Berufsschulleiter und ihre Deutungsstrukturen

Eine qualitative Studie zur Erfassung von Perzeptionen schulischen Führungshandelns in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

an der Philosophischen Fakultät der

Universität Passau

im Fach

Bildungswissenschaften

eingereicht von

Bernd Seuling

München, 2013

INHALT

Abkürzungsverzeichnis ***IV***

Abbildungsverzeichnis ***VI***

Zusammenfassung ***VII***

Abstract ***VIII***

1. Der Schulleiter in der Modernisierungsdiskussion 1

1.1 Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung 3

1.2 Der Schulleiter als Untersuchungsgegenstand im Mehrebenensystem Berufsschule 10

1.2.1 Korporativer Akteur Schule 10

1.2.2 Individueller zentraler Akteur Schulleiter 11

1.2.3 Akteurkonstellationen 12

1.3 Fragestellung und Zielsetzung 13

1.3.1 Zentrale Fragestellung 13

1.3.2 Zielsetzung der Arbeit 17

2. Rahmenbedingungen für das berufsschulische Führungshandeln 21

2.1 Die berufsbildenden Schulen 24

2.1 Die strukturelle Hierarchie des dualen Systems 27

2.1.1 Die Doppelhelix-Struktur des dualen Systems 28

2.1.2 Ebene Bildungspolitik 30

2.1.3 Ebene Bildungsverwaltung und zuständige Stellen 33

2.1.4 Ebene der Einzelberufsschule und des Ausbildungsbetriebs 43

2.1.5 Ebene des Lehrers und des Ausbilders 48

2.1.6 Ebene des Schülers und des Auszubildenden 51

2.2 Die rechtliche Stellung des Berufsschulleiters 53

2.2.1 Budgethoheit des Schulleiters 54

2.2.2 Gestaltungsraum der Organisationsentwicklung des Schulleiters 56

2.2.3 Gestaltungsraum der Personalentwicklung des Schulleiters 59

2.2.4 Gestaltungsraum der Unterrichtsentwicklung des Schulleiters 61

2.2.5 Gestaltungsraum der Qualitätsentwicklung des Schulleiters 62

3. Analyse der Handlungsräume des Schulleiters 66

3.1 Das ‚Wollen' und ‚Sollen' des Schulleiters innerhalb seiner Rolle 67

3.1.1 Rollenerwartungen in einer bürokratischen Schule 71

3.1.2 Rollenerwartungen in einer eigenständigen Schule 75

3.2 Deutungsmuster in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems 80

3.2.1 Systemtheoretische Deutungsstruktur nach Parson 80

3.2.2 Deutungsstrukturen in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems 82

3.3 Das Konzept der Rekontextualisierung nach Fend 87

3.3.1 Zugänge zur Untersuchung der Handlungsräume 89

3.3.2 Handlungsebenen der Rekontextualisierung 91
3.3.3 Brüche bei der systemischen Adaption auf das Duale System 96

3.4 Zusammenfassung 102

4. Empirische Erhebung der Handlungsräume des Schulleiters 104

4.1 Methodologische Vorüberlegungen 104
4.1.1 Überprüfende versus entdeckende Forschungslogik 105
4.1.2 Aggregation versus Fallbezogenheit 105
4.1.3 Die Frage nach der Forschungsmethode 106
4.1.4 Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung nach Lamnek 107
4.1.5 Fazit 109

4.2 Erhebungsverfahren: das Experteninterview 109

4.3 Auswahl der Experten 110
4.3.1 Zugrunde liegender Expertenbegriff 110
4.3.2 Stichprobenauswahl 112
4.3.3 Gütekriterien und Geltung der Forschungsarbeit 120

4.4 Leitfadengestützte Interviews 122
4.4.1 Durchführung der Interviews 122
4.4.2 Begründung der Gesprächsfelder und Fragen 124
4.4.3 Aufbereitung der Interviews 125

4.5 Kategoriensystem 126
4.5.1 Intersubjektivität und Qualitätssicherung 126
4.5.2 Struktur und Anlage des Kategoriensystems 127
4.5.3 Kategorienschema 131

5. Befunde der explorativen Studie 134

5.1 Quantitativer Überblick und erste Befunde 134
5.1.1 Eckwerte der Zugänge für die Berufsschulleiter 135
5.1.2 Eckwerte der Unterebenen, Bereiche und Akteurgruppen aus der Sicht der Berufsschulleiter 136
5.1.3 Eckwerte der gegenwärtigen und zukünftigen Fremderwartungen 141

5.2 Qualitative Befunde der Studie 150
5.2.1 Postkoordination im Bereich des Schulsystems 150
5.2.2 Postkoordination im Bereich der Organisationsentwicklung 159
5.2.3 Postkoordination im Bereich der Personalentwicklung 170
5.2.4 Postkoordination im Bereich der Qualitätsentwicklung 181
5.2.5 Postkoordination im Bereich des Budgets 186
5.2.6 Postkoordination im Bereich der Unterrichtsentwicklung 190

6. Ausblick: Idealtypen von Schulleitern 199

6.1 Annahmen zu den Idealtypen 199

6.2 Theoretische Einbindung Parsons und Buschors 200
6.2.1 Typenbildung über den Ansatz des New Public Managements in Anlehnung an Buschor 200
6.2.2 Typenbildung über die systemtheoretischen Deutungsmuster nach Parsons 202

6.3 Perzeptions-Spinnennetz der Schulleiter-Idealtypen 203
6.3.1 Perzeptionsindikatoren 203
6.3.2 Grafische Darstellung der drei Idealtypen im Perzeptionsspinnennetz 208
6.3.3 Apodosis 209

7. Literaturverzeichnis 210

Ehrenwörtliche Erklärung 228

INHALT ANHANG (BEGLEIT-CD)

1 A Kopfbogen 1

2 A Interviewleitfaden 4

3 A Anonymisierte Interviews 17

3.1 A BezReg 1 17

3.2 A BezReg 2 u 3 34

3.3 A BezReg 4 52

3.4 A BiPa 75

3.5 A KM 1 u KM 2 91

3.6 A SL 1 114

3.7 A SL 2 148

3.8 A SL 3 170

3.9 A SL 4 186

3.10 A SL 5 211

3.11 A SL 6 235

3.12 A Wi 1 260

3.13 A Wi 2 275

3.13 A ZuStelle 1 308

3.13 A ZuStelle 2 327

4. A Codings 352

5. A Kumuliertes Codesystem 647

6. A Einladungsschreiben 656

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AdA	=	Ausbildung der Ausbilder
AEP	=	Ausbildereignungsprüfung
AEUV	=	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AEVO	=	Ausbildereignungsverordnung
AQUA	=	Adressatenbezogene Qualifizierung und Attraktivitätssteigerung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen
Art.	=	Artikel
AVBaySchFG	=	Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Schulfinanzierungsgesetzes
Bay VerfGH	=	Bayerischer Verfassungsgerichtshof
BayBG	=	Bayerisches Beamtengesetz
BayEUG	=	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz
BayLBG	=	Bayerisches Lehrerbildungsgesetz
BayPVG	=	Bayerisches Personalvertretungsgesetz
BaySchFG	=	Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz
BayVwVfG	=	Bayerisches Verwaltungsverfahrensgesetz
BbesG	=	Bundesbesoldungsgesetz
BBiG	=	Berufsbildungsgesetz
BIBB	=	Bundesinstitut für Berufliche Bildung
BiPa	=	Stiftung Bildungspakt Bayern
BMBF	=	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOS	=	Berufsoberschule
BV	=	Bayerische Verfassung
BVerwG	=	Bundesverwaltungsgericht
EUV	=	Vertrag über die Europäische Union
FOS	=	Fachoberschule
GG	=	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
HK	=	Handlungskontext
HWK	=	Handwerkskammer
HwO	=	Handwerksordnung
IEA	=	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IHK	=	Industrie- und Handelskammer
IPN	=	Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften
ISB	=	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
KM	=	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
KMBek	=	Kultusministerielle Bekanntmachung
KMK	=	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KMS	=	Kultusministerielles Schreiben
KMU	=	Klein- und mittelständische Unternehmen
KrPflAPrV	=	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege
KrPflG	=	Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege

LDO	=	Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern
LEV	=	Landes-Eltern-Vereinigung der Gymnasien in Bayern e. V.
MAXqda	=	Softwareprogramm zur Verarbeitung qualitativer Daten
MES	=	Mehrebenensystem
MODUS 21	=	Modellversuch MODell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert
MODUS F	=	Modellversuch MODUS Führung
NPM	=	New Public Management
NTS	=	Neue Theorie der Schule
OE	=	Organisationsentwicklung
OECD	=	Organization for Economic Co-operation and Development
OPM	=	Old Public Management
OStD	=	Oberstudiendirektor
PE	=	Personalentwicklung
PISA	=	Programme for International Student Assessment
Profil 21	=	Modellversuch Profil 21 - Berufliche Schule in Eigenverantwortung
QBW	=	Qualität im Bildungswesen
QE	=	Qualitätsentwicklung
QmbS	=	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern
Schsys	=	Schulsystem
SMV	=	Schülermitverantwortung
TIMMS	=	Trends in Mathematics and Science Study
UE	=	Unterrichtsentwicklung
VBW	=	Verband der bayerischen Wirtschaft
VIBOS	=	Virtuelle Berufsoberschule Bayern

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Schulstruktur nach dem Weimarer Schulkompromiss von 1920/1921 .. 4
Abbildung 2: Schulstruktur nach dem Hamburger Abkommen von 1964 4
Abbildung 3: Fremderwartungen im Kontext der Eigenständigkeit 14
Abbildung 4: Eigenerwartungen im Kontext der Analysebereiche 14
Abbildung 5: Schülerzahl nach Schulart in Tausend, Schuljahr 2009/2010 27
Abbildung 6: Doppelhelix-Struktur des dualen Systems 30
Abbildung 7: Erlass von Ausbildungsverordnungen..... 31
Abbildung 8: Innere Organisationsstruktur der Einzelberufsschule 46
Abbildung 9: Die Rolle als Schnittfläche..... 70
Abbildung 10: Konzepte der Handlungsebenen 96
Abbildung 11: Rekontextualisierung und Handlungsebenen nach Fend 2008 98
Abbildung 12: HK 1 + 2 auf Ebene III 100
Abbildung 13: Samplestruktur Alter, Geschlecht und Anzahl 115
Abbildung 14: Samplestruktur Regionalität 120
Abbildung 15: Kategorienschema 133
Abbildung 17: Eckwerte mit Unterebenen 136
Abbildung 18: Deutungsstrukturen und Erwartungserwartungen 138
Abbildung 19: Codings der Akteure 139
Abbildung 20: Fremderwartungen des SLs an andere Akteure 140
Abbildung 21: Eigenerwartungen des SLs 141
Abbildung 22: Fremderwartungen durch das Kultusministerium und die Stiftung Bildungspakt Bayern 143
Abbildung 23: Zukünftige Fremderwartungen durch das Kultusministerium und die Stiftung Bildungspakt Bayern..... 144
Abbildung 24: Fremderwartungen durch die BezReg und die Kammern 145
Abbildung 25: Zukünftige Fremderwartungen durch die BezReg und die Kammern 146
Abbildung 26: Fremderwartungen durch die Wirtschaft..... 147
Abbildung 27: Zukünftige Fremderwartungen der Wirtschaft 148
Abbildung 28: Zukünftige Fremderwartungen der Lehrer 149
Abbildung 29: Perzeptionsspinnennetz der drei Idealtypen..... 208

ZUSAMMENFASSUNG

Veränderung ist gegenwärtig das dominierende Kennzeichen der berufsschulischen Steuerungskultur in Bayern. Das starre, stahlharte Gehäuse der bürokratischen Input-Steuerung wird abgelöst durch flexible Netze, innerhalb derer sich die Akteure der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems bewegen. Für die Berufsschulleiter, die von diesen veränderten Rahmenbedingungen in ihren Handlungsräumen unmittelbar betroffen sind, liegen bis dato keine wissenschaftlichen Untersuchungen vor. Die vorliegende qualitative Studie schließt diese Forschungslücke, indem sie die Deutungsstrukturen auf der Ebene von Berufsschulleitern bei der Transformation von einer verwalteten Schule hin zu einer eigenständigeren Schule untersucht.

Die Arbeit geht hierbei von den theoretischen Konzepten der Rollenanalyse im bürokratischen System nach Weber, Buschors Merkmalen des New Public Management, Parsons Modell der Mustervariablen und dem Konzept der Rekontextualisierung nach Fend aus und untersucht anhand von leitfadengestützten, halbstandardisierten Experteninterviews sowohl die gegenwärtigen als auch die auf die Zukunft gerichteten Wahrnehmungen und Erwartungshaltungen der relevanten Akteure des dualen Systems.

Die Operationalisierung der Fragestellung erfolgt hierbei über die Untersuchung von verschiedenen Kontexten der Eigenständigkeit. Anhand der sechs analysierten Bereiche des Schulsystems, der Organisations-, Personal-, und Unterrichtsentwicklung sowie des Budgets und der Qualitätssicherung werden die Erwartungshaltungen der Berufsschulleiter untersucht und mit den Fremderwartungen der Akteure aus der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems gespiegelt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse für alle Bereiche sowohl ein verändertes Steuerungs- und Rollenverständnis der Berufsschulleiter als auch einen Zugewinn hinsichtlich der strukturellen Freiräume in den Handlungsoptionen der Berufsschulleiter, die sich in den Deutungsstrukturen niederschlagen.

Die Veränderungen in den Perzeptionen und Deutungsstrukturen sind in einer quantitativen Anschlussstudie durch die Entwicklung neuer typologischer Profile von Berufsschulleitern empirisch zu begleiten, um passgenaue universitäre Fortbildungsangebote für pädagogische Führungskräfte entwickeln zu können.

ABSTRACT

Change is currently the dominant feature of the vocational school management culture in Bavaria. The rigid, steel-hard casing of input-oriented, bureaucratically dominated educational governance is increasingly replaced by flexible networks, which form a new framework for the actors of the vocational system. Head teachers of vocational schools are directly affected in their scope of action by these changed conditions yet have not been the subject of scientific research so far. The present qualitative study fills this research gap by examining interpretation structures at the level of vocational school head teachers as vocational schools evolve from closely monitored entities into more autonomous schools.

The qualitative study is based on the theoretical concepts of Parsons' role theory within the context of Weber's analysis of bureaucratic systems, Buschor's characterization of New Public Management, Parsons' concept of pattern variables and Fend's concept of recontextualization. It is designed as series of semi-structured, standardized interviews with relevant stakeholders in the vocational system on both their current as well as their future-oriented perceptions and expectations.

The operationalization of the research question is achieved by investigating specific contexts of self-reliance, namely the school system, organizational development, human resources, teaching development, the budget, and quality assurance. Within these six contexts, the expectations of head teachers are examined, compared and contrasted to the expectations of the other relevant actors within the double helix structure of the vocational system.

The results show both a change in the perceptions of educational governance and the role concepts of vocational school head teachers for all contexts as well as a gain in their structural scope of action, which in turn affects their interpretation structures.

These changes in the perception and interpretation of structures should give rise to further research in a quantitative follow-up study designed to develop and confirm new typological profiles of vocational head teachers. These typological profiles could in turn be used to develop specifically tailored courses at university level for educational leaders.

1. Der Schulleiter in der Modernisierungsdiskussion

> Die Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich im internationalen Vergleich durch einen hohen Lebens- und Sozialstandard aus, der nicht auf Bodenschätzen beruht, sondern auf der Fähigkeit, innovative Produkte zu entwickeln und damit auf dem Weltmarkt erfolgreich zu sein, einer guten Infrastruktur und einer stabilen demokratischen Kultur. Ein wesentlicher Wettbewerbsvorteil, den es zu sichern und auszubauen gilt, ist der hohe Bildungs- und Ausbildungsstand der Bürger und Bürgerinnen und ihre Kraft und Fähigkeit, sich auf neue Lebens- und Arbeitsanforderungen einzustellen.[1]

Die Innovationsfähigkeit Deutschlands und somit auch das Wohl des Landes sind wesentlich vom Bildungs- und Ausbildungsstand seiner Bürger abhängig. Diese zentrale Stellung von Bildung ist für die „Bildungsrepublik Deutschland“[2] der wiederkehrende Kern politscher Forderungen und Verlautbarungen. Trotz dieser offenkundigen Bekenntnisse schneidet das deutsche Bildungssystem[3] seit Jahren in den internationalen Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS[4] relativ schlecht ab. Sozialforscher wie Busemann[5] und Böttcher[6] betonen für das hochentwickelte Industrieland Deutschland die mangelnde Güte der Schulen. Es gehört zu den „bitteren Befunden, dass die Schülerleistungen im Mittel unterhalb des Durchschnitts der beteiligten Staaten liegen und einen erheblichen Abstand von der internationalen Spitze haben“[7]. Spätestens seit PISA werden die Forderungen nach einem Wandel im Schulsystem immer lauter.

---

[1] Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 4

[2] Bundeskanzlerin Angela Merkel verkündet anlässlich der Vorstellung des zweiten Bildungsberichts am 12.06.2008 die Bildungsrepublik Deutschland. Vgl. Schavan 2011, S. 91–97 und Bundesregierung 2008
KMK-Präsident und Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus Ludwig Spänle: „Wenn wir die Bildungsrepublik Deutschland stärken wollen, müssen wir den Bildungsföderalismus in Deutschland stark machen!“ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010

[3] Formal betrachtet besteht in Deutschland kein einheitliches Schulsystem. Die Kulturhoheit und somit auch die Zuständigkeit für das Schulwesen liegen bei den Ländern, hierdurch bedingt unterscheiden sich die 16 Schulsysteme in Teilen sehr deutlich voneinander.

