstalt“, wie sie in einem schweizer Artikel von GÜNTNER geschildert wird. Schule braucht jedoch Unterstützung und Öffnung. SchülerInnen und LehrerInnen dürfen nicht weiterhin trotz all ihrer Leistungen Gefahr laufen, psychosomatisch zu erkranken. Lernen und Lehren sollten wieder Spaß machen. Erziehung und Bildung sollten generell alle Aufwertung und Unterstützung aller gesellschaftlicher Kräfte erfahren, statt ein schlechtes Image zu erzeugen. Selektion sollte vernachlässigt werden und eher als Differenzierung und Individualisierung des Unterrichtens verstanden werden. Kreative Lösungen sind machbar. Die Lernende Region Bodensee ist eine gute Plattform um Unterstützung zu finden und den Dialog aller zu ermöglichen. Offene Situationen, Zeiten der Unsicherheit müssen durch Leben gefüllt werden. Dazu braucht es Diskussionen, Anregungen, innovative Ansätze, „good practice“ und den guten Willen jedes einzelnen Menschen. Die neue Situation ist eine Chance, ein Netzwerk ist eine Bündelung der Möglichkeiten und des Know-Hows - das Netzwerk ist offen für alle, denn nur wenn Lernen und Bildung ein Thema aller ist, ist die Nachhaltigkeit des jetzt entstehenden kooperativen Begleitungs- und Unterstützungssystems gesichert. Die Claude-Dornier-Schule hat als Berufliche Schule und Know-how-Träger der beruflichen Vorbereitung und beruflicher Aus- und Weiterbildung gute Möglichkeiten der Beratung und Unterstützung, die sie als Wegbereiter in die Region einbringt. Andere Institutionen sollten sich diesem Denken anschließen und sich in irgendeiner Form, beispielsweise als Lernservice-Punkt (L-Punkt) dem Netzwerk anschließen. Gute, innovative, motivierende, beratende, begleitende, offene und vernetzte Schule soll Schule machen.

## **Literatur:**

BRATER, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: BECK, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.) (1998): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. 2. überarb. Auflage. Bonn.

GÜNTNER, J. (2003): Die lieblose Lehranstalt. Deutschland, deine Staatsschulen – ein eher dunkles Panorama. In: Neue Zürcher Zeitung vom 7.7.2003.

HAUNERT, F./ LANG, R. (1994): Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger. Frankfurt a.M.

HILLER, G.G. (2003): Nachschulische Lebensverläufe von bildungsbetrogenen Jugendlichen erkunden und begleiten – und aus den Befunden und Erfahrungen die Konsequenzen ziehen. In: VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN – LANDESVERBAND BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Chancen Schaffen für Beruf und Leben. Karlsruhe.

KELLER, H.-J./WIRTH, H. (1999): Zukunft der Schule - Schule der Zukunft. In: Neue Zürcher Zeitung vom 28.01.1999.

LEX, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit Band 3. Deutsches Jugendinstitut. München.

RÜTZEL, J./ SEHRER, A./ ZIEHM, S. (2000): Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. In: RÜTZEL, J./ SEHRER, A./ ZIEHM, S. (Hrsg.): Berufseignung und berufliche Anforderungen. Handlungsfelder der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Alsbach/Bergstraße. 187-190.

SÜDKURIER vom 20.5.2003 und vom 12.08.2003.

ULICH, K. (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel.

WINTER, F. (2002): Zusammenarbeit an der Leistung - eine neue Lernkultur verändert die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. In: BEETZ-RAHM, S./ DENNER, L./ RIECKE-BAULECKE, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit Band 3. Weinheim und München.



## **Netzwerk Gesundheitsbildung - Eine Berufsschule auf dem Weg zum regionalen Bildungszentrum**

---

Im Bundesland Bremen läuft seit Mai 2002 ein Modellversuch im Rahmen der Förderung durch den europäischen Regionalfonds, der zum Ziel hat, berufliche Schulen zu regionalen Bildungszentren zu entwickeln. Die Auswahl der Schulen erfolgte auf der Grundlage einer Ausschreibung und der daraus resultierenden Bewerbungen.<sup>1</sup> Unser Schulzentrum<sup>2</sup> wurde nach einer Begutachtung durch eine Expertenkommission als eine von 4 stadtbremischen Schulen für die Teilnahme an diesem Modellversuch ausgewählt.

### **1 Rahmenbedingungen**

#### **1.1 Allgemeine Zielsetzungen**

Bezogen auf die Entwicklung der beruflichen Schulen verfolgt das Land die Zielsetzung, sowohl die inhaltliche als auch die organisatorische Schulreform voranzubringen. Trotz durchaus widersprüchlichen Verhaltens von Politik und Verwaltung gilt die Verstärkung der Eigenständigkeit der Schulen als politische Leitlinie. Die beruflichen Schulen haben in Zeiten enger finanzieller Spielräume erhebliche Reformentwicklungen im unterrichtlichen Bereich zu leisten und sie haben sich auf sehr unterschiedliche Anforderungen einzustellen. Daraus leiten sich neue Anforderungen an die Organisation der Schulen ab. Das gleiche gilt für die Absicht, durch Kooperationen die unterschiedlichen Träger der Aus- und Weiterbildung einander näher zu bringen. Das ist zum einen durch die Notwendigkeit der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung gegeben, wie sie z.B. in den Konzepten zum lebensbegleitenden Lernen ihren Ausdruck finden. Zum anderen soll dies trotz der knapper gewordenen öffentlichen Mittel geschehen, indem die öffentlich finanzierten Einrichtungen vorhandene Infrastrukturen möglichst gemeinsam nutzen sollen.

#### **1.2 Die Handlungsfelder**

Dieses Bündel von Anforderungen, das in den im Verfahren mehrfach veränderten Ausschreibungstexten nicht allzu klar formuliert worden war, hat in der ersten Phase des Modellversuchs zu der Absprache zwischen den Projektpartnern geführt<sup>3</sup>, dass die Einzelprojekte der Schulen in 5 übergeordneten Handlungsfeldern eingebettet sein sollten. Das aus der Sicht der teilnehmenden Einrichtungen am intensivsten angesprochene ist das der **Schul- und Bildungsgangentwicklung**. Hierunter fallen alle Projekte, mit denen neue Unterrichtsformen,

---

<sup>1</sup> Die Bewerbung kann in elektronischer Form bei [helmut.zachau@schulverwaltung.bremen.de](mailto:helmut.zachau@schulverwaltung.bremen.de) abgerufen werden

<sup>2</sup> Siehe auch [www.szwalles.de](http://www.szwalles.de)

<sup>3</sup> Neben den insgesamt 5 beteiligten Schulen ( 4 HB und 1 Bhv) sind das die wissenschaftliche Begleitung durch das Institut Technik und Bildung der Universität und das Stufenteam „Berufliche Bildung“ beim Senator für Bildung und Wissenschaft

neue Bildungsgänge oder die strukturelle Verbesserung bestehender Unterrichtsangebote erreicht werden sollen. Das zweite Feld ist die **Qualitätsentwicklung** der Schulen, mit der die Schulkultur verändert werden soll. Des Weiteren bildet die **Umstrukturierung von Schulorganisation und -verwaltung** der Schulen sowohl intern als auch im Verhältnis zur Behörde einen Schwerpunkt. Im vierten Feld ist die **Personalplanung, -führung und -entwicklung** zu bearbeiten und schließlich ist ein weiteres Handlungsfeld der Entwicklung von **Kooperationsbeziehungen** gewidmet.

### 1.3 Die Schule

Im Schulzentrum Walle werden in der allgemeinbildenden Gymnasialen Oberstufe gut 400 Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 11-13 und gut 1300 Schüler/-innen in der berufsbildenden Abteilung unterrichtet. Hier finden sich die Assistenzberufe des niedergelassenen Bereichs (Arzthelferin, Tierarzthelferin, Zahnmedizinische Fachangestellte), ein Handwerksberuf (Zahntechniker/-in), zwei kaufmännisch geprägte Berufe (Pharmazeutisch/Kaufmännische Angestellte und Gesundheitskaufmann/-frau) und berufliche Vollzeitbildungsgänge (Berufsfachschule einjährig und zweijährig sowie die Fachoberschule 12 - Gesundheit) wieder. Der Schulbetrieb findet in 3 Gebäuden statt, die teilweise weit auseinander liegen. Das Schulzentrum wurde Mitte der achtziger Jahre technokratisch durch Zusammenlegung von Teilen aus insgesamt vier Schulen gebildet.

Da es sich um sehr unterschiedliche Bildungsgänge handelt, die im beruflichen Teil auch noch entweder Monoberufe sind bzw. bei uns als einzige Berufe ihres Berufsfeldes unterrichtet werden, bestanden nach der Gründung des Schulzentrums zum einen zunächst kein innerer Zusammenhalt und zum anderen auch wenig gemeinsame Zielsetzungen.

## 2 Die Zielsetzungen der Schule

### 2.1 Vor dem Modellversuch laufende Prozesse

Zum Zeitpunkt der Ausschreibung am Beginn des Jahres 2001 war die schulische Situation durch verschiedene interne Prozesse gekennzeichnet. Die beiden wichtigsten waren die Beendigung und Evaluation des internen Schulversuchs „**Kollegiale Abteilungsleitung**“ und der Beginn der **Entwicklung des handlungsorientierten Unterrichts** in Lernfeldern.<sup>4</sup> In dem ersten Prozess war nach dem Ausscheiden des Leiters der beruflichen Abteilung eine Leitungsform versucht worden, mit der die Abteilung durch 3 funktionsstellenmäßig nicht herausgehobenen Kolleginnen geleitet worden war. Dieser Versuch lief über 4 Jahre und er hatte zum Ergebnis, dass die Entscheidungsbefugnisse in der Schule sehr weit auf die dezentralen Bereiche delegiert wurden.<sup>5</sup> Auch der zweite Prozess ist im Kollegium gewachsen. Aufgrund einer weitgehenden Unzufriedenheit mit den Lernerfolgen in der dualen Ausbil-

<sup>4</sup> Siehe hierzu auch HÖTTE/HIBBELER in *bwp@* Nr. 4

<sup>5</sup> Programmatisch orientiert sich die Schule dabei an dem Kapitel 36 der Agenda 21, in dem die Anforderung an ein nachhaltiges Bildungswesen formuliert ist. Insbesondere das Prinzip der Eigenverantwortung i.S. einer ressourcenschonenden Entwicklung aller am Bildungswesen Beteiligten hat hier einen zentralen Stellenwert.

derung hat ein Teil des Kollegiums beschlossen, mit der Einführung des handlungsorientierten Unterrichts in Lernfeldern zu beginnen, ohne dass dieser Prozess durch die Behörde materiell abgesichert war. Dieser Prozess wurde durch die Neuordnung im Bereich der Zahntechnik und der ZFA intensiviert.

Für das Kollegium war es wichtig, dass die Demokratisierung der Schule und die begonnene Entwicklung im pädagogischen Bereich fortgesetzt werden konnte. Damit sind zwei das Kollegium betreffende zentrale Zielsetzungen, die wir in unsere Bewerbung zur Teilnahme an dem Modellversuch eingebracht haben, genannt.

## **2.2 Unsere Berufe sind weiblich und enden in der Sackgasse**

Die Situation der Auszubildenden in unserem Ausbildungssektor hat aber einen mindestens gleichen Stellenwert für die Bewerbung gehabt. Bei der Ausbildung in unserem Bereich handelt es sich durchweg um Monoberufe, die so gut wie keine Aufstiegschancen ermöglichen. Es gibt keinen relevanten Fort- und Weiterbildungsbereich. Zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsstätten des Gesundheitswesens gab es kaum kommunikative oder gar praktische Zusammenhänge – selbst dann nicht, wenn sie im staatlichen Einflussbereich arbeiten. Die sehr unterschiedlichen Zuständigkeiten auf der staatlichen Seite und die Vielzahl der zuständigen Kammern erschweren eine systematische und übergreifende Entwicklung im Bereich unserer Berufe. Schließlich sind sie überwiegend solche, die von Frauen erlernt werden und von daher haben sie in unserem Berufsbildungssystem einen ausgesprochen geringen Stellenwert. Das spiegelt sich ganz pragmatisch bei der Verteilung staatlicher Mittel wider – der Aufwand für die Finanzierung gewerblich-technischer und noch mehr der in den neuen Technikbereichen angesiedelten überwiegend männlich besetzten Berufe ist zumindest in Bremen ungleich höher als der, den wir erfahren. Wir wollen mit der Teilnahme an dem Modellversuch die Wertschätzung für unsere Berufe steigern und gleichzeitig diskriminierende Strukturen und Entscheidungswege durch eine qualitativ gute pragmatische Arbeit angreifen. Aus diesem Grunde ist unsere Teilnahme durch uns auch ausdrücklich mit dem Bezug zu „gender mainstreaming“ begründet und durch die Leiterin der Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frauen im Lande Bremen unterstützt worden.

## **2.3 Mauerspechte am Ende der Sackgasse**

Andererseits gewinnen die Strukturveränderungen im Gesundheitsbereich an Dynamik. Unverkennbar ist eine Bedeutungszunahme der Ökonomie und damit verbundener betriebswirtschaftlich orientierter Arbeitsweisen in allen Einrichtungen des Gesundheitswesens zu konstatieren.<sup>6</sup> Die leistungsbezogene Abrechnung, die im niedergelassenen Bereich des Gesundheitswesens praktiziert wird, hält jetzt auch Einzug in den stationären Bereich. Es entstehen neue Strukturen, die zwischen dem klassischen stationären und ambulanten Bereichen angesiedelt sind (Tageskliniken), es entstehen privatwirtschaftliche Angebote entweder als

---

<sup>6</sup> Siehe auch „Gutachten des Sachverständigenrats bestätigt ...“, Presseerklärung Nr. 22 des Bundesministeriums für Gesundheit v. 20.03.01

komplementäre zu bestehenden<sup>7</sup> oder als neue Bereiche von Gesundheitsdienstleistungen. Dieser Strukturwandel bringt eine Reihe von neuen beruflichen Anforderungen auf allen Ebenen des Gesundheitswesens hervor, ohne dass sie bisher von angemessenen Qualifikationsmaßnahmen begleitet werden. Der Gesetzgeber ignoriert diese Facette des Strukturwandels und in Anbetracht der insgesamt sehr unterschiedlichen Zuständigkeiten bei der Ausbildung der Gesundheitsberufe wäre es auch sehr illusionär, einen großen Reformschub durch den Gesetzgeber zu erwarten. Es entstehen ohne Zweifel große Bedarfe an Qualifikation für neue berufliche Arbeitsfelder im Gesundheitswesen. Daraus leitet unser Kollegium große Chancen ab, neue Qualifikationswege zu eröffnen und sich so als Mauerspecht am Ende der beruflichen Sackgasse unserer Auszubildenden betätigen zu können.

### **3 Die Umsetzung**

#### **3.1 Die Organisation**

Die Bewerbung, mit der sich das Schulzentrum an dem Ausschreibungswettbewerb beteiligte, enthält insgesamt 10 Bausteine. Das waren die Bereiche, die sich in einer langen und intensiven Diskussion in der Schule als mögliche Einzelprojektbereiche herausstellten. Selbstverständlich ist unser gesamter Projektantrag durch die Gesamtkonferenz – also die gemeinsame Konferenz beider Abteilungen – beschlossen worden.

In der ersten Phase der Antragsberatung wurden die Bausteine des Antrags zu Einzelprojekten formuliert. Für jedes Einzelprojekt wurden die Beteiligungsinteressen im Kollegium informell abgefragt und sie wurden dann Kolleginnen und Kollegen zugeordnet. Die Beteiligten bildeten gemeinsam das Projektplenum. Hier erfolgte die Zuordnung der zeitlichen Ressourcen für die Einzelprojekte und die Abstimmung über den Austausch der Projektverläufe. Die Leitung des Projektes erfolgt durch 3 Mitglieder der Schulleitung, von denen der Leiter die Vertretung im Gesamtprojekt sowie die zentrale Steuerung in der Schule übernommen hat. Für das gesamte Projekt steht der Schule übrigens eine Lehrerstelle für die Dauer von drei Jahren zur Verfügung.

Zentral wird das Projekt durch eine Lenkungsgruppe bestehend aus den Vertretern der 5 teilnehmenden Schulen, der Behörde und der wissenschaftlichen Begleitung koordiniert.

Dieser Prozess des Aufbaus der Organisation verlief weitgehend reibungslos und so konnten die Projekte inhaltlich relativ schnell mit der Arbeit beginnen.

---

<sup>7</sup> So hat z.B. die städtische Klinik „Links der Weser“ in Bremen dem Haus einen Hotelneubau angegliedert, in dem die auswärtige Patienten begleitende Angehörige stationsnah untergebracht werden