[4] Vgl. Baumert et al. 2000, Baumert et al. 1999 sowie speziell für PISA Baumert und Neubrand 2003, Prenzel 2005 und Prenzel 2007
TIMSS: Trends in Mathematics and Science Study ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Seit 1995 beteiligt sich Deutschland an der weltweiten Studie, die von einem unabhängigen internationalen Zusammenschluss von Forschungseinrichtungen, Wissenschaftlern und Regierungsstellen weltweit in einem vierjährigen Turnus durchgeführt wird. Im Gegensatz zu TIMSS 1995, bei der in Deutschland die Leistungen der Schülern in der Sekundarstufe untersucht wurden, ist TIMSS 2007 eine Grundschuluntersuchung des mathematisch naturwissenschaftlichen Unterrichts. Das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), die Universität Hamburg und das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt führten TIMSS in einer ersten Phase als Forschungsvorhaben durch. In der zweiten Projektphase kamen die Humboldt-Universität zu Berlin und das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hinzu. Gefördert wird TIMSS vom BMBF. Vgl. auch TIMSS/III-Deutschland. Der Abschlussbericht ist einzusehen unter www.timss.mpg.de. Baumert und Bos 2000 (zuletzt überprüft am 06.07.2012).

[5] Vgl. Busemann 2008, S. 3

[6] Vgl. Böttcher 2002

[7] Reuter 2003, S. 36

In der Zeit vor den Vergleichsuntersuchungen TIMSS und PISA wurde in Deutschland und im Speziellen in Bayern nur das gemessen und beachtet, was in Bildung[8] investiert wurde. Die Nachteile einer solchen Inputsteuerung, die nach dem Bürokratieprinzip (Kapitel 3.1.1) organisiert wurde, blieben lange verdeckt. PISA und andere internationale Vergleichsstudien lenkten den Blick auf das, was das Schulsystem tatsächlich leistet und welche Erwartungen man an Schule stellen darf. Da ein funktionierendes Bildungswesen einen wichtigen Faktor der Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft darstellt, wird unter anderem in der bildungspolitischen Diskussion ein tiefgreifender Wandel der Organisationsstruktur des Schulsystems gefordert. Im Blickpunkt stehen die Einzelschulen als eigenständige(re) Organisationseinheiten und die mögliche Anwendung moderner Planungs- und Managementtechniken zur Effektivitäts- und Qualitätssteigerung im Bildungssystem. Hierbei wird dem Schulleiter die entscheidende Rolle zuerkannt, einerseits den organisatorischen Umbau durchzuführen und andererseits die Effektivitäts- und Qualitätssteigerung zu verantworten.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an: Forschungsgegenstand ist das Steuerungshandeln der Schulleiter beim Umbau der Einzelschule. Handlungen und Handlungsentwürfe ausgewählter Berufsschulleiter in Verwaltungs- und Gestaltungssituationen sollen analysiert werden. Dabei geht es, soziologisch betrachtet, nicht um das Verhalten einzelner Schulleiter, sondern um das aggregierte Verhalten vieler Schulleiter bei der Interaktion mit weiteren Akteuren des beruflichen Bildungssystems. In Anlehnung an Weber wird hier Handeln immer auch als soziales Handeln verstanden, „welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“[9]. Aus diesem sozialen Handeln heraus werden die Deutungen und Muster der Berufsschulleiter anhand von vorgegebenen Akteurkonstellationen untersucht.

Zunächst soll der Paradigmenwechsel der schulischen Steuerung zum Gegenstand werden (Kapitel 1.1). Dabei wird der Versuch einer chronologischen Rekonstruktion der staatlichen Steuerungsvorstellungen unternommen. Ausgehend von der Inputsteuerung und der ersten Bildungskatastrophe wird der Bogen über die realistische Wende und das damit verbundene Ende der staatlichen Planungseuphorie bzw. den

[8] Der hier zugrunde liegende Bildungsbegriff ist nicht unumstritten. Hörner (2008) stellt eine fundamentale semantische Verschiebung des deutschen Bildungsbegriffs nach 1945 fest. „Der neue deutsche Diskurs über Bildung war […] weit entfernt vom humanistischen Bildungsbegriff. An die Stelle des philosophisch-anthropologischen Elements trat das soziologische. ‚Bildung wird nicht mehr nur als Eigenschaft, Zustand, Statusmerkmal des Einzelnen gesehen, sondern als Funktion der Gesellschaft‘ (Lemberg 1963: S. 24), die Lebens- und Sozialchancen verteilt und die in einer demokratischen Gesellschaft deshalb als Recht aller Bürger anzusehen ist. Das, was sich vollzogen hat, ist nichts weniger als ‚eine Soziologisierung des Bildungsbegriffs‘ (ebd.). Bildung kann unter Einbeziehung des Qualifikationsaspekts in diesem Kontext als eine der Grundfunktionen der Gesellschaft verstanden werden, deren Aufgabe es ist, diese Gesellschaft dadurch lebensfähig zu erhalten, dass sie die nachfolgende Generation befähigt, die vielfältigen, in der modernen Industriegesellschaft notwendigen Rollen zu übernehmen. Zu diesen Rollen gehört die Erzeugung und Verteilung von Gütern, die Ordnung und Deutung der Welt, d.h. auch Recht, Kunst und Religion (Lemberg 1963: S. 34). Da zu diesen Grundfunktionen […] nicht nur die von außen gelenkte normativ gefärbte Erziehung gehört, sondern schwerpunktmäßig der kognitiv akzentuierte Erwerb von Qualifikationen, ist die Übernahme des deutschen Begriffs Bildung für das beschriebene gesellschaftliche Phänomen legitim.“ Hörner et al. 2010, S. 40

[9] Weber 1964, S. 1

Beginn des New Public Management (NPM) bis hin zur zweiten Bildungskatastrophe gespannt, die augenscheinlich in eine Outputsteuerung führt.

Im Anschluss konzentriert sich die Arbeit auf den Schulleiter als wichtigsten Akteur auf der Ebene der Einzelschule im Mehrebenensystem Schule (Kapitel 1.2). Der Schulleiter wird als Teil des korporativen Akteurs Schule herausgestellt und als individueller und zentraler Akteur hinsichtlich seiner Position und Wandlung untersucht. Die Wahrnehmungen und Erwartungen des Akteurs Schulleiter in Führungssituationen sollen Aufschluss über Deutungs- und Handlungsstrukturen geben. Die Akteurkonstellationen, die sich im Zusammenhang mit der Leitung einer Schule ergeben, führen zur Fragestellung und Zielsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit (Kapitel 1.3).

1.1 Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung

Die klassische Vorstellung von staatlicher Steuerung geht von einem zentralen politischen Akteur aus, der Entscheidungen auf der Grundlage demokratischer Prinzipien trifft und diese als Handlungsdirektiven seinen nachgeordneten Ebenen ausgibt. Diese linear-hierarchische Prozesssteuerung wurde im Bildungssystem lange Zeit anerkannt und praktiziert. Damit eng verbunden ist die Auffassung einer bürokratischen Schulverwaltung mit den von Weber (Kap. 3.1) 1922 beschriebenen formalen Kriterien der legalen Herrschaftsausübung.[10] Nicht erst seit PISA steht dieses Steuerungsverständnis zur Diskussion.

Inputsteuerung

Das Ministerium für Unterricht und Kultus versucht, seine Ziel- und Leitvorstellungen über ein quantitatives Inputsystem zu verwirklichen. Durch die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen soll die Schule die Fähigkeit erhalten, im Geiste des zentralen Akteurs eine optimale pädagogische Arbeit zu leisten. Durch die Bereitstellung von Ressourcen kann ein indirekter Druck auf die pädagogische Arbeit der Schulen ausgeübt werden. In diesem Sinne ist das Staatsexamen als Qualitätsmerkmal und wichtige Inputgröße für das schulische Steuerungssystem zu verstehen. Der Staat nimmt durch die Lehramtsprüfungsordnung Einfluss auf die Sozialisation seines künftigen Personals und selektiert durch das anschließende Personalauswahlverfahren, welches sich im herkömmlichen System in der Hauptsache auf die Examensnote als Auswahlkriterium bezieht. Neben den personellen Ressourcen werden materielle und immaterielle Ressourcen bereitgestellt. So wirken zu den vorgegebenen Lehrplänen und Schulbüchern auch die vorhandenen Klassenzimmer mit einer standardisierten Ausstattung und festgelegten Lernarrangements zunächst koordinierend und unterrichtsbeeinflussend, ohne eine Aussage über die Qualität des Unterrichts treffen zu müssen.

[10] Zur legalen Herrschaftsausübung zählt Weber folgende formale Kriterien: Amtshierarchie, Aktenmäßigkeit, Beamtentum, bürokratischer Verwaltungsstab, Senioritätsprinzip etc. Vgl. Weber 1964, S. 160–166

Die erste Bildungskatastrophe

Die Diskussion um eine Modernisierung des bundesdeutschen Bildungssystems ist keine neue Erscheinung. Mitte der 1960er Jahre postulierte Picht die erste „deutsche Bildungskatastrophe“[11] und warnte vor einem Bildungs- und Wirtschaftsnotstand:

> Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungssystem versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht.[12]

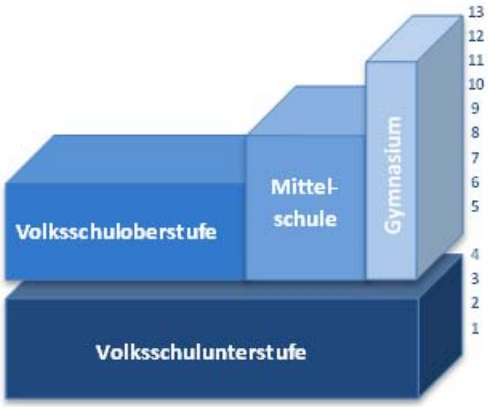


Abbildung 1: Schulstruktur nach dem Weimarer Schulkompromiss von 1920/1921

In erster Linie kritisierte er die im westeuropäischen Vergleich verhältnismäßig niedrige bundesdeutsche **Abiturientenquote**[13] und eine ungünstige **Lehrer-Schüler-Relation**, die sich negativ auf die Bildungsqualität der Schüler auswirke. „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig“[14].

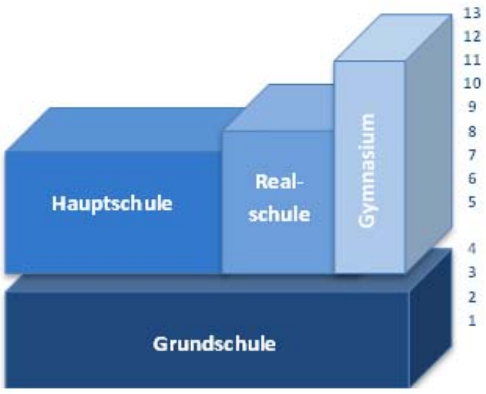


Abbildung 2: Schulstruktur nach dem Hamburger Abkommen von 1964

Ein weiterer Kritikpunkt war die **Struktur des Schulwesens** und die sich daraus ergebende Verweildauer der nachkommenden Generation. Das Bildungswesen zu Zeiten Pichts war gekennzeichnet durch seine Dreigliedrigkeit mit einer achtjährigen Volksschule, die wiederum unterteilt war in vier Jahre Volkschulunterstufe und vier Jahre Volksschuloberstufe. Mittelschule und Gymnasium schlossen sich an die Volksschulunterstufe an und endeten mit der zehnten Klasse Mittelschule bzw. mit der dreizehnten Klasse Gymnasium.

[11] Picht 1964
[12] Picht 1964, S. 10
[13] Picht greift hier auf eine von der OECD veröffentlichte Planstudie zurück und vergleicht westeuropäische Länder mit Westdeutschland. Für 1970 wird eine westdeutsche Abiturientenquote von 6,8% prognostiziert, für Schweden und Norwegen hingegen eine Abiturientenquote von 22%. Auch Frankreich (19%), Österreich (14%), Italien (12,5%), Dänemark (11,5%) und die Niederlande (9%) schneiden bei dem Vergleich wesentlich besser ab. Picht 1964, S. 25
[14] Picht 1964, S. 26

Die Struktur des deutschen Schulwesens geht auf den **Weimarer Schulkompromiss** von 1919/1920 zurück. In diesem wurde das „zuvor existierende schulische Säulenmodell, in dem jeder Schulform eine gesonderte Vorschule vorgeschaltet war“[15], weiterentwickelt. Mit dem **Düsseldorfer Abkommen** der KMK 1955 und dem **Hamburger Abkommen** 1964 wurde die Dreiteilung des Schulwesens fortgeschrieben. Begründet wurde dies u. a. durch die moderne Arbeitswelt: „Dreierlei Menschen braucht die Maschine. Den, der sie bedient und in Gang hält, den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert“[16]. Picht forderte jedoch eine Schule, die sich nicht primär der Maschine anpasst, sondern eine Schule, die nicht die Zehnjährigen i. d. R. definitiv in Leistungsgruppen selektiert[17] und ihnen eine dementsprechende soziale Position zuweist. Sein Eintreten für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen schlug sich in der Forderung nach einem gesamtschulischen System nieder.

Im Rückblick lässt sich die anschließende umfassende äußere Strukturreform des Schulwesens als eine „Biographie der Niederlagen“[18] lesen. Grund hierfür war der mangelhafte Bildungskonsens unter den Bundesländern, um nachhaltig einheitliche Strukturen in Deutschland etablieren zu können. Die bei den Ländern liegende Gesetzgebungskompetenz in Sachen Bildung[19] führte zu keiner einheitlichen Linie in der Gesamtschulfrage, die in den Bundesländern unterschiedlich beantwortet wurde.

Zusammenfassend lassen sich die Änderungstendenzen durch die erste Bildungskatastrophe folgendermaßen darstellen:

1. **Abiturientenquote:** In den 60ern und 70ern fand eine massive Bildungsexpansion statt, die mit einer Entwertung höherer Bildungsabschlüsse einherging.[20]
2. **Lehrer-Schüler-Relation:** Die Lehrerbildung wurde reformiert und Möglichkeiten des Quer- und Wiedereinstiegs eröffnet. Die Zahl der Gymnasiallehrer stieg um nahezu 50%.[21]
3. **Struktur des Schulwesens:** Die bundesweite Einführung einer Gesamtschule schlug fehl.

Bemerkenswert an den Reformvorschlägen ist das Operieren an der Inputseite. Diskussionen zur Verbesserung der Prozessqualität oder der Bildungsqualität in Form eines direkten Bezugs auf den Bildungsoutput fanden in den 1960ern keinen einschlägigen Zugang in Deutschland. Die klassische Vorstellung von Steuerung, wie

[15] Enzelberger 2001, S. 156
[16] Weinstock 1955, S. 121
[17] Vgl. Picht 1964, S. 31
[18] Buhren 1997, S. 101
[19] Vgl. Art. 20 Abs. 1 GG
[20] Die Übertrittsquoten von der Grundschule hin zu den weiterführenden Schularten haben sich in den letzten 55 Jahren stark verändert. Im Schuljahr 1956/1957 traten lediglich rund 14% der Schüler an das Gymnasium und ca. 15% an die vierstufige Realschule über. Der größte Teil (mehr als 70%) eines Jahrgangs verblieb demnach an der Hauptschule. Wesentliche Veränderungen traten zum Schuljahr 1963/1964 mit der Einführung der Wirtschaftsschule und 2003/2004 mit der sechsstufigen Realschule ein. Seitdem liegt der Anteil der Wirtschaftsschüler zwischen 3,7% im Schuljahr 1985/1986 und 7,5% im Schuljahr 2007/2008. Die Entwicklung der Schülerzahlen im gymnasialen Bereich verlief bis zum Schuljahr 1990/1991 stetig steigend und erreichte mit 36,6% ihren vorläufigen Höhepunkt. In den 1990er Jahren blieb der Anteil der Übertritte an das Gymnasium relativ stabil bei ca. 35%. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 112
[21] Vgl. Schützenmeister 2002, S. 154

oben beschrieben, wurde weiterhin in politischen Maßnahmen umgesetzt. Lehrerbildung[22], Lehrpläne, Struktur der Schule und Schulorganisation waren die angewandten Steuerungselemente des zentralen Akteurs Politik. Der Schulleiter und die Einzelschulen fanden keine Beachtung und wurden systematisch aus dem Schulentwicklungsprozess ausgeschlossen.

Die realistische Wende

Parallel zu den Reformvorschlägen aus der Politik fand gegen Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre auf der wissenschaftlichen Ebene eine durch Roth angestoßene breite Diskussion statt. Ging es bei Pichts Kritik noch um die Implikationen der deutschen Bildungspolitik und ihre Auswirkungen auf die Wirtschaftskraft, so standen bei Roth die Erziehungswissenschaften und die mit ihnen verbundene geisteswissenschaftliche Tradition in der Diskussion.[23]

Die Ausrichtung der pädagogischen Forschung war noch zu Beginn der 1960er Jahre geprägt durch eine einseitige Hinwendung zur hermeneutisch-historischen Methode und konzentrierte sich auf das Verständnis und das kritische Auslegen vorhandener Texte großer Pädagogen. Der historische Zugang zur Pädagogik war in diesem Sinne wichtig, um das Verständnis der Bildungssituation im Erziehungssystem kritisch reflektieren und letztlich für die Gesellschaft nutzbar machen zu können.

Die Hermeneutik, d. h. die verstehende Deutung der Wirklichkeit, konnte aber die zunehmenden Probleme einer sich in den 1960er verändernden Bildungslandschaft und die damit einhergehenden technologischen Entwicklungen im Arbeitsleben mit den komplexer werdenden Automatisierungsprozessen nicht mehr lösen. Das Wissenschaftsverständnis erfuhr eine Neuorientierung, verließ die geisteswissenschaftliche Ausrichtung der reinen pädagogischen Forschung und öffnete sich seinen Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie. „Ansatzpunkt dafür war eine verstärkte Orientierung auf erfahrungswissenschaftliche Methoden in der pädagogischen Forschung und auf Grundlage der daraus resultierenden Erkenntnisse über die Anforderungen, Vorstellungen und Wünsche der Klientel eine Orientierung an der Lebenswelt des Menschen als Bezugspunkt dieser Wissenschaft“[24]. Die verstehende Deutung der Erziehungswirklichkeit, verbunden mit der Phänomenologie[25] und der Dialektik, wurde so um die Dimension einer erklärenden Erfahrung erweitert. Die Empirie ist seitdem eine feste Größe in den erziehungswissenschaftlichen Forschungsgebieten. Ausdruck dieses veränderten Forschungsverständnisses sind u. a. die internationalen Vergleichsstudien, die für sich in Anspruch nehmen, dass sie „zuverlässige und aussagefähige Beschreibungen von Schulsystemen und ihren Leistungen“[26] liefern. Zugleich zeigen die Bildungsforscher die Grenzen des theoretisch Machbaren auf, indem sie darauf hinweisen, dass es auch für die internationalen Schulleistungsvergleiche nicht möglich sei, in umfassender Weise alle Bedingungsfelder und Einflussfaktoren abzudecken.[27] TIMSS und PISA sind somit Ausdruck des jüngsten

[22] Vgl. das Strukturmodell zur Lehrerausbildung von Georg Picht (1964): Schützenmeister 2002, S. 163–170
[23] Vgl. Roth 1983
[24] Vonken 2005, S. 45
[25] Näheres bei Hitzler 2009, S. 81–92
[26] Prenzel und Drechsel 2003, S. 33
[27] Vgl. Prenzel und Drechsel 2003, S. 33

Höhenfluges quantitativer Empirie. Sie sind die Aushängeschilder einer für sich genommen erfolgreich vollzogenen realistischen Wende.