## 3.2 Die schulischen Basisprojekte <sup>8</sup>

### 3.2.1 Einführung des handlungsorientierten Unterrichts in Lernfeldern <sup>9</sup>

Die Umstellung des Unterrichts bringt einige Anforderungen an die Schulorganisation mit sich, und sie hat für die Lehrer/-innen etliche Konsequenzen. Handlungsorientierter Unterricht in Lernfeldern ist nicht im 45-Minuten-Takt und nach Fächern getrennt zu organisieren, sondern er erfordert eine flexible Gestaltung sowohl der äußeren Organisation und der inhaltlichen Gestaltung. Die Lehrkräfte begeben sich aus der Vereinzelung der Unterrichtstätigkeit heraus und arbeiten teambezogen. Die Abstimmung in den einzelnen Bereichen erfordert einen hohen zeitlichen Aufwand und die Arbeitsweise bringt auch eine Reihe von Konflikten zwischen den Kollegen/-innen hervor, die bei abgegrenztem Unterricht so nicht aufgetreten sind. Dieser hohe Aufwand kann in der Einführungsphase nicht zeitlich angemessen vergütet werden – insgesamt sind in unseren dualen Bildungsgängen, die den gesamten berufsbezogenen Unterricht umstellen, derzeit gut 30 Kollegen/-innen an diesem Teilprojekt beteiligt. In den übrigen Bereichen laufen Einzelmaßnahmen, an denen der Rest des Kollegiums beteiligt ist, soweit sie die berufsbildenden Fächer unterrichten. Trotz der Arbeitsintensität gibt es bisher keine Infragestellung des eingeschlagenen Weges durch die große Mehrheit des Kollegiums – im Gegenteil, der Prozess wird konstruktiv und produktiv getragen. Ich führe das in dieser Einführungsphase darauf zurück, dass die Arbeit mit den Auszubildenden wesentlich zufriedenstellender läuft, dass das Kollegium viel Anerkennung für seine Arbeit im Umfeld erfährt (Behörde, Kammern, Landesinstitut für Lehrerbildung, Besuche von außerhalb) und dass die gemeinsame Arbeit in den Teilkollegien den internen Zusammenhalt und damit das innerbetriebliche Klima ganz wesentlich positiv beeinflusst. Ich will aber nicht leugnen, dass es auch eine erhebliche Anspannung gibt, weil die zeitlichen Ressourcen nicht ausreichend und weil für manche Kollegen/-innen die neuen Arbeitsformen sehr schwer zu handhaben sind, denn sie sind teambezogene Arbeitsweisen nicht gewohnt. Die Schule unterstützt diese Prozesse mit der Finanzierung von Fortbildungen. So treffen z.B. fast alle in den Bereichen teilnehmenden Kollegen/-innen ein- bis zweimal jährlich zu einem Wochenendseminar, dessen Kosten vor dem Projektbeginn durch die Teilnehmer/-innen selbst getragen wurden. Da unsere Schule auch noch in einem Robert-Bosch-Projekt verankert ist, haben wir die Möglichkeit, gezielt Kollegen/-innen zu Fortbildungen mit dem Leitthema „Teambildung und Konflikttraining“ zu schicken. Ferner gestalten wir die innerschulischen Präsenztage mit externen Referenten zum gleichen Themenkomplex. Die notwendigen Finanzmittel erhalten wir z.T. aus Mitteln des Modellversuchs, zum größeren Teil verfügen wir auch über ein Fortbildungsbudget in der Schule, das mit gut 4.000 € zwar nicht üppig ist, mit dem wir aber schon einiges bewegen können.

### 3.2.2 Die Entwicklung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung

In diesem Bereich sind zwei Teilprojekte angesiedelt. Eines beschäftigt sich damit, Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in den Gesundheitseinrichtungen zu organisieren. Damit zielen

<sup>8</sup> Siehe anliegendes Organigramm

<sup>9</sup> Siehe auch HÖTTE/HIBBELER in *bwp@* 4 - ich knüpfe an deren Schilderung des inhaltlichen Gestaltungsprozesses an.

wir insbesondere auf eine langfristige Kooperation mit den Kranken- und Altenpflegeschulen. Die Lehrkräfte dieses Bereichs haben es mit denselben Zielgruppen wie die an den staatlichen Berufsschulen zu tun. Trotzdem gibt es eine große Barriere zwischen diesen beiden Sektoren, die es im Interesse einer Gestaltung eines möglichen Berufsfeldes abzubauen gilt. Die Bereitschaft zum Dialog ist auf beiden Seiten merklich gewachsen. Das hat auch damit zu tun, dass unsere Entwicklung im Bereich des handlungsorientierten Unterrichts so weit fortgeschritten ist und wir von daher etwas zu bieten haben. Die Pflegeschulen spüren ihrerseits einen schärferen ökonomischen Druck, der die Bereitschaft zum Beschreiten neuer Kooperationswege erhöht. Z.Z. werden gemeinsame Fortbildungsbedarfe in den Kollegien der Pflegeschulen und in unserem Haus abgefragt und dann werden erste Veranstaltungen im Laufe des kommenden Jahres wahrscheinlich noch vor den Sommerferien umgesetzt.

Deutlich weiter sind wir in dem zweiten Teilprojekt dieses Bereichs, in dem es um die Kooperation zur Fort- und Weiterbildung für die Beschäftigten im Gesundheitswesen geht. Wir haben in gemeinsamen Gesprächen mit dem Fortbildungswerk der Ärztekammer und dem Bundesverband der Arzt-, Zahnarzt- und Tierärzthelferinnen<sup>10</sup> eine Kooperation in diesem Bereich fest vereinbart. Diese umfasst bisher die Absichtserklärung der Beteiligten, in dieser Frage künftig zusammenarbeiten zu wollen. Dazu ist eine Pilotphase organisiert worden, in der einmal im Monat Fortbildungsangebote für die Auszubildenden durchgeführt werden. Träger der Veranstaltungen ist das Fortbildungswerk der Ärztekammer, sie finden im Regelfall in der Schule statt, die Themen werden im Kreise der Kooperationspartner abgestimmt, die Veranstaltungen werden evaluiert. Die bisherigen Veranstaltungen waren ausgesprochen erfolgreich. Mit der Zahnärztekammer sind wir derzeit im Gespräch, um eine ähnliche Veranstaltungsreihe zu organisieren. Mit der Tierärztekammer führen wir Einzelveranstaltungen durch. Mit diesen ersten Maßnahmen ist eine neue Qualität in der Zusammenarbeit zwischen Kammer und der Berufsschule entstanden, zumal mit der Ärztekammer über ein Schüleraustauschprojekt mit den Niederlanden ein weiterer Arbeitszusammenhang<sup>11</sup> außerhalb der gesetzlich geregelten institutionellen Kooperation besteht. Durch diese erfolgreiche Zusammenarbeit wird die Schule mit einem Mal aus für sie ganz neuen Bereichen angesprochen. So gibt es beispielsweise aus dem Bereich der Arbeitsmarktpolitik Rückfragen, welche beschäftigungspolitischen Maßnahmen wir uns im Bereich der Qualifizierungen in der Gesundheitswirtschaft vorstellen könnten. Diese Rückfragen greifen wir auf und besprechen sie mit unserem Partner in der dualen Ausbildung.

### *3.2.3 Die Eingliederung des Ausbildungsberufs Gesundheitskaufmann/-frau*

Dieser neue Dienstleistungsberuf ist dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung zugeordnet. Unsere Schule hat sich als Standort für die Ausbildung beworben und sie ist aufgrund ihrer konzeptionellen Ausrichtung auch ausgewählt worden. Für uns hat seine Eingliederung eine hohe strategische Bedeutung. Wir haben erstmals einen Anknüpfungspunkt zur Handelskammer, die in diesem Bereich zuständig ist. Ein Großteil der Gesundheitswirtschaft wird

---

<sup>10</sup> BDA – mir ist nicht bekannt, ob der Interessenverband die veränderte Berufsbezeichnung der Zahnmedizinischen Fachangestellten bereits in seine Verbandsbezeichnung aufgenommen hat

<sup>11</sup> Siehe Projekt 9 im Organigramm

sich im Verantwortungsbereich dieser Kammer entwickeln<sup>12</sup>, weil es sich um privatwirtschaftliche Organisationsformen handelt, die durch die berufsbezogene Organisationsform der klassischen Gesundheitskammern nicht erfasst werden. Künftig wird es auch zu stärkeren Kooperationen zwischen den klassischen Gesundheitskammern und Wirtschaftskammern kommen müssen, wenn die ersteren nicht gewaltig an Bedeutung verlieren wollen. Das ist momentan noch Zukunftsmusik, aber wir haben die organisatorische Option auch solche wahrscheinlichen Prozesse begleiten zu können. In der Struktur der Ausbildungsinhalte der Assistenzberufe ist die Verzahnung von Gesundheits- und Verwaltungselementen zwar schon vorhanden<sup>13</sup>, aber durch diesen neuen Beruf wird die ökonomische Kompetenz der Schule weiter verstärkt. Und wir bilden einen Ausbildungsberuf aus, der auf absehbare Zeit in den stationären Einrichtungen stärker nachgefragt werden wird, weil es sich hier um einen spezialisieren kaufmännischen Beruf handelt, der eine Qualifizierungslücke in diesen Einrichtungen abdeckt. Damit haben wir neben der Kooperation im Bereich der Lehrerbildung einen weiteren Anknüpfungspunkt zu den stationären Einrichtungen.

#### *3.2.4 Ausbildung Arzthelferin im Krankenhaus*

Die Schule hatte in ihrer ursprünglichen Konzeption vorgesehen, die Bereitschaft der stationären Ausbildung im Krankenhaus durch gezielte Fachklassenbildung in der Berufsschule zu fördern. Das hatten wir vor dem Hintergrund einer Erörterung geplant, an der u.a. auch zwei Qualitätsmanager aus städtischen Kliniken teilgenommen haben. Diese schätzen ein, dass die Qualifikation „Organisieren von Behandlungsabläufen“ in dem derzeitigen Qualifikationsprofil der Einrichtungen nicht ausreichend vorhanden ist, um den neuen aus den Gesundheitsreformen resultierenden Anforderungen genüge zu tun. Die Arzthelferin bietet sich mit ihrem Qualifikationsprofil für eine solche Tätigkeit geradezu an. Die Ärztekammer und auch die Zahnärztekammer, die sich zu einem parallel gelagerten Vorhaben für die ZFA äußerte, sowie der Berufsverband der Helferinnen waren gegen die Einrichtungen von solchen Fachklassen, weil sie Gefahren für die Einheitlichkeit des Berufsbildes der Assistenzberufe sahen. Daraufhin hat die Schule dieses Projekt etwas zurückgefahren. Sie beschränkt sich jetzt auf gezielte Ansprachen der Träger von stationären Einrichtungen. Für den zahnmedizinischen Bereich wurde aufgrund der deutlich geringeren Quantitäten dieses Einzelprojekt ganz eingestellt.

#### *3.2.5 Die übrigen Basisprojekte*

Ein weiteres Projekt hat die Kooperation mit den anderen staatlichen Schulen zum Inhalt, die ebenfalls im Bereich der Humandienstleistungen qualifizieren und die ähnliche strukturelle Schwierigkeiten wie wir haben. Das sind die Schulen des Sozialwesens und der Hauswirt-

---

<sup>12</sup> So sind schon heute die ambulanten Pflegedienste der Handelskammer zugeordnet. Die Entwicklung im Apothekenbereich kann schon in naher Zukunft medizinische Vertriebsorganisationen rein kommerzieller Art hervorbringen, die als Wirtschaftsunternehmen der Handelskammer zugeordnet werden. Und selbst die Zuordnung der Krankenhäuser wird im Falle ihrer Privatisierung wahrscheinlich auch in diesem Bereich liegen – es sei denn, der Gesetzgeber schiebt da einen Riegel vor

<sup>13</sup> Ca. 1/3 unseres Kollegiums sind Handelslehrer, 1/3 Gesundheitslehrerinnen und das restliche Drittel verfügt über allgemeinbildende oder Spezialqualifikationen wie Pflege, Psychologie oder Hauswirtschaft

schaft. In Hinblick auf die Entwicklung der Beruflichen Gymnasien, der Fachoberschulen sowie der möglichen Berufsoberschulen, die seitens der KMK zu solchen für Gesundheit und Soziales gebündelt werden, ist eine solche Kooperation auch notwendig. Im Bereich der Altenpflege gibt es weitere Anknüpfungspunkte.

Die Kooperation mit den Schulen der Sekundarstufe I ist für uns in Hinblick auf die weitere Konzeptionierung von Bildungswegen auch im Hinblick auf die Gewinnung von qualifiziertem Nachwuchs für die Gesundheitsberufe wichtig. Wir arbeiten derzeit an einer konzeptionellen Prüfung, ob unsere zweijährige BFS für Hauptschülerinnen nicht in Verbindung mit der den neuen Möglichkeiten der Pflegehilfe zu einem doppelqualifizierenden Bildungsgang (Krankenpflegehilfe- und Realschulabschluss) weiterentwickelt werden kann.

Das Schulaustauschprogramm BAND ist eigentlich ein anderes aus EU-Mitteln gefördertes Projekt, ebenso unsere Kooperationen im Rahmen unseres EU-Comenius-Projektes. Sie gehören aber wegen ihrer Zielsetzungen mit in den inhaltlichen Rahmen des ReBiZ-Projektes.

### **3.3 Die übergeordneten Projekte**

#### *3.3.1 Der Ausbildungsbeirat als Kooperationsbasis*

Mit der Bewerbung für das Projekt Regionale Bildungszentren – ReBiZ hat die Schule von vornherein übergreifende Aufgabenstellungen akzeptiert. Aber viel wichtiger ist es, dass sich im Verlauf der Arbeit in den Basisprojekten gezeigt hat, dass die übergreifenden Projekte einen eigenen Stellenwert für die Realisierung unserer eigenen Basisprojekte haben. Deutlich wird das am Beispiel des Ausbildungsbeirates der Schule. Bisher sind die Kammern einmal im Jahr zusammengekommen und haben sich über schulische Entwicklungen berichten lassen. Jetzt wurde z.B. der gesamte Prozess der Bewerbung gemeinsam mit den Kammern diskutiert und auch von ihnen getragen. Sie wurden mit den innerschulischen Schwierigkeiten konfrontiert und spiegelten im laufenden Prozess auch ihre Schwierigkeiten mit einzelnen Teilen unserer Vorhaben wider. Dieses dialogische Umgehen miteinander führt zur Vertrauensbildung und ist die Basis dafür, dass unterschiedliche Positionen aus sich heraus akzeptiert und nicht sofort als Angriff auf die eigene Interessenlage gesehen werden. Unsere Kammern haben im Ausbildungsbeirat eine verstärkte Kooperation im Interesse der Gesamtheit unserer Berufe vereinbart. Zunächst soll dieses bei der Kooperation von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen. So sind z.B. alle Kammern immer über unser schulisches Vorgehen mit den einzelnen Partnern informiert. Sie werden auch regelmäßig über die innerschulische Entwicklung unseres Projektes informiert.

#### *3.3.2 Qualitätsentwicklung*

Dieses Projekt ist eines, das einen unbestreitbar hohen Stellenwert für die Politik in unserem Bundesland hat. In der zentralen Lenkungsgruppe wurde aufgrund dieser Vorgaben zwischen den beteiligten Schulen vereinbart, einen Prozess der Qualitätssicherung und –entwicklung zu beginnen. Einigkeit bestand unter den beteiligten Schulen von vornherein darin, nur einen Prozess zu akzeptieren, in dem die Kollegien die Schwerpunkte und die Tiefe des Prozesses



bestimmen. Wir waren uns ferner darüber einig, dass wir keines der in der Wirtschaft praktizierten Modelle adaptieren sondern einen schulbezogenen Ansatz entwickeln bzw. umsetzen wollten. Unter diesem Aspekt wurde von der zentralen Lenkungsgruppe den beteiligten Schulen das Schweizer System Q2E vorgeschlagen.

In der Schule haben wir eine eigene Projektgruppe „Qwalle“ gebildet, in der 5 Kollegen/ -innen aus beiden Abteilungen mitarbeiten. Die Schulleitung ist mit einem Mitglied in der Projektgruppe vertreten, das allerdings keinerlei Zuständigkeiten in Fragen der Personalbewirtschaftung hat.

Die Gruppe hat zunächst diverse Qualitätsentwicklungskonzepte geprüft und ist entsprechend dem o.a. Anspruch dann letztlich zu derselben Entscheidung – zugunsten Q2E wie im zentralen Vorschlag formuliert – gekommen. Die letztendliche Entscheidung wurde durch die Gesamtkonferenz getroffen. Während des laufenden Modellversuchs wird der Prozess durch einen der Schweizer Entwickler, die wissenschaftliche Begleitung, sowie durch etliche Fortbildungen unterstützt.

Zentrales Ziel von Qwalle ist der Aufbau einer umfassenden „feed-back-Kultur“ in unserem Hause. Wir streben zumindest nach den aktuellen Planungen keine Zertifizierungen oder andere formalisierte Verfahren an. Zum Einstieg hat sich die Gruppe 3 Projekte vorgenommen: Als erstes wird eine Kollegiumsbefragung über die Arbeit der Schulleitung durchgeführt. Die Fragen sind von den Mitgliedern der Schulleitung selbst entworfen und durch die Qwalle systematisiert und standardisiert worden. Die Umfrage erfolgt bezogen auf jedes einzelne Schulleitungsmitglied und nur diese erhalten die sie betreffenden Fragebogen zurück. Es wird also kein generalisierendes veröffentlichtes Ergebnis geben, das dritten bekannt gegeben wird. Es geht in dem gesamten Verfahren nicht um Ranking oder wertende Beurteilung sondern um Reflexion. Die Schulleitungsmitglieder entscheiden dann, wie das feed-back auf das feed-back aussehen wird, also ob es z.B. ein Gesprächsangebot der einzelnen Mitglieder an interessierte Kolleg/-innen über Konsequenzen aus der Umfrage geben wird. Das zweite Projekt zielt auf gegenseitige Kollegenhospitation, die von den Qwalle-Mitgliedern zunächst einmal gegenseitig durchgeführt werden und dann auf freiwilliger Basis schneeballartig ausgeweitet werden sollen. Im dritten Projekt soll der handlungsorientierte Unterricht reflektiert werden.

### *3.3.3 Personalentwicklung*

#### *3.3.3.1 Fortbildungsbedarfe verändern sich*

Durch die Dynamik bei der Entwicklung der Einzelprojekte sind in Hinblick auf das Personalmanagement selbst in dem jetzigen Stadium bereits erhebliche Änderungen eingetreten. Eine ganz entscheidende besteht darin, dass die Fortbildung wesentlich stärker als bisher die Funktion der Unterstützung einer gemeinsamen Entwicklung der Schule bzw. der Bildungsgänge erfüllen muss. Die individuelle Modernisierung des im Studium erworbenen Wissens ist damit allerdings nicht erledigt, aber die teambezogenen Arbeitsweisen in der unterrichtlichen Alltagspraxis finden in der künftigen Gestaltung auch der Qualifizierung der Kollegien

einen deutlichen Niederschlag. Damit steht auch die Frage im Raum, wer künftig für ihre die Organisation verantwortlich sein soll. Die bisherige Praxis, dass ein zentrales Institut als Monopolanbieter für Lehrerfortbildungen auftritt und die Schulen sich letztlich nach diesem Anbieter zu richten haben, ist nicht mehr adäquat. Die Schulen müssen stärker passgenaue Anforderungen für ihren Fortbildungsbedarf formulieren und ihre Bedarfe dann aus unterschiedlichen Angeboten befriedigen können. Gerade im berufsbildenden Bereich ist eine solche Umorientierung zwingend, weil die Anforderungen, die sich durch die Differenziertheit der Bildungsgänge ergeben, mit einem zentralisierten Standardprogramm nicht erfüllt werden können.