Staatliche Planungseuphorie

Noch in den 1970er Jahren gingen die Impulse für die Schulentwicklung von der schulischen Systemebene aus. Die Schulstruktur und Schulverwaltung standen im Zentrum der Überlegungen des Steuerungsdenkens[28] und waren Ausdruck einer staatlichen Planungs- und Steuerungseuphorie.[29] Der Staat glaubte, durch den Einsatz neuer Technologien und detaillierter Vorgaben, die sich an rationalen Kriterien orientieren, könnten die gewünschten Ergebnisse vorprogrammiert werden. Um die komplexen Systemzusammenhänge zu bewältigen, bedürfe es lediglich der Sammlung aller nötigen Informationen und der fachgerechten Verarbeitung der Daten.

Im Laufe der 1980er Jahre wich die Planungseuphorie einer regelrechten Planungsernüchterung. „Die Möglichkeit einer synoptischen Planung wurde zunehmend verneint und ein technisches, vom politischen Prozess abgekoppeltes Planungsverständnis abgelehnt. Feststellbar war ein verstärkter Übergang zu projektorientierten Formen politisch-administrativen Handelns“[30].

Mit der Ernüchterung im Laufe der 1980er Jahre rückte die Einzelschule ins Blickfeld der schulischen Steuerung.[31] Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre fand ein Umdenken Richtung Neue Steuerung bzw. New Public Management statt.

New Public Management

Unter dem Druck leerer Staatskassen entstand ein „neues Verständnis der [staatlichen] Aufgabenerfüllung“[32]. Die staatliche Neuorientierung hatte den „schlanken Staat“[33] zum Ziel. Unter Anwendung von Managementkonzepten wie dem New Public Management sollte sich der Staat um eine klare Aufgabenabgrenzung bemühen und dabei durch Effektivitäts- und Effizienzsteigerung unter der gleichzeitigen Maßgabe eines geringeren Ressourceneinsatzes mehr leisten. Öffentliche Aufgaben, zu denen auch das Bildungssystem gehört, sollten stärker marktwirtschaftlich gesteuert werden. Der Leistungswettbewerb, zunächst nur innerhalb der staatlichen Organisationen, wurde zunehmend auch für öffentliche Aufgaben als sozial akzeptables Ver-

[28] Vgl. Fend 1986 und Fend 2008b

[29] Kennzeichen einer zentralen schulischen Steuerung sind die enormen Macht- und Entscheidungsbefugnisse eines zentralen Akteurs. Die Entscheidungsmacht und Ressourcenverteilung liegen ausschließlich in der Hand des Ministeriums. Im Rahmen des vorgegebenen Planziels kann die Einzelschule ihre individuellen Vorstellungen realisieren, solange diese nicht durch Vorschriften und Verordnungen ausdrücklich ausgeschlossen sind. Im Modus der zentralen schulischen Steuerung sind die Einzelschulen im strategischen Bereich Befehlsempfänger und können lediglich auf der Unterrichtsebene gestalterisch wirken. Auf diese Art soll die Koordinierung des Bildungswesens besser funktionieren und unbeabsichtigte Entwicklungen vermieden werden. Bei diesem Steuerungsansatz werden die Eigeninteressen der beteiligten Akteure systematisch ausgeblendet und es kommt zu nichtintendierten Nebeneffekten, die eine bewusste zentrale Steuerung des gesamten Bildungssystems, mit all ihren bewussten und unbewussten Eigenheiten, unmöglich erscheinen lassen.

[30] Wiechmann und Hutter 2008, S. 109

[31] Vgl. hierzu u.a. auch Weiß 1995, Wegrich 2006, Kussau und Brüsemeister 2007a, Kussau und Brüsemeister 2007b, Fuchs 2008 und Heinrich 2008

[32] Kegelmann 2007, S. 79

[33] Sachverständigenrat 1997, S. 5

teilungs- und Steuerungsinstrument anerkannt und sollte helfen, vorhandene Steuerungslücken zu schließen.[34]

Die zweite Bildungskatastrophe

Im Bildungsbereich wurde der Anpassungsdruck zusätzlich durch die internationalen Vergleichsstudien zu Beginn des neuen Jahrtausends erhöht und Autonomiekonzepte der Schulen avancierten zur „Zauberformel“[35]. Diese zumeist zentral verordnete Autonomie[36] vergrößert den Handlungsspielraum auf der Ebene der Einzelschulen und führt zu einem veränderten Machtgefüge im Bildungssystem. Zumindest auf den ersten Blick lässt sich die Auflösung der traditionellen Rollenverteilung zwischen Kultusministerium, Schulaufsicht und Schulleiter der Einzelschulen feststellen. Schulleiter, die bislang von den verbeamteten Vorgesetzen aus der Schulbehörde und dem zuständigen Ministerium Anweisungen erhielten und kontrolliert wurden, sollen nun „plötzlich selbst Vorschriften, Kontrollen und Regeln entwickeln“[37] und die Schulentwicklung stärker selbst organisieren. Neben Rosenbusch und Schlemmer[38] messen auch Wissinger[39] und Dubs[40] bei der Durchführung und Sicherung der systematischen Schulentwicklungsarbeit den Schulleitern eine zentrale Bedeutung bei.[41] Wissinger[42] und Bonsen[43] sind davon überzeugt, dass Qualität und Wirksamkeit von Schule in hohem Maße von der Leistung des pädagogischen Führungspersonals, insbesondere der Schulleitung, abhängen.

Die Schlüsselfrage für Oggenfuss liegt im Beitrag der zentralen Instanz, „damit der neue strukturelle Freiraum der Schulen durch die darin handelnden Personen selbstverantwortlich und gleichzeitig den Zielen des Gesamtsystems entsprechend genutzt wird“[44]. Die zentrale Instanz im System einer eigenverantwortlichen Schule bilden diejenigen Akteure, die die Entscheidungsgewalt über gewisse fundamentale Ressourcen zentral besitzen und sie koordinieren. Sie können dementsprechend Ressourcen zuweisen oder entziehen und das Handeln abhängiger Akteure durch Anreiz- und Sanktionssysteme stark beeinflussen. Auch heute noch bildet das Ministerium für Unterricht und Kultus zusammen mit der Schulaufsicht die zentrale Instanz des Bildungssystems. Sie entscheiden über die Priorisierung der Ziele und den Einsatz der Mittel. Es hängt von ihnen ab, wie die im Schulsystem handelnden Akteure ihre Kreativität entfalten, um dem Gesamtziel eines effektiven Bildungssystems näher kommen zu können.

---

[34] NPM bzw. Neue Steuerung ausführlich in Kapitel 3
[35] Sachverständigenrat 1997, S. 17
[36] Der Begriff Autonomie ist im juristischen Sinne nicht auf die Schule als staatliche Organisation anwendbar. Schulen können ihre Angelegenheiten nicht durch den Erlass eigener Rechtsnormen selbst regeln. Häufig wird jedoch der Begriff Autonomie im allgemeinen Sprachgebrauch mit Eigenständigkeit gleichgesetzt. In dieser Arbeit soll bei der Verwendung des Autonomiebegriffs, soweit nicht explizit anders erwähnt, der allgemeine Sprachgebrauch mit einbezogen werden. Vertiefend bei Avenarius und Füssel 2008, S. 76 und Avenarius und Füssel 2010, S. 260.
[37] Rosenbusch 2005, S. 90
[38] Vgl. Rosenbusch und Schlemmer 1997, S. 9–17
[39] Vgl. Wissinger 2003, S. 298
[40] Vgl. Dubs 2010, S. 42
[41] Vgl. Huber 2004, S. 103–122
[42] Vgl. Wissinger 2003
[43] Vgl. Bonsen et al. 2002, S. 16 und Bonsen 2006, S. 194
[44] Oggenfuss 2000, S. 104

Output Steuerung

Ein neuer Steuerungstrend bildet sich heraus. Die Aufgabenverteilung folgt nicht mehr ausschließlich dem ‚top-down'-Prinzip, also einer hierarchisch-zentralen Steuerungsstruktur, sondern einer dezentral organisierten Aufgabenverteilung und der damit verbundenen „vertikalen Ausdifferenzierung und Fragmentierung administrativer Strukturen"[45]. Dabei überlässt die dezentrale Organisationsform den Einzelschulen eine weitgehend eigenverantwortlichere Bearbeitung ihrer pädagogisch-administrativen Aufgabenfelder. Die Kopplung zur zentralen Instanz zeigt sich verstärkt in der Zunahme quantitativer Systembeschreibungen in Form eines Bildungsmonitorings auf der Grundlage von Bildungsstandards, internationalen Schulvergleichsuntersuchungen, Ländervergleichsuntersuchungen, testbasierten Vergleichsarbeiten in den Ländern und dem Nationalen Bildungsbericht.[46]

Innerhalb dieses neuen Steuerungsmodus konzentrieren sich die Aufgaben der Zentrale primär auf die „Vorgabe von Zielen und die Kontrolle ihrer Durchführung, [...] während die beteiligten Gruppen auf den anderen Ebenen der Bildungssysteme [...] für die Durchführung zuständig [sind] und dabei auch entsprechende Freiheitsgrade erhalten sollen"[47].

Demnach fände eine Reorganisation und „Rekontextualisierung"[48] von Verantwortlichkeiten im Gesamtsystem Schule statt. Die Stärkung der unteren Ebenen durch mehr Entscheidungsspielraum und eine größere Autonomie führt zu einem neuen Verhältnis zwischen der Ebene der Bildungspolitik und jener der Leistungserbringung. Der Schulleiter erfährt unter Wahrung der gesamtstaatlichen Kostenneutralität einen Umbau des Bildungswesens, das „auf der Suche nach neuen effektiven Steuerungsmitteln"[49] ist.

Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass sich in der aktuellen Modernisierungsdiskussion ein Reformbemühen im Schulsystem von der Einzelschule als unselbständige Behörde (näheres Kap. 2.1) bzw. einer nichtrechtsfähigen öffentlichen Anstalt hin zu einer eigenverantwortlicheren Organisation abzeichnet. Durch den Vollzug der realistischen Wende und die dadurch wissenschaftlich begründete Einführung von Bildungsstandards wurde – dem internationalen Trend folgend – der Wechsel von einer inputgesteuerten Einzelschule hin zu einer prozess- und outputgesteuerten Schule eingeleitet. Dabei steht die Kontrolle des Output und somit die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Bildungswesens im Fokus. Inwieweit sich dieser Steuerungswandel tatsächlich an den Schulen und im Besonderen an den Berufsschulen nachhaltig vollzogen hat, ist noch ungeklärt. Es ist zu befürchten, dass die Modernisierung der schulischen Steuerung auf halbem Weg stecken bleibt und die Bürokratisierung trotz Bildungsstandards, Jahrgangsstufentests und internationalen Vergleichsstudien weiterhin den Gestaltungsspielraum der Schulen maßgeblich beeinflusst. Untersuchungen in diesem Bereich müssen noch folgen.

---

[45] Wegrich 2006, S. 13
[46] Exemplarisch: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012
[47] Lassnig 2000, S. 108
[48] Fend 2008b, S. 175
[49] Altrichter 2008, S. 79

1.2 Der Schulleiter als Untersuchungsgegenstand im Mehrebenensystem Berufsschule

Der neue Steuerungstrend verändert in entscheidender Weise die Rolle und den damit verbundenen Handlungsraum des Schulleiters. War der Schulleiter bei Döring[50] noch „unerforscht“ – er begegnete ihm mit einer „Defizitliste“ – so erklärt Rosenbusch fast zehn Jahre später den Schulleiter zur „zumindest potentiell […] wichtigsten und einflußreichsten Person […] in der praktischen Verwirklichung pädagogischer Zielvorstellungen in der Schule“[51].

In der aktuellen Forschungsliteratur ist es mittlerweile unstrittig, dass für das Gelingen schulischer Eigenständigkeit der Schulleiter Dreh- und Angelpunkt ist. Rolff[52], Bohnsack[53], Bonsen[54], Laux[55], Schröck[56], Dubs[57], und Schratz[58] sollen hier stellvertretend für viele andere genannt werden, die den Schulleiter als „Motor der Schulentwicklung“ oder als „Change Agent“ bezeichnen.

1.2.1 Korporativer Akteur Schule

Nimmt man die Perspektive der Schule im Mehrebenensystem ein, so können Schulen als korporative Akteure und der Schulleiter als individueller Akteur betrachtet werden. Schimank definiert korporative Akteure „genau dadurch, dass sie mittels bindender Vereinbarungen intentional produziert und reproduziert werden.“[59]. Zudem unterscheidet er einerseits zwischen zeitlich befristeten Vereinbarungen und formal geschlossenen Organisationen und andererseits zwischen Interessens- und Arbeitsorganisationen.

Zeitlich befristete Vereinbarungen bilden keine festen Organisationsstrukturen aus, sie besitzen vorübergehend gemeinsame Ziele und für diesen Zeitraum feste Mitgliedschaften. Schulen gehören nicht zu den zeitlich befristeten Vereinbarungen. Sie sind eingebettet in eine über Jahrhunderte gewachsene stabile Struktur und müssen den formal geschlossenen Organisationen zugerechnet werden. Sie handeln innerhalb rechtlicher Vorgaben des Kultusministeriums und führen immer nur bis zu einem bestimmten Grad die Vorgaben der übergeordneten Aufsichtsbehörde aus.

Interessensorganisationen gründen auf einen freiwilligen Zusammenschluss. Ein wesentliches Merkmal ist die ‚bottom-up‘-Struktur, die beispielsweise bei Direktoren- oder Lehrerverbänden vorzufinden ist. „Ein solcher korporativer Akteur wird zum einen immer dann institutionalisiert, wenn seine Existenz den ihn tragenden individuellen Akteuren nützlich erscheint“[60]. Arbeitsorganisationen innerhalb der staatlichen Strukturen werden durch vorausgegangene politische Entscheidungen begründet und besitzen eine ‚top-down‘-Steuerungsstruktur. Schulen erhalten vom Staat den Erziehungs- und Bildungsauftrag und bewegen sich, im überlieferten Steuerungsver-

[50] Döring 1981, S. 195–214
[51] Rosenbusch 1989, S. 12
[52] Vgl. Rolff 2000, S. 204 sowie Rolff 1993
[53] Vgl. Bohnsack 2003, S. 262
[54] Vgl. Bonsen 2006, S. 194
[55] Vgl. Laux et al. 2007, S. 107
[56] Vgl. Schröck 2009, S. 64
[57] Vgl. Dubs 2010, S. 41–49
[58] Vgl. Schratz et al. 2010, S. 148
[59] Vgl. Scharpf 2006, S. 308
[60] Schimank 2006, S. 154

ständnis einer schulischen Bürokratie, innerhalb rechtlicher Regelungen hierarchisch von oben nach unten.

1.2.2 Individueller zentraler Akteur Schulleiter

Die Schulleitung übernimmt individuell die zentrale Rolle bei der Vermittlung von Reformen zwischen der Bildungsadministration und den Lehrern, die den Lernprozess der Schüler gestalten, wie Pont feststellt: „It bridges educational policy and practice“[61]. Heinrich umschreibt ihre Stellung als zwitterhaft, da sie „einerseits schulintern, andererseits Teil der Schuladministration“[62] sei. Die Schulleitung „soll hier als Vermittlungsinstanz fungieren“[63]. Dadurch verbindet sie das ‚top-down‘-System mit dem ‚bottom-up‘-System. Huber schreibt dem Schulleiter in diesem Zusammenhang die Funktion des Mediators und Vermittlers zu, der bei der Umsetzung vorgegebener Reformen oder beim Zulassen von Innovationen vor Ort wichtig ist.[64]

Zentraler Akteur

Als zentraler Akteur soll der Schulleiter die gesetzlich vorgegebene administrative und pädagogische Gestalt der Schule formen[65] (Kapitel 3.2) und dabei die formalen Rahmenbedingungen in einem ebenenspezifischen Kontext von der Makroebene des Bildungssystems auf die Mikroebene des Lehr-Lernprozesses übersetzen. Der Schulleiter ist alleine verantwortlich für die pädagogische, administrative und innovative Arbeit an der Schule. Sein Führungshandeln hat zudem einen indirekten Effekt auf die Leistungen der Schüler, indem es das Lehrerhandeln und damit wiederum das Unterrichtsgeschehen beeinflusst.

Zusammen mit seinem Kollegium, den Mitgliedern der Schulleitung und den Mitgliedern der schulinternen Steuergruppen, aber auch mit den einzelnen Lehrern, entwickelt der Schulleiter Handlungsstrategien, die in Maßnahmen für die vorgegebenen Reformbemühungen der Bildungspolitik münden. Diese Reformbemühungen laufen selten widerstandslos ab. Je nach Grad der schulischen Eigenständigkeit lassen sich die Verantwortlichkeiten und damit auch die Verantwortung des Schulleiters an die schulische Administration zurückgeben.

Wandel des zentralen Akteurs

Fragt man nach der Rolle des Schulleiters in einem zentralen Steuerungssystem, so lässt sie sich anhand des idealtypischen Bürokratieansatzes[66] ableiten (Kapitel 3). Stellt man die Frage nach der Rolle des Schulleiters in einem dezentralen Steuerungssystem, so kann die Antwort, je nach theoretischem Zugang, im Sinne der Neuen Steuerung oder des Mehrebenenzugangs der Educational Governance gegeben werden. Die Rollenanalyse im bürokratischen System nach Weber zeigt einen Handlungsraum auf, der durch einen eingeschränkten Gestaltungsraum mit starken Begrenzungen für das schulleiterische Handeln gekennzeichnet ist. „Solange der Schulleiter lediglich als leitender Verwaltungsbeamter einer nachgeordneten Dienststelle im Rahmen einer bürokratischen Organisation betrachtet wurde, fand das Führungs-

[61] Pont et al. 2008, S. 19
[62] Heinrich 2008, S. 34
[63] Heinrich 2008, S. 34
[64] Vgl. Huber 2008, S. 98
[65] Vgl. Fend 2008c, S. 166
[66] Vgl. Weber 1964, S. 160–166

und Leitungshandeln kaum Interesse“[67]. In der Neuen Steuerung bzw. in der Educational Governance mit ihrem Mehrebenensystem steht das Führungshandeln des Schulleiters als „entscheidende Einflussgröße[…] [bei] der Umsteuerung“[68] des Schulsystems im Fokus. Die Rolle des Schulleiters erfährt mit dem Wandel der Steuerungsart eine starke Aufwertung. Dabei kann sich der Akteur Schulleiter von einem passiven Auftragsempfänger zu einem proaktiv ausführenden Beamten mit starker Gestaltungskraft entwickeln.

POSITION DES AKTEURS SCHULLEITER

Will man aus der zweiten Bildungskatastrophe lernen und bildungspolitische Reformen ernsthaft anpacken, so ist dem Schulleiter in einigen Teilbereichen vermehrt Eigenständigkeit zuzumuten. Damit der Schulleiter auch seinen vergrößerten Verantwortungsbereich ausfüllen kann, müssen seine Kompetenzen systematisch und auf breiter Basis ausgebaut werden.

Es ist zu klären, inwieweit sich die veränderte Rolle des Schulleiters zu mehr Eigenständigkeit innerhalb eines dezentraler werdenden Bildungssystems entwickelt. Geht man von der Annahme aus, dass der Schulleiter tatsächlich eine so zentrale Position bei der Reformierung des Schulwesens besitzt, so muss sich dies in seinen Erwartungsstrukturen und Handlungsräumen niederschlagen. Die Bewertung der Relevanz von Veränderungsmaßnahmen bei der Umsetzung einer eigenverantwortlicheren Schulführung ist ein Indikator für die Veränderung der Position des Schulleiters im Bildungssystem. Hierzu ist es notwendig, die Deutungsmuster des Schulleiters in Situationen seiner Eigenständigkeit zu analysieren. Dabei sind nicht nur Situationen hinsichtlich einer formal-rechtlichen Einschätzung vonnöten, sondern es müssen Handlungssituationen in den zum Teil neu entstehenden Eigenständigkeitsbereichen wie z. B. Schul-, Organisations-, Verwaltungs- und Personalentwicklung sowie der finanzielle Gestaltungsraum und die Qualitätssicherung untersucht werden. Mehr Gewicht erlangt die Diskussion um die Position und die Eigenständigkeit des Schulleiters durch die Ausweitung der Forschungsarbeit auf relevante Akteurkonstellationen und die damit verbundenen Perzeptionen des Schulleiters. Der Vorteil dieser Herangehensweise liegt darin, mögliche Deutungen zukünftiger Entwicklungen im Bildungssystem aus der Schulleiterperspektive zu erkennen.

1.2.3 AKTEURKONSTELLATIONEN

Es bietet sich an, die Akteurkonstellationen aus der Perspektive des Schulleiters zu betrachten. Die vorliegende Arbeit untersucht nicht Schulleiter aller Schularten, da davon ausgegangen werden muss, dass sich beispielsweise Schulleiter von Grundschulen wesentlich von Schulleitern von Gymnasien bzw. beruflichen Schulen in ihrer Sozialisation und ihrem Verständnis von Führung unterscheiden. Zudem sind die Rahmenbedingungen und die damit angebundenen Akteure von allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen über weite Strecken verschieden. Die Berufsschulpflicht begründet sich wie bei den allgemeinbildenden Schulen auf die allgemeine Schulpflicht von 12 Jahren. Der wesentliche Unterschied zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen ist das Zustandekommen eines Ausbildungsvertrages. Dieser Vertrag ist Grundlage für die Zuordnung eines Schülers zu einer ganz bestimmten Berufsschule und die damit verbundene strukturelle Anbindung des Aus-

[67] Lange 2005, S. 199
[68] Brüsemeister 2005, S. 17

bildungsbetriebes und der jeweiligen zuständigen Stelle[69] an die Berufsschule als betroffene Akteure. Die Arbeit beschränkt sich somit auf die Berufsschule und den darin tätigen Berufsschulleiter. Hieraus ergeben sich für die Forschungsarbeit folgende zu untersuchende Akteurkonstellationen:

1. Schulleiter – Bildungspolitik
2. Schulleiter – Aufsichtsbehörde
3. Schulleiter – zuständige Stellen
4. Schulleiter – Wirtschaft
5. Schulleiter – Lehrerverbände

Weitere gesellschaftliche und schulische Akteure wie Kirchen und Eltern oder das Sekretariat und der Hausmeister werden hier bewusst nicht berücksichtigt. Sie sollen aber in einer sich anschließenden quantitativen Forschungsarbeit mit aufgenommen werden.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Ausgehend von veränderten Rahmenbedingungen, die für das Bildungssystem zu Herausforderungen werden, ist ein Wandel im Schulsystem festzustellen. Im Zentrum der Veränderungen steht die Transformation der Steuerung des Schulsystems. Die Position des Schulleiters erhält hierbei eine zentrale Stellung. Ziel der Arbeit ist es, die Perzeptionen der Berufsschulleiter im Mehrebenensystem Schule anhand von Akteurkonstellationen bezüglich ihrer Handlungsräume zu analysieren, um Idealtypen von Berufsschulleitern bilden zu können, die in einer anschließenden und eigenständigen quantitativen Erhebung überprüft werden sollen.

1.3.1 Zentrale Fragestellung

> Welche Deutungen lassen sich für den berufsschulischen Handlungskontext auf der Ebene des Schulleiters bei der Transformation von einer verwalteten hin zu einer eigenständigeren Schule beobachten?

Zur Einbettung der zentralen Fragestellung werden zunächst die relevanten Handlungskontexte der schulischen Eigenständigkeit identifiziert und hinsichtlich ihrer Bedeutung untersucht. Anschließend wird die zentrale Fragestellung operationalisiert, um die Wahrnehmungen durch den Berufsschulleiter zu extrahieren.

Handlungskontexte der schulischen Eigenständigkeit

Die zu betrachtenden Kontexte des Schulleitungshandelns beziehen sich im Wesentlichen auf sechs Eigenständigkeitsbereiche:

1. Kontext der Eigenständigkeit: Schulentwicklung im pädagogischen Bereich
2. Kontext der Eigenständigkeit: Organisations- und Verwaltungsentwicklung
3. Kontext der Eigenständigkeit: Personalauswahl und Personalentwicklung
4. Kontext der Eigenständigkeit: Finanzieller Gestaltungsraum
5. Kontext der Eigenständigkeit: Qualitätssicherung

[69] Zuständige Stellen sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. in der Handwerksordnung (HwO) definiert. Allgemein werden im technisch-gewerblichen und kaufmännischen Bereich die Industrie- und Handelskammer (IHK) bzw. die Handwerkskammer (HWK) subsumiert. Genauere Ausführungen zu weiteren zuständigen Stellen wie z. B. den Heil- und Gesundheitsberufen finden sich im 2. Kapitel oder ausführlich im § 71 – 75 BBiG.

6. Kontext der Eigenständigkeit: Unterrichtsentwicklung

Aus den Anspruchsgruppen werden die wesentlichen Akteure in Bezug zum Schulleiter gesetzt und die Erwartungsstrukturen untersucht.

ABBILDUNG 3: FREMDERWARTUNGEN IM KONTEXT DER EIGENSTÄNDIGKEIT

Dabei sind die Bereiche des Budgets, der Organisationsentwicklung (OE), der Personalentwicklung (PE), der Qualitätsentwicklung (QE), der Unterrichtsentwicklung (UE) und des Schulsystems (Schsys) im Zentrum der Untersuchung.

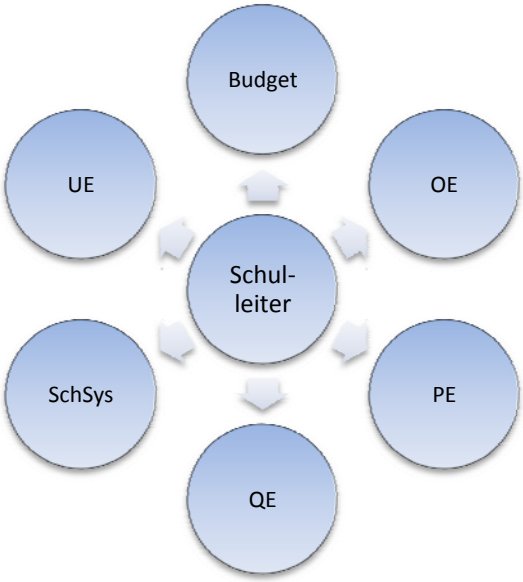


ABBILDUNG 4: EIGENERWARTUNGEN IM KONTEXT DER ANALYSEBEREICHE[70]

Fremderwartungen und Eigenerwartungen des Berufsschulleiters

Vorgaben für das schulische Handeln, ob politischer, pädagogischer oder anderer Art, werden von den einzelnen Schulleitern in unterschiedlicher Weise umgesetzt. Gesetze und Vorschriften, die von einer übergeordneten Instanz erlassen werden, sind keine detaillierten Handlungsprogramme. Sie lassen Raum für eigene Interpretationen und ermöglichen ein vielfältiges Handeln des Akteurs Schulleiter. Von Inte-

[70] Eine genauere Analyse der Kontexte und die Entwicklung des Kategoriensystems werden im vierten Kapitel vorgenommen.

resse ist dabei, an welchen Stellen solche Interpretationsmöglichkeiten und Handlungsspielräume wahrgenommen werden und wie sie letztendlich von den Schulleitern in Handlungsentwürfe umgesetzt werden.

Berufsschulischer Handlungskontext

Alle Handlungen und Handlungsentwürfe, die untersucht werden, beziehen sich ausschließlich auf den Schulleiter einer Berufsschule. Die Berufsschule ist gekennzeichnet durch zwei Lernorte, einerseits den Lernort der Berufsschule und andererseits jenen des Ausbildungsbetriebs. Zum berufsschulischen Handlungskontext zählen des Weiteren die zuständigen Stellen in Form von Industrie- und Handelskammer bzw. die Handwerkskammer sowie das Kultusministerium, die Schulaufsicht und die verschiedenen Verbände, wie beispielsweise der Verband der bayerischen Wirtschaft und die Lehrer- und Direktorenverbände.

Schulleiter

Schulleiter sind diejenigen Personen, die im Sinne des Art 57, Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) und im Geiste des § 24 der Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern (LDO) an staatlichen und kommunalen Schulen ihren Dienst verrichten. Schulleiter privater und staatlich anerkannter werkseigener Berufsschulen[71] bleiben in dieser Forschungsarbeit unberücksichtigt.

Transformation

Das Bildungssystem lässt sich als ein Teilsystem einer funktional differenzierten Gesellschaft[72] auffassen. Dieses Teilsystem ist geprägt durch seine Erwartungen und Erwartungserwartungen, Kommunikationsformen, Normen und Werte, die die Struktur in Abhängigkeit seiner Funktion bilden. Veränderungen in anderen Teilsystemen lösen einen Transformationsdruck auf gekoppelte Teilsysteme aus. Der Transformationsdruck aus dem gesellschaftlichen Teilbereich „Wirtschaft“ führt so zu strukturellen Anpassungen im Teilbereich „Bildung“ und nimmt Einfluss auf die dem System immanenten Erwartungen und Erwartungserwartungen, Kommunikationsformen, Normen und Werte. Diese Veränderungen von einer verwalteten Schule hin zu einer eigenständigeren Schule sind Gegenstand der Forschungsarbeit.

Verwaltete Schule

Das von Max Weber entwickelte Bürokratiemodell[73] ist die Blaupause der verwalteten Schule. Zentral ist der hierarchische Aufbau des Bildungssystems mit einem Schulleiter in der Funktion eines ausführenden Beamten.

Eigenständigere Schule

Im Gegensatz zur verwalteten Schule besitzt der Schulleiter ein mehr oder weniger starkes Gestaltungspotenzial. Der Schulleiter in einer eigenständigeren Schule besitzt eine größere Entscheidungsbefugnis in den oben beschriebenen sechs Kontexten der Eigenständigkeit.

[71] So bietet die Firma Koenig und Bauer für ihre technisch gewerblichen Auszubildenden den Berufsschulunterricht in der werkseigenen Berufsschule an, unter Aufsicht der Regierung von Unterfranken. Vgl. den Internet-Auftritt der Firma Koenig & Bauer: www.kba.com

[72] Vgl. Parsons 2009b und Luhmann 1998

[73] Näheres bei Weber 1964, S. 160–166

Wahrnehmungen durch den Berufsschulleiter

Um die Handlungen der Berufsschulleiter in ihren jeweiligen Kontexten verstehen zu können, müssen ihre Wahrnehmungen in Form von Deutungen bzw. die Deutungsmuster in aussagekräftigen Situationen untersucht werden. Diese betrachteten Handlungen vollziehen sich immer in einem vorgegebenen Rahmen formaler, formeller und informeller Grenzen, die je nach Handlungstyp unterschiedlich interpretiert und in konkrete bzw. vorweggenommene Handlungsentwürfe umgesetzt werden. Eine wesentliche Schwierigkeit der Forschungsarbeit liegt in der Nicht-Beobachtbarkeit von Deutungen, die Schulleiter aufgrund nicht vorhandener Bereiche, wie beispielsweise der Eigenständigkeit, vollziehen. Die hier verwendete Hilfskonstruktion zur Lösung des Problems ist der Rückgriff auf bereits vollzogene Handlungen und die damit verbundene Antizipation der Wirkung der geplanten Handlung.[74] Eine Handlung ist, im Unterschied zu situativ-reflexiven Aktionen, immer als sinnhafte Handlung zu verstehen, deren Vorgeschichte im Grunde genommen als Skript im Hintergrund mitläuft. Dies bedeutet, dass Handlungen auf vergangene Erfahrungen und gesellschaftlich vermittelte Deutungsmuster bezogen werden und somit in einen größeren Zusammenhang zu stellen sind.

Zur Erfassung beobachtbarer und nicht beobachtbarer Deutungen der Berufsschulleiter werden die nachfolgenden Einzelfragen sowohl auf Texte wie z. B. Gesetze, Bekanntmachungen, Verordnungen und Vorschriften als auch auf konkrete Handlungssituationen angewandt, um Handlungsstrukturen typabhängig zu konstruieren.

1. Welche Elemente der Eigenständigkeit werden auf der Ebene des Berufsschulleiters als relevant für die Umsetzung im einzelschulischen Handlungsfeld wahrgenommen? In welche Situationen sind diese eingebettet?
2. Nimmt der Berufsschulleiter einen Wandel hinsichtlich seiner Verantwortung für die Einzelschule wahr?
3. In welchen Kontext hinsichtlich der beteiligten Akteure sind diese Bewertungen eingebettet?
4. Welche Erwartungen stellen die
   - politischen
   - wirtschaftlichen
   - betrieblichen/zuständigen Stellen
   - lehrerverbandsorganisierten

   Akteure an die Rolle des Berufsschulleiters in den hierfür relevanten Handlungskontexten?
5. Welche Durchsetzbarkeiten in Form von Sanktionen und Anreizen existieren für diese Erwartungen?
6. Welche Deutungs- und Handlungsspielräume innerhalb dieser Erwartungen nimmt der Berufsschulleiter für seine Rolle in Anspruch und welche Handlungsentwürfe für die Umsetzung können erkannt werden?

[74] Hierbei wird auf die Ausführungen von Alfred Schütz Bezug genommen, wo Protention, also die Erwartung eines bestimmten Handlungsergebnisses, und Retention, die Bezugnahme auf vergangene Handlungen, in Handlungsentwürfe einfließen. Vgl. Schütz 1993, S. 79

1.3.2 Zielsetzung der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, die **Perzeptionen** der Berufsschulleiter im **Mehrebenensystem** Schule anhand von **Akteurkonstellationen** bezüglich ihrer **Handlungsräume** zu analysieren, um **Idealtypen** von Berufsschulleitern bilden zu können. Die Idealtypen sollen in einer anschließenden und eigenständigen quantitativen Erhebung überprüft werden.

Perzeption

Unter Perzeption versteht man heute in erster Linie das durch eine Person willentliche und bewusste Verarbeiten von Sinneseindrücken, welches zu einer Erkenntnis führt. Im Gegensatz hierzu verstand Kant unter Perzeption lediglich eine Art der Vorstellung mit Bewusstsein, das sich entweder auf das Subjekt als Empfindung bezieht oder eine objektive Perzeption ist und heißt dann Erkenntnis heißt.[75] Apperzeption war bei Kant noch die erweiterte Fassung von Perzeption und beinhaltete das bewusste Denken.[76] Dieser Unterschied zwischen Apperzeption und Perzeption wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen. Perzeption wird gleichgesetzt mit der erweiterten Fassung der Apperzeption.

Mehrebenensystem

Die Berufsschulleiter agieren in einem klassischen Mehrebenensystem (MES). Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob das MES hierarchisch-linear oder netzwerkartig bzw. lose gekoppelt[77] angelegt ist. Das bundesdeutsche Bildungssystem zeichnet sich durch seine föderale Struktur aus, mit einer bei den Ländern verorteten Gesetzgebungskompetenz (Kapitel 2). Unter einer hierarchisch-linearen Betrachtung lässt sich eine vereinfachte formale Struktur mit der Bildungsebene als oberster Ebene, gefolgt von der Schulaufsicht und den Einzelschulen, abbilden. Dies gilt für die allgemeinbildende Schule und muss für die Berufsschule, die in einer parallelen Struktur den Betrieb als gleichberechtigten Partner hat, um die Doppelhelix-Struktur des dualen Systems erweitert werden (Kapitel 2). Brüsemeister[78] und Fend[79] sind exemplarisch für ihre schulischen Mehrebenenmodelle aufzuführen (Kapitel 3).