### *3.3.3.2 Arbeitszeit der Lehrkräfte wird anders organisiert*

Eine weitere anstehende Veränderung ergibt sich für die Organisation der Arbeitszeit der Lehrkräfte. Der handlungsorientierte Unterricht ist nicht im 45-Minuten-Takt zu organisieren, sondern er erfordert eine deutlich flexiblere Form. Darüber hinaus sind auch nicht mehr alle Inhalte über die Berufsschullehrer/-innen abzudecken. Einige Lerngruppen haben im Rahmen des Berufsschulunterrichts an einem Konflikttraining bei einem Weiterbildungsträger teilgenommen. Um solche Kosten zu decken, ist eine Flexibilisierung bei den Personalausgaben notwendig. Es ist vorstellbar, dass durch die schnelle Entwicklung der Innovationen das Lebenszeitprinzip bei der Beschäftigung von Lehrkräften durch ein gemischtes System von Kernbelegschaft und je nach Bedarf befristetem Einkauf von Dienstleistungen entsprechend den Notwendigkeiten der Einzelschule ersetzt werden wird. In dieser Frage bestehen in der Schule große Unsicherheiten, weil wir wissen, dass pädagogische Arbeit möglichst feste Bezüge und Verbindlichkeiten braucht. Das Spannungsfeld zwischen einer aus sachlichen Notwendigkeiten begründeten Flexibilisierung des Unterrichtsangebots und einer sozial angemessenen Beschäftigungsform zu gestalten, wird eine der schwierigsten Aufgaben der Zukunft sein.

### *3.3.3.3 Verantwortlichkeiten werden dezentralisiert*

Wie auch immer die Entwicklung sein wird, es wird eine stärkere Verlagerung der Verantwortlichkeiten in die Schulen geben müssen, wodurch auch ein Strukturwandel im Leitungsprofil der Schulen hervorgerufen werden wird. Die zentrale Lenkungsgruppe hat bei den Schulleitungen gerade abgefragt, in welchen Bereichen nach deren Einschätzungen die Verantwortung in die Schulen verlagert werden sollen. Nach Vorliegen der Ergebnisse wird dann unsere Behörde entscheiden müssen, zu welchen Verantwortungsverlagerungen sie bereit ist. Es ist jedoch abzusehen, dass die Entscheidungskompetenz für Einstellungen und die dienst- bzw. arbeitsrechtliche Verantwortung im Rahmen des ReBiZ-Prozesses auf die Schulen übertragen werden. Die Frage nach einer generellen Personalbudgetierung scheint im Moment die politischen Entscheidungsträger noch zu überfordern, wahrscheinlich wird es zu einer Mischform kommen.

### 3.3.4 Organisationsentwicklung

Bei der Gestaltung von Kooperationen stoßen die Schulen in ihrer heutigen Verfasstheit schnell an ihre Grenzen. Es ist z.B. keine gegenseitige Überlassung von Personal möglich, wenn eine Veranstaltung in Kooperation mit einem Weiterbildungsträger durchgeführt werden soll. Die Schule kann nicht über ihre Räume verfügen, sie kann keine Verträge schließen, weil sie nicht rechtsfähig ist. Sie kann keine Einnahmen erzielen. Das sind aber Grundvoraussetzungen, wenn die Kooperationsansätze in unserem Bereich fortgeführt werden sollen. Unsere Behörde prüft z.Z., welche Möglichkeiten sie uns diesbezüglich einräumen soll.

Innerschulisch haben wir mit der Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse einen großen Schritt hin zu einer größeren Flexibilität getan. Entscheidend wird sein, in welchem Umfang die Behörde Entscheidungsbefugnisse auf die Schulen verlagert, weil seitens der Schulleitung nur Entscheidungen dezentralisiert werden können, für die sie selbst die Kompetenzen hat. Dieser Sektor ist in Bremen ausgesprochen widersprüchlich. Seitens unserer Behörde sind in den letzten Jahren viele Dezentralisierungsprozesse wieder in die Zentralinstanz zurückgeholt worden. Das gilt z.B. für die Gebäudebewirtschaftung, für weite Teile der Beschaffungen oder aber auch für die Haushaltsführung. Eine weitgehende Eigenständigkeit von Schulen ist zwar im Prinzip immer wieder als Ziel postuliert worden, aber wenn ein gewisser Zustand der verbindlichen Festschreibung des Weges anstand, wurde zurückgewichen. Daraus folgt, dass aus der Sicht der Schule Zielvereinbarungen mit der Behörde zu schließen sind, mit denen aber auch klare, verlässliche materielle Festlegungen verbunden sein müssen. Da die Positionen unserer Behörde in diesen Fragen z.Z. völlig unklar sind, ist für uns der weitere Prozess in diesem Bereich auch nicht absehbar.

## 4 Fazit aus dem bisherigen Modellversuchsverlauf

### 4.1 Innerschulische Wertungen

Mit dem Modellversuch sind viele ohnehin anstehende Modernisierungen und Entwicklungen produktiv aufgegriffen und systematisch weiter entwickelt worden. An vielen Stellen gibt es eine Entwicklung, die die Möglichkeiten unserer heutigen Auszubildenden für ihre Zukunft verbessern werden. Mit dem Schreiben dieses Artikels ist mir noch einmal bewusst geworden, wie groß die gegenseitigen Abhängigkeiten der Einzelprojekte sind und wie viel in Bewegung kommt, wenn erst einmal mit den zentralen Prozessen der Neuausrichtung des Unterrichts und der Systematisierung der Kooperationsbeziehungen begonnen wird. Das hat schon nach gut einem Jahr Modellversuch eine Dimension erreicht, die ich vorher nicht für möglich gehalten hätte. Das gilt auch für die Arbeitsbelastung des Kollegiums, das sich mit diesem Modellversuch selbst erheblich fordert. Die Leitungsebene der beruflichen Abteilung beginnt auch deshalb z.Z. mit einer Diskussion, ob und an welchen Punkten die Dynamik des Prozesses mit welcher Stärke entschleunigt werden müsste. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass das Klima im Kollegium gut und produktiv ist. Das zeigt, dass eine Operationalisierung von Lehrerarbeitszeit, die sich nur an belegbaren Tätigkeiten orientiert, immer auch problematisch ist, wenn sie nicht auch den Kontext der Arbeit mit berücksichtigt. Offensichtlich erschließt

die Möglichkeit eines hohen Maßes an eigenverantwortlicher Arbeitsplatzgestaltung und einer teamgestützten Arbeitsweise neue Potentiale für Arbeitszufriedenheit. Wäre das nicht so, wären viele Ergebnisse im bisherigen Modellversuchsverlauf nicht möglich gewesen.

## **4.2 Einordnung in allgemeine bildungspolitische Entwicklungen**

Bei dem unbefangenen Betrachter kann der Eindruck aufkommen, dass unsere Schule mit dem Modellversuch die selbe Richtung einschlägt, die der Hamburger Senat mit seiner beschlossenen politischen Absicht verfolgt, die beruflichen Schulen in Stiftungen des öffentlichen Rechts zu überführen.

Für uns steht außer Frage, dass die verfassungsrechtliche Verantwortung des Staates für die beruflichen Schulen bestehen bleiben muss. Die Berufsausbildung darf auch bei einer Verlagerung von Kompetenzen in die Schulen nicht zu einer unter Verfügungsgewalt der Kammer stehenden Einrichtung werden. Bei aller guten Kooperation: Die Kammern sind interessengeleitet und deren Interessen decken sich nicht immer mit denen unserer Schülerinnen. Die durch das Berufsbildungsgesetz und die Verfassung vorgegeben Grundstrukturen sind für uns klar formulierte Grundbedingungen der weiteren Entwicklung.

Deswegen möchte ich am Ende folgendes klarstellen: Wir wollen einen Dialog mit den Kammern und den Interessenverbänden der Beschäftigten – das ist in unserem Modellversuch auch eindeutig gewährleistet. Wir wollen nicht selbst Träger der Weiterbildung werden – das ist in Anbetracht der realen Personalsituation der beruflichen Schulen zumindest für unseren Bereich illusionär und auch nicht wünschenswert. Aber wir wollen Wege, die es unseren heutigen Auszubildenden ermöglichen, in ihren Berufen aufzusteigen oder auch nur andere berufliche Wege zu gehen.