---

[75] Vgl. Kirchmann von 1870, S. 320 und Erläuterungen bei Höffe 2011, S. 139

[76] „Kant nennt dieses überall mit sich identische Selbstbewußtsein die ursprünglich-synthetische Einheit der Apperzeption (K.d.r.V., §16, B131), eine Wortverbindung, die bereits die Sacherfassung darstellt, wenn wir die Begriffe und ihre Fügung recht zu erläutern verstehen. Zunächst zur Apperzeption: Das Wort ist ein Kompositum zu *perceptio*, wofür auch in der damaligen philosophischen Sprache *repraesentatio* steht. *Perceptio* wurde ins (S. 41) Deutsche mit ‚Vorstellung' übersetzt, ein Wort, das gemäß dem Sprachgebrauch des 17. und 18. Jahrhunderts in einer ganz weiten Bedeutung zu nehmen ist. Es meint: Etwas bekundet sich mir, etwas ist mir in der Weise gegenwärtig, daß es sich bekundet oder bekunden kann, was und wie es auch sei und von welcher Art seine Bekundung auch sein mag. So ist ein Gefühl eine Perzeption, denn darin bekundet sich ein Zustand meiner selbst, eine Weise, wie ich mich befinde. Aber auch eine empirische Erkenntnis ist eine Perzeption und auch ein entwickelter logischer Sachverhalt. Wollen ist eine Perzeption, nämlich Vorstellen eines Ziels als etwas, was zu erreichen angestrebt wird. Apperzeption ist nun ein Steigerungsmodus der Perzeption. Apperzeption bedeutet: Sich bei einer Perzeption etwas denken. Und da Denken ein begriffliches Bestimmen von etwas ist, so heißt Apperzeption: etwas Perzipiertes bestimmen als das, wie und was oder wodurch es ist". Volkmann-Schluck 1995, S. 40–41

[77] Vgl. Orton und Weick 1990, S. 204

[78] Brüsemeister 2007, S. 70

[79] Fend 2008b, S. 176

Akteurkonstellationen

Über den formalen Rahmen eines Mehrebenensystems hinaus existieren neben den vertikalen Steuerungsbeziehungen der schulischen Organisation weitere horizontale Steuerungsbeziehungen zu den Betrieben, Verbänden, Eltern, Öffentlichkeit etc. Dabei weist Brüsemeister darauf hin, dass es sich um ein dynamisches Beziehungsgeflecht zwischen einer Vielzahl von Akteuren handelt,[80] „das keinesfalls mit der formellen Struktur des Schulsystems zusammenfällt“[81].

Handlungsräume

Da ein wesentliches Erkenntnisinteresse der Arbeit in der Analyse von Perzeptionen schulischen Führungshandeln im Mehrebenensystem Schule liegt, stellen die Handlungsräume der Schulleiter einen zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Ein Grundcharakteristikum funktionaler Teilsysteme in der modernen Zivilgesellschaft ist ihre Differenziertheit. Das Konzept der funktionalen Differenziertheit geht auf die Systemtheorie Luhmanns[82] zurück, bei der die Komplexität die zentrale Beschreibung eines sozialen Systems ist. Bildung stellt neben Arbeit, Kirche, Wissenschaft, Medien, Politik, Gewerkschaften und Familie einen institutionellen Handlungsraum dar. Der Handlungsraum Bildung bzw. das Bildungssystem als Handlungsraum besitzt ein komplexes Gefüge aus Akteurkonstellationen und ungleich verteilten Interdependenzen (Kapitel 3.3). Jeder Akteur nimmt innerhalb und außerhalb des Handlungsraums Bildung verschiedene, manchmal auch interferierende Rollen ein. In Betracht gezogen werden aber nur Rollen innerhalb des zentralen Handlungsraumes Bildung und auch nur solche, die sich direkt auf die Interaktion mit dem Schulleiter beziehen (Kapitel 3.1). Es ist ohne Frage, dass Handlungsanleitungen und Zielvorstellungen der agierenden Akteure auch Anlehnungen aus den angrenzenden Handlungsräumen suchen und somit Einfluss auf Strukturen des Bildungssystems und die darin enthaltenen Werte, Normen und Einstellungen nehmen.

Idealtypen

Das Konzept des Idealtypus wurde von Weber geprägt und im Sinne eines Instrumentes zur Abgrenzung klarer Begrifflichkeiten eingeführt. Dieses methodologisch-wissenschaftstheoretische Konzept ist als Gesamtkomposition zusammen mit dem Konzept des „Verstehens“ und dem Postulat der „Werturteilsfreiheit“ zu begreifen. Webers Leitidee war das Überwinden unklarer Begriffe und die Schaffung einer gedachten Ordnung. „Damit ist es die oberste Aufgabe des Idealtypus, die chaotische Vielfalt individueller Erscheinungen der Hypothese eines ‚idealen‘, d.h. eines *gedachten* Verlaufs zuzurechnen.“[83]

Unter Zuhilfenahme eines eigens generierten Idealtyps kann empirisch gezeigt werden, bis zu welchen Grad sich reale Typen dem zugrunde liegenden Idealtypus annähern. „Die Tatsache, dass für die Idealtypen nie Realität in Anspruch genommen wird, macht sie zu einem ausschließlich formalen Instrument der intersubjektiven, diskursiven Erfassung historischer Wirklichkeit, wobei dieses Instrument die Merkmale der logischen Konsistenz und inneren Widerspruchsfreiheit haben muß.“[84] Um

[80] Brüsemeister und Eubel 2003
[81] Brüsemeister 2007, S. 63
[82] Vgl. Luhmann 1984
[83] Käsler 1978a, S. 150
[84] Käsler und Weber 1979, S. 182

es klar zu sagen, Idealtypen kommen in der sozialhistorischen Wirklichkeit nicht vor und bilden diese auch nicht ab.

IDEALTYPEN DES SCHULLEITERS AN BAYERISCHEN BERUFSSCHULEN

Mit dem Forschungsziel, Perzeptionen der Berufsschulleiter im Mehrebenensystem Schule, anhand von Akteurkonstellationen, bezüglich ihrer Handlungsräume zu analysieren, ist die Bildung von berufsschulleiterischen Idealtypen verbunden. Hierbei soll die Generierung von Erfahrungskenntnissen und der Aufbau eines möglichst umfassenden Systems objektiver Merkmale, unter der Maßgabe einer möglichst großen Reduktion der Komplexität, vorgenommen werden (Kapitel 6). Die empirische Beschreibung des Schulleiters in seinen Handlungsräumen dient als Ausgangspunkt einer sich anschließenden quantitativen Studie, die die Wirksamkeit der konstruierten Idealtypen untersucht.

In Anlehnung an die Ausarbeitungen Käslers[85] sollen im Folgenden die theoretischen Grundannahmen für die Idealtypen des Berufsschulleiter skizziert und im Kapitel 6 eine erste Beschreibung der Idealtypen auf der Grundlage von in der vorliegenden Untersuchung abgeleiteten Merkmalen, vorgelegt werden.

1. „Der Idealtypus ist ein *genetischer Begriff,* d.h. er löst aus einem Bündel von Merkmalen jene heraus, die für die Entwicklung bestimmter »Kulturbedeutungen« als ursächlich und wesentlich angesehen werden. Dieser Zusammenhang soll gedanklich »rein« rekonstruiert werden.“[86]

Übertragen auf das System der Berufsschulleiter bietet sich eine Untersuchung im Kontext der Eigenständigkeiten und im Rahmen der zu betrachtenden Akteurkonstellationen an. Hieraus lassen sich systematisch empirisch belegbare Merkmale erzeugen, die aus der Wirklichkeit bzw. von den Realtypen abgeleitet sind.

2. „[D]er Idealtypus ist selbst *keine Hypothese*, er will der Hypothesenbildung jedoch die Richtung weisen. Er ist somit nicht durch eine Überprüfung an der historischen Realität »falsifizierbar« - eine zu geringe »Adäquanz« zu empirischen Sachverhalten und für eine bestimmte Erkenntnisabsicht zwingen jedoch zur stetigen Entwicklung neuer idealtypischer Konstruktionen“.[87]

In der vorhandenen Literatur existieren bisher keine adäquaten Idealtypen, die für die vorliegende Arbeit nutzbar wären. Weder Schulleiter im Allgemeinen noch bayerische Berufsschulleiter im Speziellen wurden hinsichtlich ihrer Deutungsstrukturen und Handlungsräume in einer sich wandelnden Steuerungsstruktur untersucht. Deshalb ist es notwendig in einem gestuften Verfahren diese Idealtypen zu entwickeln. In der ersten Stufe werden die Idealtypen überwiegend qualitativ entwickelt und die Schlussfolgerungen aus den Befunden in der darauf folgenden modifizierten zweiten Stufe, die außerhalb dieser Forschungsarbeit liegt, durch den Einsatz quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung weiterentwickelt und verifiziert.

3. „Der Idealtypus dient der Systematisierung empirisch-historischer Wirklichkeit, indem deren Abstand von der typisierten Konstruktion interpretativ »gemessen« wird.

[85] Käsler 1978b, Käsler und Weber 1979, Käsler 2000 und Käsler 2003
[86] Käsler 2003, S. 233
[87] Käsler 2003, S. 233

Der Idealtypus ist Konstruktion - aber diese Konstruktion wird aus der Wirklichkeit abgeleitet und ständig an der Wirklichkeit […] kontrolliert.“[88]

Auf der Grundlage der durchgeführten Experteninterviews werden Gesetzmäßigkeiten innerhalb der Akteurkonstellationen identifiziert, untersucht und interpretiert. Dabei greift die Untersuchung auf bestimmte regelhafte Wahrnehmungen und Deutungen der Schulleiter innerhalb ihrer konstruierten Handlungsentwürfe zurück. Die empirisch-historische Wirklichkeit, die in den Handlungsentwürfen gespeichert ist, wird relativ zu den konstruierten Idealtypen im Nachgang gemessen und ausgewertet.

4. „Die Ergebnisse, die mit Hilfe idealtypischen Vorgehens für ein Erklären und Verstehen von historischen Erscheinungen produziert werden, unterliegen einem nie abzuschließenden Umdeutungsprozeß.“[89]

Hieraus ergeben sich für die Forschungsarbeit Konsequenzen. Betrachtet man den Berufsschulleiter aus einer historischen Perspektive mit einem Bezug in die Gegenwart oder sogar mit einem Zukunftsbezug, so lassen sich keine abschließenden Ergebnisse erzeugen. Im Gegenteil, die gefundenen Idealtypen müssen immer wieder unter der Betrachtung neuer Konstruktionen erarbeitet, untersucht und gegliedert werden.

[88] Käsler 2003, S. 244
[89] Käsler 2003, S. 244

2. Rahmenbedingungen für das berufsschulische Führungshandeln

> Mit der Einrichtung eines eigenständigen Bildungs- und Schulsystems ist eine besondere Stufe in der gesellschaftlichen Entwicklung erreicht, weil damit die systematische Gestaltung bestimmter Sozialisations- und Lernprozesse für die nachwachsende Generation ermöglicht ist. Umgekehrt muss sich das Bildungswesen in seiner jeweiligen Gestalt an dem Anspruch messen lassen, die optimalen Lernbedingungen für die einzelnen Schüler bereitzustellen.[90]

Die alte Frage nach der Gestalt des Bildungswesens, seinen formalen und informellen Strukturen und dem damit verbundenen Führungsverständnis und -verhalten der obersten Landesbehörde, somit des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, muss neu beantwortet werden. Der nahezu vollzogene Umbau des Bildungssystems im akademischen Bereich von Magister- und Diplomstudiengängen auf Bachelor- und Masterstudiengänge erfordert auch einen Um- und Ausbau der allgemeinen und der beruflichen Bildung, wobei die Entwicklungen in der beruflichen Bildung seit langem durch den Fachkräftemangel beeinflusst werden.[91] Kennzeichen hierfür ist die mangelnde Ausbildungsrate junger Menschen, die nur geringe oder keine berufliche Qualifikationen nachweisen können.[92] Eingebettet sind diese Entwicklungen in die Wahrnehmungen und Ängste der Bevölkerung, die durch die globalen Finanz-, Euro- und Schuldenkrisen geprägt sind und die wirtschaftliche und soziale Zukunft Europas in einem getrübten Licht erscheinen lassen. Hieraus ergeben sich für die bayerische Staatsregierung zunehmend Handlungszwänge, die das Überdenken der Organisations- und Führungsstrukturen innerhalb des gesamten Bildungssystems zur Folge haben und die Notwendigkeit eines beschleunigten Um- und Ausbaus des Bildungssystems durch das Ministerium für Unterricht und Kultus nahelegen.

Das Bildungs- und Schulsystem ist zunächst der verbindliche Rahmen für das schulische Führungshandeln. Gesetze und Vorschriften leiten die Handlungen des pädagogischen Personals und haben Auswirkungen auf die Führungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiter. Das bayerische Schulwesen, welches in der vorliegenden Forschungsarbeit das erweiterte Untersuchungsfeld darstellt, ist trotz der föderalen Struktur Deutschlands eng mit den nationalen, europäischen und internationalen Entwicklungen im Bildungssektor verbunden. Der Freistaat Bayern steht zunehmend im globalen Wettbewerb, nicht nur auf einer abstrakten Ebene durch die internationalen Vergleichsstudien, sondern auch ganz real in einem Wettbewerb um die besten Talente, die den zukünftigen Wohlstand Deutschlands sichern helfen sollen. In diesem Wettbewerb um die besten Talente sind die bundesdeutschen und somit auch die bayerischen Chancen der Bildungsinstitutionen eher kritisch zu bewerten.[93]

---

[90] Füssel und Leschinsky 2008, S. 131–132

[91] Stellvertretend für viele andere ist Reinberg und Hummel 2003, S. 1–8 zu nennen. Brenke untersucht für die berufliche Erstausbildung die Anzahl neuer Ausbildungsverträge bei Fertigungsberufen und stellt einen starken Rückgang fest. Vgl. Brenke 2010, S. 11

[92] Eine genaue Analyse zur Berufsausbildung findet sich bei Blossfeld et al. 2011a, S. 113–140. Des Weiteren gibt Reinberg eine gute Übersicht über die Altersstruktur der Erwerbspersonen für das Jahr 1998 und eine damit verbundene Prognose bis zum Jahr 2015. Vgl. Reinberg und Hummel 2003, S. 1

[93] Ullrich beschreibt den Braindrain deutscher Akademiker im Verlauf der letzten Jahrzehnte auf Bundesebene. Vgl. Ullrich 2008, S. 67

DAS BAYERISCHE SCHULWESEN

Nach Art. 130 der Bayerischen Verfassung (BV) Abs. 1 steht das gesamte Schul- und Bildungswesen unter der Aufsicht des Staates, wobei der Staat die Gemeinden beteiligen kann. Die Gesetzgebungskompetenz für das Schulwesen wird im Grundgesetz (GG) Art. 30 und Art. 70ff. den Bundesländern zugerechnet und gilt als „Kernstück der Eigenstaatlichkeit“[94] der Länder. Die Föderalismusreform von 2006, die sich in erster Linie auf die legislative Entflechtung konzentrierte,[95] bestätigt nachdrücklich die Zuständigkeit der Länder[96] und führt bewusst zu einem Wettbewerb der innerstaatlichen Bildungssysteme mit ihren jeweiligen Steuerungsspezifika. Grenzen erfährt der innerstaatliche Wettbewerb immer dann, wenn die Gleichwertigkeit bzw. die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse nicht gewährleistet werden kann.[97] Auch wenn im Bereich der schulischen Steuerung neue Wege gegangen (vgl. Kapitel 2 und 3) und die Zuständigkeiten neu geordnet werden, so steht doch der Geist der Bayerischen Verfassung und des Grundgesetzes in einer langen Tradition der bildungspolitischen Verantwortungsübernahme des Staates deutscher Länder für das Bildungswesen[98] und manifestiert sich in der Veranlagung einer zentralen Verwaltungssteuerung des Staates. „Im Schulwesen ist es überwiegend der Staat selbst, der Schulen einrichtet und unterhält, Lehrer ausbildet, anstellt und entlohnt, […] und Schulen und Unterricht über eine aus mehreren Ebenen bestehende, regional ausdifferenzierte Behördenstruktur organisiert, begleitet und unterstützt.“[99] Die Festlegung der schulischen Rahmenbedingungen, die oftmals auf der Grundlage einer unsicheren Datenbasis[100] getroffen werden muss, obliegt – den obigen Ausführungen folgend –

Die Beiträge Schubarths befassen sich mit den regionalen Abwanderungstendenzen jugendlicher Facharbeiter. Vgl. Schubarth und Speck 2009

[94] BVerGE 6, 309 (346f.): Urteil vom 26.3.1957 zum Reichskonkordat

[95] Kritisch hierzu Zohlnhöfer 2010, S. 140

[96] Nur in wenigen Ausnahmen liegt die Zuständigkeit ausschließlich beim Bund, hierzu zählen die Auslandsschulen und einige Ausbildungsgänge des Gesundheitswesens im beruflichen Bereich. Vgl. Avenarius und Rux 2004, S. 22

[97] Vgl. Art. 72 Abs. 2 GG und eine allgemeine kritische Auseinandersetzung mit Art. 72 GG und Art. 106 GG bei Rohlfs 2008

[98] Vgl. Art. 7 Abs. 1 GG: Das gesamte Schulwesen seht unter der Aufsicht des Staates.

[99] Böttcher und Rürup 2010, S. 57–58

[100] Die relative Unbestimmtheit mit den aktuellen Zwängen der Regierungskoalition führt auch zu problematischen Entscheidungen bzw. Nichtentscheidungen innerhalb des Bildungssystems, die im Nachgang nur noch schwer nachvollziehbar sind. Die Ursachen für die unsichere Datenbasis sind vielschichtig. Ein wichtiger Punkt ist die Bevölkerungsentwicklung innerhalb eines Sprengels. In Gebieten mit einer guten wirtschaftlichen Entwicklung werden auf Grund des Zuzugs vermehrt Grundschulen und Gymnasien nachgefragt. Das Land Bayern ist somit in der Pflicht, flexibel auf diese erhöhte Nachfrage zu reagieren, um die Versorgung der Schüler sicherstellen zu können. Konservative Landstriche mit einem geringen Industrialisierungsgrad erleben demgegenüber zunehmend einen Bevölkerungsrückgang, verbunden mit einer geringeren Nachfrage an Schulen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen der Schulzusammenlegungen zu Schulverbünden und Schulschließungen (bei einer Gesamtschülerzahl von unter 26 Schülern). Ein weiterer Faktor, der zu Planungsunsicherheit führt, ist das Wahlverhalten von Schülern bzw. deren Eltern bei der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg. Während auf dem Lande die Haupt- bzw. die Mittelschulabschlüsse noch einen relativ hohen Stellenwert besitzen, werden sie in den Ballungsräumen eher von Schülern mit Migrationshintergrund gewählt. Vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2011a. Die Wahl des Gymnasiums und der damit verbundene Abschluss erfährt bei den dt. Schülern eine hohe Beliebtheit. Vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2011b. Neben demographischen, geographischen und milieuspezifischen Einflussfaktoren erwächst den staatlichen Anbietern zudem Konkurrenz durch Privatschulen. Bei Ganztages- und Zusatzangeboten, von der Freizeitgestaltung bis zur strukturierten Nachhilfe über spezielle Musik-, Kunst- und Sportangebote, können die Privatschulen die Interessen der Schü-

dem Freistaat Bayern in Form der legislativen und exekutiven Gewalt. Die Gestaltung und Weiterentwicklung der Organisationsstruktur, verbunden mit einer am Outcome orientierten Verteilung der Ressourcen, ist in der politischen Diskussion noch umstritten. Will der Freistaat Bayern seinen gesetzlich festgelegten Bildungs- und Erziehungsauftrag ernst nehmen, so sind Antworten auf die Frage nach einer leistungsfähigen Schul- und Organisationsstruktur überfällig. Die staatlichen Stellen in Form des Kultusministeriums und der Schulaufsicht erreichen durch Fortschreibung des Status quo im besten Fall weiterhin positive Bildungs- und Erziehungsergebnisse.[101] Im ungünstigsten Fall erfährt der Freistaat einen Abstieg im nationalen, europäischen und globalen Wettbewerb der Bildungsfähigkeit und somit auch langfristig eine Verringerung der Innovationsfähigkeit Bayerns und Deutschlands mit der Folge eines Niedergangs oder zumindest einer Schwächung des deutschen Wirtschafts- und Sozialsystems.

Beschränkte Handlungsfreiheit des Freistaates Bayern

Die Handlungsfreiheit des Freistaates Bayern hinsichtlich seines Berufsbildungssystems ist nicht grenzenlos. Im Gegensatz zur allgemeinen Bildung, bei der die Gestaltung der Rahmenbedingungen, zumindest formal, in der Hand des Freistaates liegt, muss bei der beruflichen Ausbildung im dualen System der zweite Akteur ausreichend berücksichtigt werden. Die Rahmenbedingungen des berufsschulischen Führungshandelns speisen sich aus vier Quellen:

1. dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
2. den zuständigen Stellen,
3. der Europäischen Union und
4. dem globalen Wettbewerb.

Europäische Union (3) und globaler Wettbewerb (4) werden nicht als eigene Punkte explizit weiter behandelt, da ihr Einfluss weniger in direkter Weise als mehr durch indirekte Beeinflussung des Verhaltens und der Handlungen der beteiligten Akteurgruppen gegeben ist, indem die gewohnten Sichtweisen und die vorherrschenden Reaktionen beeinflusst werden.[102] Die Punkte Bayerisches Staatsministeri-

---

ler und der Eltern stärker decken und erfahren einen großen Zulauf, der den staatlichen Schulen letztendlich in der Kalkulation und Planung Schwierigkeiten bereitet. Die hohe Flexibilität der Privaten ist für ein Flächenland wie Bayern im Bereich der staatlichen Schulen nicht umsetzbar.

[101] Bei dieser positiven Betrachtung werden die guten bayerischen Ergebnisse auf nationaler Ebene (Vgl. stellvertretend für andere Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010 und Erdmann et al. 2011) in den Mittelpunkt gestellt, internationale Ergebnisse werden bewusst ausgeblendet.

[102] Im Gegensatz zur allgemeinen Bildung ist die berufliche Bildung verstärkt dem europäischen Einfluss ausgesetzt. Der Artikel 166 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) räumt der Gemeinschaft eine eigene politische Zuständigkeit für die berufliche Bildung ein. „Die Europäische Union ist nicht nur auf Förderung begrenzt, sie kann ‚Maßnahmen' ergreifen, die allerdings die Politik der Mitgliedstaaten nur unterstützen und ergänzen, nicht aber auf eine Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften zielen dürfen." Füssel 2010b, S. 46

Im Vertrag der Europäischen Union (EUV) sind die Ziele einer qualitativ hochstehenden Bildung und die Entwicklung der europäischen Bildungsdimension zentral genannt. Vgl. Dewe und Weber 2007, S. 87. Grundlage des neuen Austarierens der beruflichen Bildung sind die Weißbücher der Europäischen Kommission „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert" Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1993 und das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung" Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995. In ihnen sind die Maßnahmen der Euro-

um für Unterricht und Kultus (1) und die nachgeordneten Behörden der Schulaufsicht und der Einzelschule werden in ihren strukturellen Verknüpfungen zu den zuständigen Stellen (2) und den damit einhergehenden über- und untergeordneten Ebenen der verantwortlichen Bundesministerien, dem Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) und den Vertretern der Ausbildungsbetriebe analysiert (Kapitel 2.2).

Bevor die Verantwortlichkeiten des dualen Systems und der systematisch aufeinander bezogene Aufbau zwischen den Lernorten Schule und Betrieb diskutiert werden können, ist es für das Verständnis der beruflichen Schulen wichtig, den grundsätzlichen Aufbau des bayerischen Berufsschulwesens mit wesentlichen Ausprägungen der Schülerströme in den berufsbildenden Schulen zu erörtern und auf neuere Entwicklungen der bayerischen Berufsschulstruktur einzugehen (Kapitel 2.1). Im Anschluss an die Darstellung der dualen Schul- und Organisationsstruktur wird im dritten Schritt die Stellung des Berufsschulleiters (Kapitel 2.3) in seiner rechtlichen Verankerung beleuchtet und das gezeichnete Bild abgerundet.

2.1 Die berufsbildenden Schulen

Eigenartigerweise gehören die beruflichen Schulen mit Ausnahme der Wirtschaftsschule, die einen Sonderstatus besitzt, nicht zum dreigliedrigen System des Sekundarbereiches. Dieser Ausschluss gründet sich auf das scheinbare Spannungsfeld zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und das im neuhumanistischen Bildungsideal vorherrschende Misstrauen gegenüber der beruflichen Bildung, die der Allgemeinbildung nachgeordnet sei:

> Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.[103]

Demgegenüber postuliert Kerschensteiner, „dass die Berufsbildung an der Pforte zur Menschenbildung steht“[104] und widerspricht der reinen Zweck- und Funktionsorientierung der beruflichen Bildung zur Anpassung des Menschen an wirtschaftliche Interessen. „Bei einer genaueren Betrachtung stehen die Allgemeine und die Berufliche

---

päischen Union zum lebenslangen Lernen angelegt. Das europäische Kernproblem der beruflichen Bildung ist die mangelnde Passung der Beschäftigten für den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts. Die EU versucht dieses Problem durch eine bessere „Eignung zur Beschäftigung und zur Erwerbsarbeit“ zu lösen und richtet auf breiter Basis Förderprogramme ein. Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995, S. 7
So besitzen Mobilitäts- und *Leadership*-Maßnahmen, die durch die EU gefördert werden, das Potenzial, auf der Akteurebene der Politik, wie beispielsweise bei den Kammern, Kultusministerien, Lehrerverbänden, Lehrerbildungsakademien und Hochschulen, Veränderungen einzuleiten und sie nachhaltig zu implementieren. Letztendlich üben die finanziell sehr gut ausgestatteten Berufsbildungsmaßnahmen der EU mit einer Fördersumme von 13,62 Milliarden Euro, von denen jährlich ca. 200 Millionen Euro nach Deutschland fließen (vgl. www.lebenslanges-lernen.eu) über die Auswahl bzw. den Wegfall bestimmter Förderungen einen zunehmenden Einfluss auf die Konstitution des beruflichen Bildungssystems und dessen tradierte Struktur in Deutschland aus. Lange spricht in diesem Zusammenhang von einem Akteur „zunehmender und noch immer oft unterschätzter Bedeutung“, der jedoch von den Verantwortlichen auf nationaler Ebene bisher nicht in genügender Weise wahrgenommen wird. Lange 2009, S. 551

[103] von Humboldt 1920, S. 276–277

[104] Kerschensteiner 1954

Bildung in keinem Gegensatz. Allerdings scheint bis heute immer noch eine ‚gefühlte' Differenzierung zwischen diesen Facetten von Bildung verbreitet zu sein."[105]

„Die beruflichen Schulen in Bayern sind das Sprungbrett zu einer qualifizierten Berufstätigkeit, bieten aber auch viele schulische Weiterentwicklungsmöglichkeiten – bis hin zur Hochschulreife."[106] Diese vom Kultusministerium sehr positiv formulierte Aussage über eine Schulart, die auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte sehr unübersichtlich und der Kritik mangelnder Systematik ausgesetzt ist, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine nicht unerhebliche Zahl an Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen noch ihre Schulpflicht an der Berufsschule ableisten muss, obwohl ihnen die Ausbildungseignung nicht attestiert werden kann. Das „Sprungbrett berufliche Schulen" für Mittelschulabgänger[107] ohne Abschluss erweist sich oftmals als zu beliebig und bietet für die leistungsschwächeren Schüler der Mittelschulen eine zu geringe systematische Unterstützung an.[108]

ZUSTÄNDIGKEITEN

Die Zuständigkeiten für das berufliche Schulwesen lassen sich in drei Bereiche unterteilen:

Der erste Bereich betrifft die ausschließliche Zuständigkeit des Bundes für Berufsausbildungen mit besonderen Anforderungen. Der Bund, in Form des Bundesministeriums für Gesundheit, gibt den Rahmen für die Ausbildung von Gesundheits- und Heilberufen einschließlich entsprechender Ausbildungsregelungen vor.[109] Das Ziel der bundeseinheitlichen Zuständigkeit ist die Gewährleistung von Qualitätsstandards und eine ausreichend gute Versorgung der Bürger im Gesundheitswesen. Die Prüfungsabnahme wird durch die zuständige Stelle übernommen.[110] Absolventen, die ihre beruflichen Abschlüsse im ausschließlichen Zuständigkeitsbereich des Bundes erwerben, erfahren die Problematik des föderalen Systems. Es ist nicht gewährleistet, dass sie an weiterführenden Fachschulen auch angenommen werden. Formalrechtlich besteht keine Koppelung der bundesweiten Abschlüsse an weiterführende

[105] Prenzel 2010

[106] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010a, S. 3

[107] In Bayern wurde die Hauptschule zur Mittelschule weiterentwickelt. Zum Schuljahr 2012/2013 ist die flächendeckende Einführung der Mittelschulen mit 927 Mittelschulen und fünf verbleibenden Hauptschulen nahezu abgeschlossen. Vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 3

[108] Im Berufsbildungsbericht 2011 Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 6 wird eine nachhaltige Strukturverbesserung des Übergangs in die berufliche Ausbildung durch „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss" (www.bildungsketten.de) und die Neuorientierung des Ausbildungspaktes für Ausbildung mit einem starken Fokus auf das Übergangssystem gefordert. Wie dringend die Strukturverbesserung ist, zeigt die Verteilung der Neuzugänge auf die Sektoren des Übergangssystems, der Schulberufssysteme und des dualen Systems. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010 Das duale System und damit die Berufsschulen verlieren bei den Neuzugängen zunehmend an Bedeutung, obwohl die Qualität der berufsschulischen Ausbildung immer noch geschätzt wird und diese Schulart innerhalb der beruflichen Schulen auch international einen hohen Stellenwert erfährt. Problematisch ist der relativ hohe Anteil der Neuzugänge im Übergangssystem, er bewegt sich seit 1995 bis 2008 zwischen 31,9% und 40,5%.

[109] Vgl. KrPflG vom 16. Juli 2003, zuletzt geändert am 24. Juli 2010 (BGBl I, S. 983) und § 71 Abs. 6 Teil 3 Kap. 1 Abschnitt 1 BBiG.

[110] Beispielsweise ist für die Abnahme der Abschlussprüfungen der Arzthelfer die Ärztekammer zuständig, für die Pflegeberufe ist die Einführung einer Pflegekammer in der kritischen Diskussion.

Fachschulen der Länder. Diese Sonderstellung kann zu einer Ausgrenzung bspw. von Absolventen von Pflegeschulen führen[111] und in eine Sackgasse für staatliche Bildungsabschlüsse münden. Der bayerische Slogan „Kein Abschluss ohne Anschluss“[112] gilt demnach nur für bayerische Absolventen uneingeschränkt und stellt ‚Bildungsinländer‘, also deutsche Absolventen die ihren Schulabschluss außerhalb Bayerns absolvierten, vor große Anschlussprobleme.

Der zweite Bereich umfasst die ausschließliche Zuständigkeit der Länder. Vollzeitschulische Ausbildungen fallen i.d.R. in die ausschließliche Zuständigkeit der Kultusministerien.[113] Die Ausbildung zum Erzieher ist Sache der Länder und wird dementsprechend individuell geregelt. Je nach Bundesland findet eine vollzeit- oder teilzeitschulische Ausbildung in zwei bis vier Jahren statt. Davor kann ein Praktikum obligatorisch sein oder es werden größere zusammenhängende Praktika während der Ausbildung durchlaufen. Je nach Bundesland werden die Ausbildungsgänge an Fachschulen, Akademien, Oberstufenzentren oder am Berufskolleg angeboten, die, in Abhängigkeit von dem jeweiligen Bundesland und der Ausbildungsform, zu einem höherwertigen allgemeinbildenden Abschluss führen und eine Hochschulzugangsberechtigung mit einschließen kann.

Der dritte Bereich ist gekennzeichnet durch eine konkurrierende bzw. gemeinsame Zuständigkeit von Bund und Ländern bei der dualen Ausbildung. Vereinfacht dargestellt ist der Bund für den betrieblichen Teil zuständig und die Länder für den schulischen Teil (näheres im Kapitel 2.2).

Neben dem Bereich der geregelten Zuständigkeiten für anerkannte Ausbildungsberufe[114] befindet sich noch ein ungeregelter Bereich, der nur für Erwachsene zugänglich ist. Jugendliche müssen, wenn sie sich beruflich qualifizieren wollen, eine anerkannte Ausbildung ergreifen.[115] Eine Ausnahme stellen die unkontrollierten Zusatzangebote für das Übergangssystem innerhalb der beruflichen Ausbildung dar. Die konsentierten Aktivitäten des Bundes und der Länder mit ihren Bildungsprogrammen für ‚under performer‘ sind teilweise in die Berufsausbildung integriert und können formal angerechnet oder aber auch vollkommen unabhängig von einer geregelten und zielgerichteten Berufsausbildung absolviert werden. So konkurrieren Einstiegsqualifizierungen und berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit mit dem schulischen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder dem schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), welches in zwei Varianten angeboten wird: zum einen in der kooperativen Form, d. h. teilzeitschulisches Angebot in Kooperation mit einem Betrieb (BGJ-k) oder zum anderen in der vollzeitschulischen Form ohne betrieblichen Kooperationspartner, dem Berufsgrundschuljahr in schulischer Form (BGJ-s).

[111] Vgl. Bienstein et al. 2001, S. 50
[112] Braun 2009, S. 85
[113] Dazu zählen nicht die vollzeitschulischen Qualifizierungen im Gesundheits- und Heilbereich. Diese werden unter der ausschließlichen Hoheit des Bundes durchgeführt.
[114] Eine aktuelle Übersicht findet sich beim BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung 2011.
[115] § 4 Abs. 3 BBiG: In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet.

2.1 Die strukturelle Hierarchie des dualen Systems

Die überwiegende Mehrheit der Schüler an beruflichen Schulen besucht die Berufsschulen.[116] Die duale Bildung ist somit noch vor dem Schulberufssystem die vorherrschende Ausbildungsform.[117]

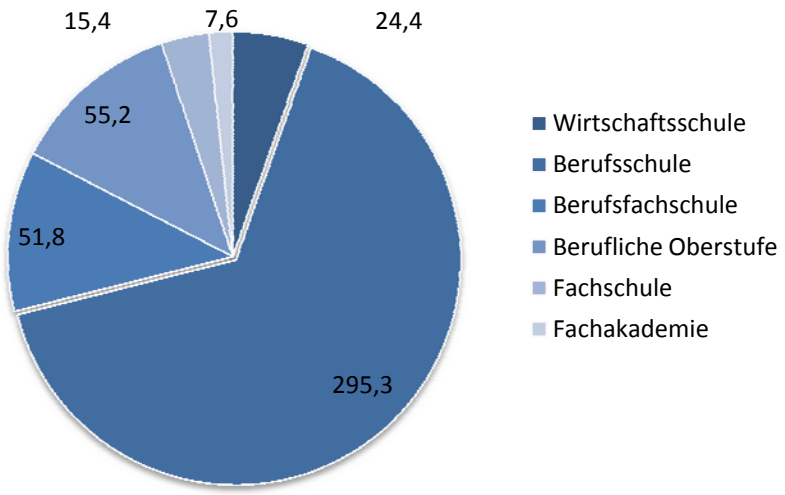


Abbildung 5: Schülerzahl nach Schulart in Tausend, Schuljahr 2009/2010; Quelle: (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 34–35); eigene Darstellung

Die Handwerksordnungen (HwO)[118] und das Berufsbildungsgesetz (BBiG)[119] bilden die gesetzlichen Grundlagen der Berufsbildung und beinhalten neben der Berufsausbildung auch die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. Ziel der Berufsausbildung ist eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die Vermittlung notwendiger fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse innerhalb eines geordneten Ausbildungsganges zur beruflichen Qualifizierung auf der Grundlage berufspraktischer Erfahrungen[120] im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule. Sollte die Ausbildungsstätte nicht die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in vollem Umfang vermitteln können, besteht die Möglichkeit, die Bildungsangebote überbetrieblicher Ausbildungsstätten mit einzubeziehen[121] und somit eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung auch für vorwiegend kleine Handwerksbetriebe zu gewährleisten. Der hier zugrunde liegende Begriff der Berufsausbildung impliziert zumeist die Erstausbildung innerhalb der gesetzlich anerkannten Berufsausbildungen. Dies liegt in erster Linie an der vorgeschriebenen Schulpflicht von neun Jahren Vollzeitunterricht und drei Jahren Teilzeitunterricht, die an der Berufsschule abgeleistet werden kann,[122] und an der Verantwortung des Staates ge-

[116] 69,4% im Schuljahr 2009/2010 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 34–35 , eigene Berechnung
[117] In Abbildung 5 werden die Einmündungsquoten dargestellt und nicht die tatsächliche Schülerzahl in den jeweiligen Systemen. In der Berufsschule und im Schulberufssystem verbleiben die Schüler mindestens zwei Jahre und höchstens dreieinhalb Jahre, hingegen ist die Verweilzeit der Schüler im Übergangssystem wesentlich kürzer angelegt.
[118] Von 1953, zuletzt geändert 2011
[119] Von 1969, zuletzt geändert 2009
[120] Vgl. § 1 Abs. 2, BBiG
[121] Vgl. § 21 Abs. 1 HwO
[122] Vgl. Art. 35f. BayEUG

genüber den Auszubildenden, die zu Beginn der Bildungsmaßnahme überwiegend minderjährig sind und deshalb unter dem besonderen Schutz des Gesetzgebers stehen.