## Lehrerweiterbildung für regionale Berufsbildungszentren – bedarfsorientiert, netzbasiert, schulbezogen (Ergebnisse aus Modellversuchen)

---

### 0 Abstract

Die noch sehr heterogene, aber möglicherweise unumkehrbar eingeleitete Entwicklung beruflicher Schulen zu RBZ ist in einzelnen Aspekten in einer Reihe von Modellprojekten erprobt und damit zu einer realen Option jenseits politischer Ankündigungen und parlamentarischer Prüfaufträge geworden. Sie wird zumindest in zweifacher Weise Auswirkungen auf die institutionalisierte Lehrerweiterbildung zeigen. Zum einen produziert diese Entwicklung selbst einen nicht unerheblichen Fortbildungsbedarf, nicht zuletzt auf der Ebene der erweiterten Schulleitungen. Zum anderen ist die Gewährung eigenverantwortlich verfügbarer Fortbildungsbudgets für die Schulen ein wichtiger Schritt zur Finanzautonomie und zu erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten in der Personalentwicklung. Was aber genau ist der Fortbildungsbedarf einer Schule, eines RBZ, wenn nicht mehr die individuellen Fortbildungsbedürfnisse Einzelner im Vordergrund stehen? Wie können diese Bedarfe erhoben und erfüllt werden? Dies wird im folgenden Beitrag exemplarisch aus den bisherigen Ergebnissen des zurzeit laufenden BLK-Verbundmodellversuches LEDIWI („Lehrerfortbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement“) beschrieben.

### 1 Begriffsklärung

Die bestehende und wirksame Unschärfe des Begriffes „Regionales Berufsbildungszentrum“, wie sie auch in den Beiträgen dieser online-Zeitschrift deutlich wird, macht eine kurze Standortbestimmung nötig, um die referierten Ergebnisse und Erfahrungen einordnen zu können. Aus Sicht des Autors zeichnen sich RBZ durch die Gleichzeitigkeit der drei Faktoren aus – bzw. sie werden sich durch diese Merkmale auszeichnen (vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002):

- Bewältigung eines verbreiterten Spektrums von Aufgaben und *Bildungsangeboten*
- neue Formen (regionaler) *Kooperationen*
- verstärkte *Autonomie* und Selbststeuerung

Um der weiter zunehmenden Individualisierung von Lerninteressen, Bildungserfahrungen und Kompetenzentwicklung gerecht zu werden sowie der Leitidee des lebensbegleitenden beruflichen Lernens zu folgen, werden schulische *Bildungsangebote* zunehmend differenziert, Organisationsstrukturen und der Rahmen der Ordnungsmittel kleinschrittig flexibilisiert. Dazu gehört das eigenständige Entwickeln modularer Lern- und Ausbildungsangebote sowie lernfeldorientierter Curricula vor dem Hintergrund regionalspezifischer Bedarfe. Die dafür notwendige und erwünschte rasche Anpassung der Bildungsangebote an den sich schnell verändernden (regionalen) Qualifikationsbedarf ist für einen engagierten Teil der

Kollegien leistbar. Gemessen an einer eher stark regulierten und verrechtlichten Ausgangslage konnte im BLK-Verbundmodellversuch Diflex (1998-2001) gezeigt werden, dass berufsbildende Schulen prinzipiell in der Lage sind, diese Anforderungen umzusetzen und hemmende, inflexible Faktoren in der Schulorganisation zu überwinden (FABHAUER u.a 2001). Auch wenn noch nicht auf standardisierte, systematische Formen der regionalen Bedarfserhebung zurückgegriffen werden kann, ist es möglich, regionale und/oder betriebs-spezifische Bildungsbedarfe zu erkennen und in Bildungsangebote umzusetzen. Die im Hinblick auf die Kriterien von RBZ wichtige Verbindung von Aus- und Weiterbildung sowie von beruflicher und allgemeiner Bildung sind dabei exemplarisch gelungen, wie die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung zeigen (n=1.000). Aus diesen wird erkennbar, dass die modularisierten schulischen Angebote Aus- und Weiterbildung verbinden (70% Zustimmung) und arbeitsmarktrelevante Inhalte bieten (60% Zustimmung) (BENDIG 2001). Ebenso deutlich ist in Interviews die Wirkung auf das lebensbegleitende Lernen beteiligter Lehrer/innen selbst ausgefallen. Insbesondere konnten sie in der Auseinandersetzung mit Bedarfsorientierung, Moduldurchführung und Evaluation ihre curricularen Kompetenzen entwickeln. Berufsbildende Schulen haben über Jahrzehnte hinweg eine Kultur entwickelt, die einen relativ starren Rahmen und feste Leitlinien für das Handeln der Einzelnen vorgibt. Ein hohes Maß an systemischem Denken, ein verstärkt teamorientiertes, integrierendes sowie nicht nur rationales, sondern auch intuitives Handeln in der Gestaltung des Innovationsprozesses im Sinne „emotionaler Leistungsfähigkeit“ wurden als Weiterbildungsbedarf der Lehrenden im Projekt deutlich – und im Hinblick auf die weitere Gestaltung von RBZ tendenziell noch wichtiger, wenn das Vorherrschen mentaler Modelle über die Organisation Schule als einer „Bildungsbehörde“ überwunden werden soll.

Zu neuen Formen, Inhalten und Partnern von *Kooperationen* unter den Bedingungen sich verschärfender Konkurrenz liegen Ergebnisse bspw. aus dem KOLIBRI-Programm vor, die zeigen, dass berufliche Schulen als Organisationen unter bestimmten Bedingungen und zumindest punktuell diese Aufgabe bewältigen können. Hieraus erwachsen weitere Ansprüche und Kriterien an „gute“ Lehrerweiterbildung.

Zur gewollten und eingeleiteten (Teil-)Autonomie gehört nicht zuletzt ein flexibleres Personalmanagement, das die beruflichen Schulen in die Lage versetzt, mit zukunftsfähigen, eigenständigen Kompetenzprofilen sich als regionale Partner zu etablieren. Vor allem im Bereich der Personalentwicklung ergeben sich schon heute erhebliche Handlungsspielräume im Hinblick auf die Gestaltung neuer Verantwortlichkeiten durch Übertragung von Fortbildungsbudgets an die Schulen sowie die Kompetenzentwicklung in Teamarbeit, Organisationsentwicklung, Managementtätigkeiten. Dass diese ‚neuen‘ Aufgaben von beruflichen Schulen zumindest im Rahmen von Innovationsprojekten zu bewältigen sind, zeigt beispielhaft der BLK-Modellversuch Anuba, in dem eine Fortbildung zum/zur Bildungsnetzwerker/in entwickelt wurde (WILBERS 2002). Dies beeinflusst die traditionelle angebotsorientierte Lehrerfortbildung in erheblicher Weise. Sie muss sich noch stärker als bisher daran orientieren, dass sich die bisher überwiegende Alleinarbeit von hochqualifizierten und spezialisierten Lehrenden als dominierende Struktur mehr und mehr in Richtung Kooperation, Teamarbeit,

Koordination und Prozessgestaltung verschiebt. Lehrerweiterbildung sieht sich einer Entwicklung gegenüber, die statt ‚Wissensarbeitern‘ zunehmend ‚Wissensmanager‘ erfordert.

Wissensmanager/innen steuern sich in ihrer Tätigkeit selbst, organisieren ihre Aufgaben und Prozesse und können dies zunehmend auch nur selbst. Dies bedingt u.a. veränderte Konzeptionen von „Führung“, denn traditionelle „Vorgesetzter – Mitarbeiter“-Modelle, die eine überlegene, allverantwortliche Lenkung durch starke, dominante Leitungspersönlichkeiten beinhalten, werden schon allein auf Grund von Informationsflut, Dynamik und Komplexität der Arbeitsprozesse unproduktiv. In flacheren Hierarchien, polyzentrischen Strukturen und Beziehungsnetzen tragen sie selbst die Verantwortung für die eigene Produktivität. Zu dieser Verantwortung gehört es, das relevante (eigene) Wissen immer wieder neu zu revidieren und es permanent als verbesserungsfähig anzusehen. Hierbei kann es wichtig werden, das einmal erlernte und erarbeitete Wissen bisweilen auch wieder gezielt zu ent-lernen, sich gegebenenfalls von Routinen und Gewissheiten zu trennen. So ist Wissensarbeit prinzipiell mit Nichtwissen verbunden und dadurch speziellen Risiken ausgesetzt. Lernen und Arbeiten gehen insbesondere für Lehrer/innen ineinander auf, denn die Arbeitsprozesse sind lernhaltig und das Lernen sehr arbeitsnah.