Die duale Berufsausbildung ist gekennzeichnet durch die beiden Lernorte Betrieb und Schule. Traditionell war die Aufgabenverteilung klar geregelt. Die Betriebe waren für die berufspraktischen Inhalte zuständig und die Berufsschule für die Vermittlung der theoretischen Inhalte. Im Zuge des technologischen Fortschritts erhöhte sich der Innovationsdruck auf die Unternehmen mit gravierenden Auswirkungen auf die strukturelle Gestaltung der Ausbildungsstätten. Die bewährte Aufgabenteilung zwischen Schule und Betrieb musste neu geregelt werden. Die Trennung von ehemals theoretischer Bildung an der Berufsschule und berufspraktischer Ausbildung im Betrieb wich einer zunehmenden Lernortkooperation im Sinne einer Vermittlung berufstheoretischer Anteile auch in den Betrieben und berufspraktischer Lerninhalte in der Berufsschule. Mit der Einführung von Lernfeldern in den 1990er Jahren wurde ein erster Schritt getan und die berufsbezogenen Fächer abgeschafft, um anhand komplexer beruflicher Aufgabenstellungen die nachwachsenden Fachkräfte möglichst fächerübergreifend und handlungsorientiert auf die Bewältigung der Berufsaufgaben vorzubereiten.

Ein weiterer Ansatz ist die „Modernisierung des dualen Systems“[123] durch eine Modularisierung der Berufsausbildung. Ziel der Modernisierung ist eine größere Flexibilität für die Ausbildungsbetriebe und eine Förderung junger Auszubildender, denen die Möglichkeit eröffnet werden soll, einen Teil ihrer Ausbildung in der EU zu absolvieren, um Sprachbarrieren abzubauen und die Kultur anderer Länder kennen zu lernen. Dies soll die Fachkräfte von morgen besser auf den europäischen Arbeitsmarkt vorbereiten und den Wohlstand Europas auch durch Fachkräfte aus dem nichtakademischen Berufsbildungsbereich sichern. Für den heimischen Markt bietet die Modularisierung die Möglichkeit, brachliegende Ausbildungskapazitäten besser zu nutzen und benachteiligte Jugendliche gezielter einzubinden. Deißinger[124], Kloas[125], Davids[126] und Pilz[127] greifen seit 1996 die Modularisierungsdebatte auf und geben auf der Grundlage eigener Befunde konstruktive Lösungsvorschläge für die Umsetzung und Weiterentwicklung der modularisierten beruflichen Bildung. Diese Entwicklung wird politisch getragen von der Europäischen Kommission, die zunehmend auf eine Modularisierung setzt.

2.1.1 Die Doppelhelix-Struktur des dualen Systems

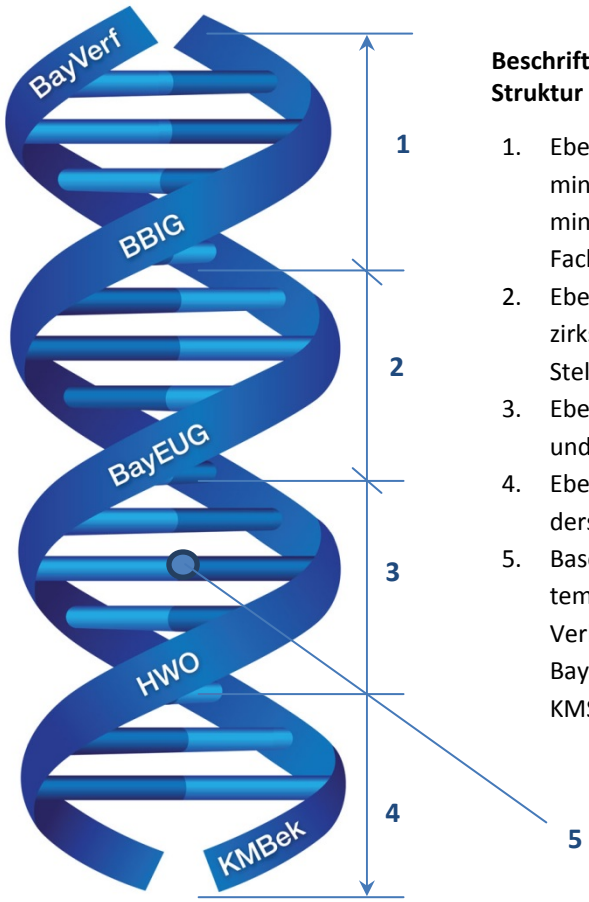
Die Herausbildung des dualen Systems ist geprägt von der in der Struktur angelegten Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule. Die darin enthaltene Aufteilung der staatlichen Zuständigkeiten führt zu einer gewissen Asynchronisation der organisationalen Steuerung innerhalb des dualen Ausbildungssystems. Der Bund ist für die betriebliche Seite durch das Bundesministerium für Wirtschaft und das zuständige Fachministerium vertreten. Die schulische Seite wird im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland innerhalb der Kulturhoheit[128] der Länder durch das jeweili-

[123] Loebe 2008
[124] Vgl. Deißinger 1996
[125] Vgl. Kloas 1997b, Kloas 1997a, S. 44–47 und Kloas 2002, S. 946–959
[126] Vgl. Davids 1998 und Davids 2002, S. 960–969
[127] Vgl. Pilz 2009
[128] Der Begriff der Kulturhoheit wird im Kapitel 2.2.2 zur Schulaufsicht ausführlich erläutert.

ge Landesministerium für Unterricht verantwortet. Für die Ausgestaltung der dualen Steuerung und die darin begründeten Möglichkeiten der Interventionsmechanismen liegen zunächst unterschiedliche Legitimationsstränge zu Grunde. Der betriebliche Bereich ist der Prämisse der Wirtschaftlichkeit untergeordnet, wohingegen der berufsschulische Bereich eher der Prämisse der Pädagogik innerhalb eines stark hierarchisch angelegten Systems verpflichtet ist.[129]

Das duale System ist gekennzeichnet durch seine im Bildungssystem ungewöhnliche Zweigliedrigkeit mit zwei klar voneinander getrennten hierarchischen Strukturen. Auf der einen Seite steht das Berufsschulsystem mit den über- und untergeordneten Ebenen der Kultusadministration und auf der anderen Seite steht das Ausbildungsbetriebssystem mit den über- und untergeordneten Ebenen der Ausbildungsadministration, d.h., dass sowohl der Staat als auch die Unternehmen an der dualen Bildung mit sich ergänzenden Aufgaben beteiligt sind. Grafisch lässt sich die strukturelle Kopplung als Doppelhelix darstellen, in der der kultusadministrative Strang und der ausbildungsadministrative Strang einander umlaufen und auf den jeweiligen hierarchischen Ebenen ein komplementäres Paar ergeben. Die Verbindungskräfte der beiden Wendeln sind allgemein das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Bayerische Verfassung. Formal abgesichert wird die Kooperation und Kommunikation der dualen Partner durch Gesetze und Regelungen für das Schulwesen wie bspw. das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, die Kultusministeriellen Schreiben (KMS) und Kultusministeriellen Bekanntmachungen (KMBek) sowie das Bayerische Schulfinanzierungsgesetz und das Bayerische Lehrerbildungsgesetz. Auf der Seite der Ausbildungsbetriebe sind das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnungen maßgebliche Gesetze.

[129] Eine intensive Auseinandersetzung mit der schulischen Steuerung und den Möglichkeiten der organisationalen Weiterentwicklung von einer bürokratischen hin zu einer eigenständigeren Schule wird im dritten Kapitel ausführlich diskutiert.



Beschriftung der Doppelhelix-Struktur

1. Ebene Bildungspolitik Kultusministerium und Wirtschaftsministerium mit zuständigem Fachministerium
2. Ebene Bildungsverwaltung (Bezirksregierung) und zuständige Stellen
3. Ebene der Einzelberufsschule und des Ausbildungsbetriebs
4. Ebene des Lehrers und Ausbilders
5. Basenpaare des dualen Systems
   Verbindungskräfte: BayVerf, BayEUG; BBiG, HWO, KMBek, KMS

ABBILDUNG 6: DOPPELHELIX-STRUKTUR DES DUALEN SYSTEMS

2.1.2 EBENE BILDUNGSPOLITIK

Auf der obersten Ebene der Kultusadministration und der Ausbildungsbetriebsadministration wird die grundsätzliche Ausrichtung des dualen Systems mit der zu erbringenden Leistungsbeschreibung innerhalb des jeweiligen Systems vorgenommen und inhaltlich über die KMK abgestimmt. Durch demokratische Wahlen der Länderparlamente und des Bundestages sind die beiden Akteure Kultusadministration und Ausbildungsbetriebsadministration politisch legitimiert. Das Kultusministerium verantwortet innerhalb Bayerns das Bildungssystem als Ganzes und übt auf der Basis der Schulgesetze die Aufsicht über das Schulwesen durch Planung, Durchführung und Kontrolle aus.[130] Das Bundeswirtschaftsministerium bzw. das zuständige Fachministerium verantwortet für den Bund das Ausbildungssystem ganzheitlich. Inwieweit es sich auf der obersten Ebene um Entscheidungen der reinen Exekutive durch Ministerentscheidungen oder doch eher um Entscheidungen der Ministerialbürokratie mit den von ihr zu verantwortenden KMBek'en bzw. KMS'en handelt, spielt für die Steuerung der Berufsschule zunächst keine Rolle, ist aber in einer organisationstheoretischen Betrachtung von Bedeutung.

[130] Vgl. Kell 2006, S. 472. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Stellung und den Aufgaben der Schulaufsicht findet an späterer Stelle statt.

Erlass neuer Ausbildungsordnungen

Anhand der Vorgehensweise beim Erlass neuer Ausbildungsordnungen lässt sich das Zusammenspiel zwischen Bund und Ländern auf der politischen Ebene nachvollziehen. Grundsätzlich besitzt das zuständige Fachministerium die Kompetenz zur Modernisierung und Initiierung von Ausbildungsberufen. Die Einbringung der Eckwertevorschläge, die das zu diskutierende Grundgerüst des Ausbildungsberufes enthalten, findet jedoch über drei Kanäle statt:[131]

1. Vorgespräche der Sozialpartner[132]
2. Ergebnisse von Forschungsprojekten oder Gutachten des BIBB
3. Weisungen durch das zuständige Fachministerium

In der Mehrheit der Fälle kommt die Initiative von den beiden Sozialpartnern, die sich anschließend mit der zuständigen Fachabteilung des BIBB und einer von den Ländern entsandten Kommission aus Berufsschullehrkräften strategisch und inhaltlich abstimmen. Während des vorgelagerten Abstimmungsprozesses wird eine Entscheidungsvorlage zur Beantragung eines Neuordnungsverfahrens für einen neuen bzw. für einen veränderten Ausbildungsberuf erarbeitet. Die zentrale Aufgabe ist die Erstellung und Abstimmung der Ausbildungsverordnung mit dem Rahmenlehrplan, der später von der KMK angenommen und von den jeweiligen Landesparlamenten verabschiedet werden muss. Die Ausbildungsverordnung tritt nach der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt in Kraft und erfährt für das ganze Bundesgebiet ihre allgemeine Gültigkeit.[133]

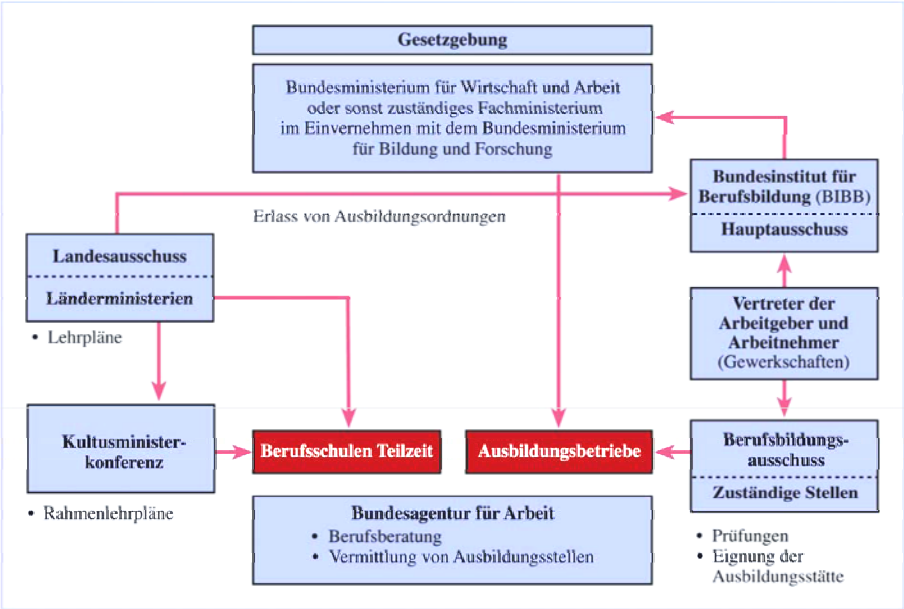


Abbildung 7: Erlass von Ausbildungsverordnungen
Quelle: BIBB 2006

[131] Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2006, S. 24
[132] Die Arbeitgeberverbände werden durch das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung vertreten und die Arbeitnehmer i. d. R. durch den Deutschen Gewerkschaftsbund. Vgl. auch die Leitlinien des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen vom 16.07.1982.
[133] Eine ausführliche und kompetente Beschreibung findet sich beim BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung 2003.

Rechtliche Vorgaben

Formaljuristisch betrachtet liegt auf der politischen Ebene die Verantwortung für das Bildungssystem. Zunächst steht das gesamte Schul- und Bildungswesen unter der Aufsicht des Staates (Art. 130 Abs. 1 BV) und für die Wirtschaft besitzt der Bund die ausschließliche Regelungskompetenz.

> Die in Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG begründete Regelungskompetenz des Bundes erfasst nicht nur das Verhalten im wirtschaftlichen Verkehr, sondern auch den Zugang zu diesem Verkehr. Daher kann der Bund auch die Voraussetzungen für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit definieren und diese insbesondere an die erfolgreiche Teilnahme an einer bestimmten Prüfung knüpfen.[134]

Der Staat besitzt theoretisch das Monopol zur Festlegung und Ausgestaltung der anerkannten Berufsabschlüsse. Er ist aber gut beraten, seine Machtstellung nicht zu missbrauchen und Ausbildungsberufe einzuführen, die arbeitsmarktfähig sind. Trotz des Gestaltungsrechtes von Bund und Ländern hängt der Erfolg der Ausbildungsordnungen sowohl von der Akzeptanz der Betriebe ab, die nach marktwirtschaftlichen Grundsätzen eines funktionierenden Ausbildungsmarktes die Ausbildungsplätze anbieten, als auch von dem Wahlverhalten der Auszubildenden, die diese Angebote akzeptieren oder eben nicht. Diese Abhängigkeit von den beiden Akteurgruppen Betrieb, der die finanzielle[135] und zeitliche Hauptlast[136] der Ausbildung trägt, und Auszubildende verlangt nach einem fairen Neuordnungsverfahren und der Berücksichtigung legitimer Interessen der involvierten Akteure, weswegen auch die Neuordnungsverfahren oftmals von den Sozialpartnern initiiert und durch den Gesetzgeber legitimiert werden.

Eine häufig gestellte Forderung an das Berufsbildungsrecht und die damit verbundenen Ausbildungsordnungen ist der Verzicht auf eine Detailsteuerung seitens des Staates, um hierdurch eine größere Freiheit und Verantwortung für die Ausbildungsbetriebe zu erhalten und „den Akteuren mehr Leine zu lassen“[137]. Diese zunehmende Berücksichtigung betrieblicher Interessen lässt sich auch an der Anzahl der anerkannten Ausbildungsberufe ablesen. Waren auf dem ungeregelten Markt der 1950er Jahren ca. 900 Ausbildungsberufe[138] erlernbar, so reduzierten sich mit der Einführung der HwO 1953 und des BBiG 1969 die anerkannten Berufsausbildungen bis heute auf 344 Ausbildungsberufe.[139] Im Zeitverlauf zeigt sich bis 2005 ein stetiger Rückgang bis auf 339 und seitdem pendelt die Anzahl der zugelassenen Ausbildungsberufe um die 343 Ausbildungsberufe mit einem Maximum von 349 im Jahr 2009.[140] Interessanterweise ist der Prozess zur Neugestaltung der Ausbildungsordnungen formal streng hierarchisch angelegt. In der tatsächlichen Umsetzung findet aber keine stringente ‚top-down‘-Steuerung durch ein Bundesministerium oder durch das Bundesinstitut für berufliche Bildung statt. Die Initiative geht vielmehr von der Basis aus, wobei die Sozialpartner Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmerverbände gemeinsam

[134] Avenarius und Rux 2004, S. 26

[135] Die Betriebe wandten nach Ermittlungen des BIBB aus dem Jahr 2000 für die duale Bildung 27,7 Mrd. € auf, während sich die Ausgaben der Länder für ihre Teilzeitberufsschulen lediglich auf 2,8 Mrd. € beliefen. Die Verteilung auf die Finanzierungsträger steht demnach in einem Verhältnis von 10:1. Vgl. Hippach-Schneider et al. 2007, S. 63.