## **2 Neue und veränderte Anforderungen an die institutionalisierte Lehrerfortbildung – der BLK-Modellversuch LEDIWI**

Bereits 1995 hat die KMK in bildungspolitischen Leitlinien zur „Sicherung der Leistungsfähigkeit der Schulen in einer Phase anhaltender Haushaltsenge“ den Erhalt und die Förderung der Qualifikation von Lehrenden in neuer Weise thematisiert. Die Lehrerfortbildung sei eine Holschuld der Betroffenen, eine Sache der gesamten Schule und solle möglichst nur zu geringem Unterrichtsausfall führen. Die von ihr eingesetzte Kommission formuliert dementsprechend sechs Prinzipien, nach denen das Lernen der Lehrer/innen im Beruf auszurichten sei (TERHART 2000, 133). Dort heißt es u.a. weiterhin, dass die institutionalisierte Lehrerfortbildung nur ein Teil des lebensbegleitenden Lernens darstellt, dem aber wichtige motivierende Funktion dafür zukommt, das Lernen im Beruf als selbstverständliches Element der Berufsarbeit anzunehmen. Der punktuelle und individuelle Charakter der Lehrerfortbildung ist zu überwinden, Transfereffekte und Unterrichtswirksamkeit zu verstärken. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, Lehrerfortbildung nicht länger als einen Akt individueller Wahl sondern als Teil einer systematischen Schul- und Personalentwicklung anzusehen. Die Erarbeitung schulinterner Fortbildungsplanungen und die nachhaltige Befassung mit den Themen der Fortbildung gehören zu diesen Prinzipien.

Die Lehrerweiterbildung steht also insgesamt unter den Ansprüchen an gesteigerte Transparenz, Effizienz und Effektivität aller öffentlich finanzierten Maßnahmen. Um so erstaunlicher ist der Umstand, dass häufig auch innerhalb der Schulen als Organisationen wenig bis keine Klarheit darüber herrscht, welches Wissen und welche Kompetenzen von wem auf dem Wege von Lehrerweiterbildung erworben wurde und wie dies zumindest Teilen des Kollegiums oder als Steigerung der Unterrichtsqualität wirksam wird. Ob und in welchen Kontexten und

mit welchen Zielen das bei Weiterbildungen neu Erworbenes in der Gesamtorganisation Schule überhaupt wirksam wird, ist z. Z. weder systematisch erfasst noch über Standards oder andere Instrumente geregelt. So hängt es in jedem einzelnen Fall von individuellen Entscheidungen ab, ob sich (temporäre) schulinterne Fortbildungen als Multiplikatoren und Disseminatoren neuen Wissens herausbilden, ob dies in fach- bzw. berufsspezifischen Arbeitsgemeinschaften geschieht, sich communities of practice bilden und netzbasiert arbeiten, oder – wohl weitaus am häufigsten – niemand eine aktive Wissenskommunikation betreibt.

Der BLK-Verbundmodellversuch „Lehrerweiterbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement (LEDIWI)“ der Länder Hessen und Bremen steht vor der Aufgabe, Konzepte für eine effizientere und stärker an den tatsächlichen Bedarfen der Schulen als Organisation und ihrer Stellung im regionalen Bildungskontext orientierte Lehrerweiterbildung zu entwickeln und zu erproben (Laufzeit von 9/2001 – 8/2004). Schwerpunktmäßig wird es darauf ankommen, an den beteiligten Projektschulen eine Wissensmanagementkultur zu etablieren, die geeignet ist, die Kommunikation über bereits vorhandenes oder in Weiterbildungen erworbenes Wissen zu fördern. Im Teilprojekt Bremen wird vorrangig an der Entwicklung von Wissens- und Contentmanagementsystemen gearbeitet. In einer ganzen Reihe von Maßnahmen werden in intensiver Kooperation mit regionalen Partnern u. a. internetbasierte Lernplattformen und multimediale Lernprogramme erstellt sowie eine netzgestützte Curriculumentwicklung technisch und methodisch realisiert. Das Teilprojekt Hessen begreift Lehrerweiterbildung primär als eine Dienstleistung und konzentriert sich daher auf die Entwicklung von Methoden und Instrumenten, die geeignet sind, die Lehrerweiterbildung bedarfsorientiert und zeitnah zu gestalten. Hierzu zählt auch die Professionalisierung der schulinternen Fortbildungsplanung an den sechs beteiligten beruflichen Schulen – drei mit Schwerpunkt im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung und drei Kreisberufsschulen mit sehr breitem berufsfachlichem Spektrum (LEDIWI 2004).

Als eine Antwort auf die Komplexität des Arbeitsfeldes ‚Lehrerfortbildung für regionale Berufsbildungszentren‘ kann seinerseits der Aufbau von Netzwerken als erfolgversprechender Weg gesehen werden. Hier können Leistungssteigerung durch verstärkte Zusammenarbeit und aufeinander abgestimmtes Vorgehen und verbesserte Kommunikation zur Qualitätssicherung beitragen, in dem Synergien bei Akteuren gewonnen werden, die bisher getrennt voneinander arbeiteten. Dabei macht man sich eine der Strategien des Wissensmanagements zu nutze, die darin besteht, bisher informelle Wege der Kommunikation in die Öffentlichkeit der Organisation zu holen und zugleich auf direkte, hierarchische Einflussnahmen und Steuerungen weitgehend zu verzichten.

Im LEDIWI-Teilprojekt Hessen kann hierbei auf Ergebnisse eines weiteren Modellversuches (WISLOK) als zweiten Zugang zur Umgestaltung der institutionalisierten Lehrerfortbildung zurückgegriffen werden. Bezogen auf die Lehrerfortbildung geht es für das Landesinstitut nunmehr darum, „Landesarbeitsgemeinschaften (LAG)“ als selbst organisierte Fortbildung in Lernnetzwerken zu initiieren, zu unterstützen, zu beraten und zu betreuen. Ziel ist es, schulübergreifend Fachwissen zu bündeln und zu generieren und mittels eines Multiplikatorenmodells zu kommunizieren. Das Landesinstitut versteht sich in diesem Prozess als Agentur,



Serviceleister, Berater, Unterstützer, aber nicht mehr als Monopolanbieter von auf einzelne Lehrer/innen bezogenen fachlichen Fortbildungen (BEEK, 2003). Auf diese Weise bilden sich ‚communities of practice‘, also soziale Netzwerke von Fachleuten, die im Idealfall ihre Ideen, Fragen, Konzepte, Lösungen, Erfahrungen austauschen und gegenseitigen support gewährleisten. Im Mittelpunkt sollten dabei fachliche Interessen jenseits der Routinen stehen. Diese Kontakte gehen über den Kreis der eigenen Organisation hinaus, beziehen Externe und regionale Partner aus ähnlichen Arbeitskontexten mit ein. Netzwerke im Bereich der Lehrerfortbildung stoßen mittlerweile auf große Resonanz. Erfolgskriterium ist die – über die bloße Information hinausgehende – Kommunikation des dort Erlernten und Erarbeiteten in den innerschulischen Prozess. Dabei ist es günstig, alle schulischen Arbeitsebenen für die Wissenskommunikation sinnvoll zu nutzen und zu gestalten.

### **3 Orientierung an systemischen Weiterbildungsbedarfen der beruflichen Schulen**

Die angestrebte - und z.B. in Hessen mit der Zuteilung eines Fortbildungsbudgets für jede berufliche Schule ab dem Jahr 2003 auch eingeleitete - Autonomie und Eigenverantwortung der Schulen als Gesamtorganisation, macht eine konsequente Bedarfsorientierung in der Lehrerweiterbildung nötig. Hiefür werden im Projekt LEDIWI Verfahren zur Bedarfserhebung und Priorisierung erarbeitet und erprobt.

Eine Eingangsbefragung bei den Projektteams in Form moderierter Gruppeninterviews zeigte eine kontinuierliche und schwerpunktmäßig berufs-fachlich ausgerichtete eigene Fortbildungsaktivität bei den Akteuren des Projekts. Im Verlauf der letzten fünf Jahre haben sie durchschnittlich zwei Fortbildungstage pro Jahr besucht, bei allerdings großen Unterschieden. Bevorzugt werden dabei ganztägige bzw. 2- bis 3-tägige Veranstaltungen. Träger sind häufig (ca. ein Drittel der Fälle) regionale und/oder duale Partner, die Stiftung „IT-Akademie des Landes Hessen“ oder kommerzielle Anbieter von Weiterbildung. (Ähnliche Zahlen ergab eine Mitte der 90er Jahre durchgeführte, repräsentative, schulformübergreifende Befragung von Lehrer/innen in Hessen; zusammenfassend: CHROUST/GÖBEL-LEHNERT 1997). Zugleich spiegelt sich im Antwortverhalten der Akteure die o.a. allgemeine Beschreibung der Defizite: es gäbe keine Verknüpfung zu einer Personal- und Organisationsentwicklung, fehlende Transparenz und Akzeptanz, und nur sporadische Vernetzung der Teilnehmenden kennzeichneten die Qualität der Fortbildung. Die Überschaubarkeit des Angebotes sei fast nicht gegeben, zugleich wurde aber ein zu geringes Angebot für die spezifischen, z.T. hochspezialisierten Belange von Lehrenden an beruflichen Schulen konstatiert.

Im Verlauf des Modellversuches wurden die Anforderungen aus o.a. Kriterien einer zeitgemäßen Lehrerfortbildung in folgenden Arbeitsschritten verfolgt:

- Erprobung von Instrumenten und Verfahren zur Bedarfserhebung: In einem ersten Schritt wurde ein einheitlicher Fragebogen für alle Projektschulen entwickelt und in Fachbereichen, Abteilungen oder auch schulweit eingesetzt. Die so gewonnenen Fortbildungsbedarfe aus Sicht der Kollegien wurden in weiteren Arbeitsschritten systematisiert und für

eine netzbasierte Datenbank aufbereitet. (Diese ist als Prototyp entwickelt und soll im Rahmen einer umfangreicheren Fortbildungsplattform zeitnah Bedarfe und Angebote landesweit für alle beruflichen Schulen vermitteln. vgl. LEDIWI 2004). An einigen Projektschulen wird zz. mit überarbeiteten Versionen dieses Instrumentes gearbeitet, die Systematik zur Erfassung der Fortbildungsbedarfe bleibt dabei bestehen. Ergänzt und erweitert wird die Bedarfserhebung durch die unterschiedlichsten kommunikativen Formen, bis hin zur Nutzung informeller Gesprächskulturen. Regelmäßige Thematisierung bei Fach- und Gesamtkonferenzen gehören hier ebenso dazu wie die Abfrage von Fortbildungsbedarfen im Zusammenhang von Einsatzwünschen.

- **Priorisierung der erhobenen Bedarfe:** Mit diesem Arbeitsschritt ist die Schnittstelle von individualisierten *Fortbildungsbedürfnissen* und den nunmehr mit höherer Priorität zu verfolgenden *Fortbildungsbedarfen* der Organisation Schule zu gestalten. In letztgenannte fließen neben den beschlossenen Schulprogrammen auch Ansprüche der (erweiterten) Schulleitungen sowie Erfahrungen aus der regionalen Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben etc. ein. Hier haben sich schulspezifische Lösungen etabliert, deren Spektrum von der alleinigen Entscheidung durch die Schulleitungen bis hin zu Konferenzbeschlüssen reicht. Die entsprechenden ‚lessons learned‘ werden zz. im Projekt erarbeitet, reflektiert und gegebenenfalls in eine veränderte Praxis der Priorisierung und Entscheidung umgesetzt.
- **Verausgaben des Budgets:** In dieser ebenfalls zz. laufenden Phase gilt es, den Einsatz des Budgets nicht zuletzt im Hinblick auf das Schulprofil hin zu begründen. Als administratives Verfahren wurde von allen Projektschulen die Selbstverwaltung der Mittel gewählt (zweckgebundene Zuwendung). Evaluation der Fortbildung(en) und deren Wirksamkeit werden vorbereitet. Fast alle Projektschulen beauftragen regionale Anbieter mit der Durchführung der budgetfinanzierten Fortbildung.

Die Zwischenbefragung der Projektteams ergibt, dass in deren Selbsteinschätzung die Akzeptanz in den jeweiligen Organisationen sehr unterschiedlich gesehen wird. Dies ist nicht zuletzt auf die immer noch erhebliche Brisanz des Themas Fortbildung zurückzuführen. Von einer knappen Mehrheit wird eingeschätzt, dass das Projekt mit seinen Zielen von den Kollegien als unklar aber insgesamt neutral bis wohlwollend wahrgenommen wird. Immerhin ein Drittel beschreibt dies als unsicher und skeptisch bis misstrauisch. 20% erleben eine positive Akzeptanz des durchführenden LEDIWI-Teams durch die Kollegien, ebensoviele sehen sich allerdings unter dem Verdacht, sich ausschließlich für eine Beförderung zu profilieren.

An den Projektschulen hat sich spezielles Personal an verantwortlicher Stelle für das Wissensmanagement und die schulinterne Fortbildungsplanung etabliert und verankert über das LEDIWI-Team bzw. über Einzelpersonen das Thema explizit in der Organisation Schule. Dabei wurden ‚individuelle‘, an die jeweiligen Profile und regionalen Gegebenheiten adaptierte Lösungen an den einzelnen Projektschulen entwickelt. Perspektivisch wird die Notwendigkeit der Einrichtung von Funktionsstellen für das Fortbildungsmanagement deutlich. Diese wichtige Aufgabe im Rahmen der dritten Lehrerbildungsphase, deren wachsende Bedeutung

nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, sollte ressourcenmäßig zumindest den Funktionen in der zweiten Lehrerbildungsphase gleich gestellt sein. Dies würde insbesondere die kontinuierliche Pflege regionaler Kontakte, zu dualen Partnern, zu anderen (berufsbildenden) Schulen und Trägern von Weiterbildung gewährleisten.

## 4 Fazit

Die Bedeutung einer Reorganisation von Lehrerfortbildung ist weitgehend unstrittig und innerhalb des Modellversuches konnten Erhebungsinstrumente und Verfahren der Priorisierung und Entscheidung von Fortbildungsbedarfen entwickelt werden. Die von den Projektteams formulierte Notwendigkeit der Einführung von ‚Fortbildungsbeauftragten‘ – sei es als Funktionsstelle oder in Form einer Aufgabendelegation an ein Gremium – ist auch Ausdruck der noch unterentwickelten Managementstrukturen in beruflichen Schulen. Je nach Aufgabenstellung werden dann ‚Kooperationsbeauftragte‘, ‚EU-Beauftragte‘, ‚Beauftragte für die Gestaltung der Übergänge zwischen den Schulformen‘ etc. bestellt.

Diese ‚Fortbildungsbeauftragte‘ arbeiten nicht mit dem Ziel einer zentralen Verwaltung von Wissen i.S.v. Besitzständen, sondern sie initiieren und gestalten kontinuierlich Prozesse, mit denen die Förderung von Personen zur Generierung von Ideen und Wissen sowie die andauernde Nutzung und Weiterentwicklung von Kooperationen mit internen und externen Partnern. Sie sind – im Idealfall - im Umgang mit Komplexität, Unsicherheit und Unschärfe nicht darauf aus, Vorgaben zu machen, sondern Freiräume für teamorientierte konkrete Umsetzungen zu ermöglichen, die Beteiligten darin zu unterstützen, Wissen zu erwerben, weiter zu entwickeln, zu verteilen und zu nutzen. Dabei steht die Gestaltung von Kommunikation und Kooperation im Vordergrund, nicht die von IT-Infrastruktur. Wissensmanager benötigen eine gewisse ‚emotionale Leistungsfähigkeit‘, da ihre Tätigkeit vornehmlich mit Konkurrenz und Angst, Zweifel, Suche, Unsicherheit, Mut zum Risiko mit Chaos und Konflikt, und nicht zuletzt mit der Kreativität offener Prozesse zu tun hat. Denn Wissensmanagement erzeugt in seiner engen Verbindung zur Organisations- und Personalentwicklung nicht nur mehr Transparenz und Gewissheit sondern führt möglicherweise auch zum Aufweichen von Strukturen, zu Verunsicherung über (vermeintlich) Bekanntes, und steht damit im Gegensatz zu Ressortdenken, persönlichem Karrierenutzen und der Abschottung von Strategiewissen in engen Führungskreisen.

Beide hier kurz geschilderten Strategien, die Etablierung überregionaler, schulübergreifender, fachbezogenen Netzwerke der LAG einerseits und die bedarfsorientierte, netzbasierte schulbezogene Fortbildungsplanung, nutzen bewährte Instrumente und Verfahren des Wissensmanagements. Diese werden auf die spezifischen Belange der Lehrerfortbildung hin adaptiert und können einen positiven Beitrag zur Entwicklung regionaler Berufsbildungszentren leisten.

## Literatur:

- BEEK, H. (2003): Wissensmanagement in der Lehrerfortbildung. In: Dilger u.a. (Hrsg.): a.a.O., 155-161.
- BENDIG, B. (2001): Module aus Sicht der Lernenden. In: FAßHAUER u.a. (Hrsg.): a.a.O., 111-135.
- CHROUST, P. / GÖBEL-LEHNERT, U. (1997): Lehrerfortbildung in Hessen. Ausgewählte Ergebnisse. In: Forum Lehrerfortbildung, H. 32, Grebenstein DVLF e.V.
- DILGER, B. / KREMER, H.-H. / SLOANE, P.F.E. (2003) (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Paderborn: Eusl-Verlag.
- FAßHAUER, U. (2003): Wissensmanagement – eine pädagogische Herausforderung. In: FAßHAUER/ZIEHM (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 81-91.
- FAßHAUER, U. / BENDIG, B. / GIEBENHAIN, D. / RÜTZEL, J. (Hrsg.) (2001): Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- LANDESINSTITUT SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (2001): Fortbildungsplanung – Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren. Soest.
- LEDIWI (2004): [www.lediwi.de](http://www.lediwi.de) (Übersicht auf Akteure, Ziele, aktuellen Stand); <http://s1.teamlearn.de/lediwi> (Arbeitsplattform, Produkte, Downloads, Dokumentationen).
- RHEINGANS, K. / UHLIG-SCHOENIAN, J. / FAßHAUER, U. (2003): Lehrerweiterbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement (LEDIWI). 2. Jahresbericht des BLK-Verbundmodellversuches. Wiesbaden/Bremen.
- RÜTZEL, J. / BENDIG, B. (2002): Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. In: berufsbildung, H. 78, 3-10.
- TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim, Beltz-Verlag.
- WILBERS, K. (2002): Starke Partner in der Region – Personalmanagement in (teil-)autonomen Schulen. In: berufsbildung, H. 78, 29-31.