[136] Die Auszubildenden befinden sich, je nach Ausbildungsgang, zwischen 3,5 und 4 Tagen pro Woche im Ausbildungsbetrieb.

[137] Loebe 2009, S. 35

[138] Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2006, S. 19

[139] Stand 1. August 2011, http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php

[140] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 108: Übersicht über die Anzahl der staatlich zugelassenen Ausbildungsberufe mit Anrechnungsmöglichkeit (1998-2009).

neue Konzepte erarbeiten. Der Prozess zur Neugestaltung von Ausbildungsberufen verläuft somit auf mehreren Ebenen, ohne eine strenge hierarchische Abfolge einzuhalten.

2.1.3 Ebene Bildungsverwaltung und zuständige Stellen

Die zweite Ebene konstituiert sich aus der Bildungsverwaltung und den zuständigen Stellen. Aufbau, Aufgaben und Befugnisse auf der schulischen und auf der betrieblichen Seite müssen hierbei im Spiegel des rechtlich vorgegebenen Rahmens betrachtet werden.

Bildungsverwaltung

Im Bereich der Berufsschulen übernehmen die Bezirksregierungen als Mittelbehörden oder auch als Bündelungsbehörden die „unmittelbare staatliche Schulaufsicht“[141]. Der Begriff Mittelbehörde bezieht sich auf die Tatsache, dass die Bezirksregierung im dreistufigen Aufbau zwischen der obersten Schulaufsichtsbehörde, dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus, und der unteren Schulaufsichtsbehörde, den Landkreisverwaltungen, den Mittelplatz einnimmt. Bündelungsbehörden sind staatliche Mittelinstanzen der öffentlichen Verwaltung und bedienen die Schnittstelle zwischen der Landesregierung mit den jeweiligen Ministerien und der kommunalen Verwaltung, indem sie Weisungen von allen Ministerien annehmen, sie bündeln und an die nachgeordnete Verwaltungsebene weiterleiten. Zu beachten ist der wesentliche Unterschied zwischen der Aufsicht von allgemeinbildenden Schularten wie z. B. der Grund-, Volks-, Mittel- oder Realschulen und den staatlichen Berufsschulen. Bei den staatlichen Berufsschulen fällt die untere Aufsichtsbehörde mit der Mittelbehörde zusammen. Somit existiert innerhalb eines zweistufigen Gliederungssystems neben dem Kultusministerium nur noch die Bezirksregierung als berufsschulische Aufsichtsbehörde. Im kommunalen Bereich findet sich demgegenüber ein dreigliedriger Aufbau, da hier mit dem Amt für berufliche Schulen[142] eine echte untere Aufsichtsbehörde in der hierarchischen Verwaltungsorganisation zur Verfügung steht. Das Amt für berufliche Schulen übernimmt beispielsweise als Sachaufwandsträger für die beruflichen Schulen die Betreuung und Entwicklung des Lehrpersonals. Die Städte München und Nürnberg mit ihrer quantitativen und qualitativen Stärke im Berufsschulsektor und den zahlenmäßig meisten Berufsschulleitern und Berufsschullehrern in Bayern planen, entwickeln, organisieren und strukturieren unter der rigiden Aufsicht der Stadtverwaltung in eigens dafür geschaffenen Pädagogischen Instituten die Schul-, Personal-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung für die kommunalen pädagogischen Kräfte. Für die staatlichen Lehrkräfte existiert hingegen neben den regionalen Lehrerfortbildungen der Bezirksregierungen eine zentrale Akademie

[141] Vgl. Art. 114 Abs. 1 Satz 5 d BayEUG

[142] Die Bezeichnungen für die untere Aufsichtsbehörde weichen bei den kommunalen Berufsschulen ab. Die Städte Nürnberg und Würzburg verwenden die Bezeichnung „Amt für berufliche Schulen“, die Stadt München „Referat für Bildung und Sport“ und Augsburg die Bezeichnung „Bildungs- und Schulreferat“. In allen anderen bayerischen Städten bzw. Kreisen sind die Berufsschulen in staatlicher Trägerschaft. Dies lässt sich aus der historischen Entwicklung der Berufsschulen in Bayern erklären. Beispielhaft sei hier auf die Verstaatlichungstendenzen in der Stadt Würzburg und der Kreisberufsschule Schrobenhausen hingewiesen. Vgl. Heimerer und Selzam 1983, S. 306–308

für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung in Dillingen, die allerdings den quantitativen und den qualitativen Bedarf der Schulen bei weitem nicht deckt.[143]

Rechtliche Vorgaben für die Berufsschule

Für die berufsschulische Seite ergibt sich aus dem Art. 7 Abs. 1 GG und dem Art. 130 der Bayerischen Verfassung die staatliche Verantwortung und Aufsichtspflicht für das gesamte Schul- und Bildungswesen.[144] Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen konkretisiert die allgemeinen Aufgaben der Schulaufsicht:

> Zur staatlichen Schulaufsicht gehören die Planung und Ordnung des Unterrichtswesens, die Sicherung der Qualität von Erziehung und Unterricht, die Förderung und Beratung der Schulen und die Aufsicht über die inneren und äußeren Schulverhältnisse sowie über die Schulleitung und das pädagogische Personal.[145]

Das BayEUG nennt weiterhin ihre wesentlichen Befugnisse:

> Die Schulaufsichtsbehörden haben in Erfüllung ihrer Aufgaben insbesondere das Recht, die Unterrichtseinrichtungen […] zu besichtigen, Einblick in deren Betrieb zu nehmen sowie Berichte, Nachweise und statistische Angaben zu fordern. Für Abschlussprüfungen können sie Prüfungskommissäre und beim Probeunterricht einen Vorsitzenden des Aufnahmeausschusses bestellen.[146]

Im zweiten Absatz des Art. 113 werden der Schulträger bzw. der Schulleiter explizit als Adressaten der schulaufsichtlichen Anordnungen benannt:

> Schulaufsichtliche Anordnungen können sowohl an den Träger als auch an die Leiterin oder den Leiter einer Unterrichtseinrichtung […] gerichtet werden.[147]

In den angeführten Absätzen des BayEUG nimmt der Begriff „Schulaufsicht“ die zentrale Stellung ein. Grundsätzlich wurde im Verwaltungsrecht der Aufsichtsbegriff mit Planung, Führung und Kontrolle einer nachgeordneten Ebene durch eine übergeordnete Behörde verbunden. Pahl kritisiert noch heute in diesem Zusammenhang „die traditionelle Form der Schulaufsicht, dass sie überwiegend – wenn nicht teilweise fast ausschließlich als Kontrolle und Steuerung der Schule durch den Staat beschrieben werden kann.“[148]

Schulaufsicht im weiteren Sinne

Einschlägige Urteile des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwG) und des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs (BayVerfGH) prägen eine weite Fassung des Begriffs der Schulaufsicht und übertragen dem Staat die „Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“[149]. In der Literatur herrscht ein allgemeiner Konsens über die weite Fassung des Aufgabenbereiches der Schulaufsicht und der Schulverwaltung,[150] hierbei wird der alte Begriff

[143] Vgl. die Studie von Vetter 2008, die den Qualifizierungsbedarf bayerischer Schulleiter als Vollerhebung untersucht.
[144] Art. 7 Abs. 1 GG geht auf Ideen der Aufklärung und des Absolutismus, wie die Beschneidung der Macht der Kirche innerhalb des Bildungswesens und die Vermeidung einer Zersplitterung durch Privatschulen, zurück. Vgl. Füssel 2010a, S. 180–181
[145] Art. 111 Abs. 1 BayEUG
[146] Art. 113 Abs. 1 BayEUG
[147] Art. 113 Abs. 2 BayEUG
[148] Pahl 2009, S. 167
[149] BVerwGE 6, 101 (104); 47, 201 (204); BayVerfGH, DVBL. 1995, 419 in: Füssel 2010a, S. 182
[150] Stellvertretend für viele andere Pahl 2008, S. 140, Kluchert und Leschinsky 2001, S. 13–32 und Luthe 2003, S. 134.

der „Schulhoheit“[151] erfasst und eine quasi ganzheitliche Verantwortung des Schulwesens mit den durch das Grundgesetz vorgegebenen Grenzen impliziert. Art. 20 Abs. 3 GG definiert die Bundesrepublik Deutschland als einen demokratischen und sozialen Rechtsstaat[152], dessen Verwaltung sich an Recht und Gesetz halten muss. Jeder Bürger, der sich in seinen Rechten eingeschränkt fühlt, kann den Rechtsweg vor einem unabhängigen Gericht beschreiten.[153] Aus systemtheoretischer Sicht lässt sich aus diesen gesetzlichen Vorgaben für die Verwaltung und Steuerung des Schulsystems ein Verwaltungsmodell entwickeln, das, wie es Weber[154] beschreibt, die legale Herrschaft als Grundlage voraussetzt (Vgl. Kapitel 3 und 4) und als „rational bürokratischer Idealtypus“[155] gesetzt werden kann. Weitere Einschränkungen erfährt die „Schulhoheit“ durch die allgemeinen Grundrechte wie zum Beispiel den Schutz der Menschenwürde[156], die Garantie der Meinungsfreiheit[157], das Erziehungsrecht der Eltern[158] und die freie Berufswahl[159].

Schulaufsicht im engeren Sinne

Mit einer engen Auslegung des Begriffes der Schulaufsicht ist im Kontext eines rational bürokratischen Systems legaler Herrschaftsformen ein Steuerungsbegriff verknüpft, der, um es negativ zu konnotieren, die Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zum Ziel hat. Die Aufsicht schlägt sich in der weiteren formalen Gliederung der Bildungsverwaltung nieder. Die vertikal bezogene Kompetenzverteilung ergibt sich aus dem Zusammenhang zwischen über- und nachgeordneten Verwaltungseinheiten innerhalb der schulischen Behördenstruktur, aber auch zwischen den Organen der Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht der Berufsschulen. In diesem Zusammenhang weist Füssel auf die im „Aufsichtsverhältnis“ der Beteiligten vorhandene notwendige Hierarchie hin und spricht von einem Wandel der Bedeutung von Aufsicht, die sich von der Kontrollfunktion löst und die Perspektive der „gemeinsamen Aufgabenerfüllung und Verantwortung“[160] einnimmt, ohne dass er auf die Steuerungsprobleme des zweigliedrigen dualen Systems eingeht.

Aufbau und Aufgaben der Berufsschulaufsicht

Unter berufsschulischer Schulaufsicht ist die Bezirksregierung als Schulverwaltung und die Kommune als Schulträger zu verstehen, die der Berufsschule vorgesetzt sind. Die sieben Bezirksregierungen besitzen eine auffallend gleiche Organisationstruktur.

---

[151] Füssel 2010a, S. 182 und Luthe 2003, S. 134
[152] Vgl. Art. 20 Abs. 1 GG
[153] Vgl. Art. 19 Abs. 4 GG: Wird jemand durch die öffentliche Gewalt in seinen Rechten verletzt, so steht ihm der Rechtsweg offen. Soweit eine andere Zuständigkeit nicht begründet ist, ist der ordentliche Rechtsweg gegeben.
[154] Vgl. Weber 1964, S. 1
[155] Weber 1964, S. 159
[156] Vgl. Art. 1 Abs. 1 GG: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
[157] Vgl. Art. 5 Abs. 1 GG: Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten.
[158] Vgl. Art. 6 Abs. 2 GG: Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
[159] Vgl. Art. 12 Abs. 1 GG: Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.
[160] Vgl. Füssel 2010a, S. 180

Auf der obersten Organisationsebene ist der Regierungspräsident mit seinem Stellvertreter und der Stabsstelle lokalisiert. Darunter befinden sich fünf Bereiche, die durch die Gewerbeaufsicht ergänzt werden. Der vierte Bereich ist in allen Regierungsbezirken der Bereich der Schulen und hier wiederum eine Ebene tiefer der Bereich der beruflichen Schulen mit einer weiteren Differenzierungsmöglichkeit nach technisch-gewerblich-kaufmännisch bzw. Gesundheit, Sozialwesen, Hauswirtschaft und Agrarwirtschaft.[161]

Im Gegensatz zu den Gymnasien, Realschulen, Fachober- und Berufsoberschulen inklusive den entsprechenden Schulen für Behinderte ist die Schulaufsicht der bayerischen Berufsschulen nicht direkt durch Ministerialbeauftragte[162] am Kultusministerium verortet. Die Bezirksregierungen übernehmen auf der Grundlage des Art. 114 und §37 Abs. 1 Satz 1 Buchstabe c fünfter Abschnitt der LDO die Schulaufsicht für die Berufsschulen, Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen, Fachschulen und Fachakademien einschließlich der entsprechenden Schulen zur sonderpädagogischen Förderung. Insbesondere übernehmen sie die Verantwortung für die regionale Lehrerfortbildung und Lehrerbeurteilung staatlicher Berufsschullehrer[163] somit auch die Koordination und Planung des Personals, inklusive der Vergabe von Planstellen und Funktionsstellen, die berufsschulische Schulentwicklung, Überwachung der Haushaltsmittel, Abnahme von Prüfungsleistungen im Rahmen des 2. Staatsexamens, Beratung und Unterstützung bei schulartübergreifenden Kooperationen der Berufsschule mit den Mittel- und Wirtschaftsschulen und nicht zuletzt die politische Bildung der verbeamteten Lehrer.[164]

Als nachgeordnete Bündelungsbehörde sind die Bezirksregierungen weisungsgebunden und koordinieren die unterschiedlichen Ressortinteressen der übergeordneten Ministerien und der Bayerischen Staatskanzlei. Bei Zielkonflikten der verschiedenen Ministerien vermitteln sie durch die in der Bezirksregierung vorhandene Fachkompetenz und ihre überfachliche Aufstellung über die Ressortgrenzen hinweg. Das Kerngeschäft der oberen Aufsichtsbehörde besteht in der Planung, Koordination und Überwachung der nachgeordneten Funktionsebene „Berufsschule“. *Nach dem Pisa-Schock ist der Schulaufsicht die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung durch interne und externe Evaluation in Zusammenarbeit mit der Qualitätsagentur* im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)[165] *als ein weiteres Aufgabenfeld im verstärkten Maße erwachsen.* Das Ziel ist die Ermittlung, Sicherung und stetige Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität durch die Erhebung von

[161] Exemplarisch http://www.regierung.niederbayern.bayern.de/wirueberuns/organisation/orgplan.htm und http://www.regierung.oberpfalz.bayern.de/regierung/organisation/orgplan.pdf (zuletzt geprüft am 06.07.2012)

[162] Vgl. § 37 Abs. 1 Satz 2 LDO: Die staatliche Schulaufsicht erfolgt bei den Grundschulen durch die Bezirksregierungen und die staatlichen Schulämter (Art. 114 Abs. 1 Nr. 5 Buchst. a und Nr. 6 Buchst. a BayEUG. Des Weiteren zur Stellung und den Aufgaben des MBs: KMBek vom 23. Februar 1994 Nr. VII/12-13/185 701 (KWMBl I S. 76).

[163] Die Unterscheidung zwischen Fach- und Dienstaufsicht wird weiter unten vorgenommen.

[164] Eine detaillierte Aufstellung der Aufgaben der Schulaufsicht findet sich auf den Seiten der Bezirksregierungen, beispielhaft hier die Regierung von Mittelfranken: http://www.regierung.mittelfranken.bayern.de/aufg_abt/abt5/abt52103.htm (zuletzt geprüft am 06.07.2012).

[165] Vgl. die Veröffentlichungen zur internen und externen Evaluation durch das Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007 und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010b

möglichst objektiven Daten zur Rechenschaftslegung über die tatsächliche Leistung einer Schule und ihrer Lehrer.[166] Dabei stehen weniger die Parameter der Inputseite im Fokus als vielmehr die Stärkung der Unterrichts-, Prozess- und Organisationsqualität.

Eine Diskussion des immanenten Zielkonfliktes der Behörde zwischen ihrer Überwachungs-, Beurteilungs- und Beratungsfunktion steht grundsätzlich noch aus. Selbst die Definition von Qualität im berufsschulischen Handlungskontext muss in Frage gestellt oder zumindest hinterfragt werden. Eine als absolut angenommene Qualität des Unterrichtsoutputs vernachlässigt wesentliche Rahmenbedingungen des dualen Systems mit dem Betrieb als Partner. Die staatliche Aufsichtsbehörde ist fachlich dem Kultusministerium unterstellt und folgt den Vorgaben der obersten Dienstbehörde, die (schul-)politische Ziele ausgibt und weniger die Interessen der Ausbildungsbetriebe, der Kammern und der Wirtschaft im Allgemeinen verfolgt.

Fachaufsicht, Rechtsaufsicht, Dienstaufsicht und Schulfinanzierung

„Die Schulaufsicht ist in erster Linie **Fachaufsicht** (durch die Bezirksregierung) über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schulen, um die recht- und zweckmäßige Wahrnehmung der den Schulen zugewiesenen Aufgaben sicherzustellen.“[167] „Die Aufsichtspflicht über die Schulen obliegt der Verwaltung im Schulbereich“[168] und folgt zunächst der verwaltungsrechtlichen Logik, wobei der pädagogische Auftrag, die Berufsschüler entsprechend ihrer Begabungen und Neigungen zu fördern, durch die Berufsschule zu erfüllen ist und schulrechtliche Vorgaben in Konkurrenz zum Verwaltungsrecht stehen. Die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben und den zuständigen Stellen ist für die Berufsschule formal im BayEUG[169] und der Berufsschulordnung[170] festgelegt.

Die **Rechtsaufsicht** ist ein Teilbereich der Schulaufsicht und berücksichtigt gegenüber dem kommunalen Schulträger lediglich die Rechtmäßigkeit und nicht die Zweckmäßigkeit des Handelns des Schulträgers. Die Schulträgerschaft der Kommunen begründet sich aus dem Selbstverwaltungsrecht der Gemeinden[171] und entspricht der aus der Weimarer Republik tradierten Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten.[172] Der Staat ist für die Ausgestaltung der Inhalte, Lehrpläne, Stundentafeln sowie Klassenstärken und Schulversuche zuständig und die Gemeinde bzw. die Kommune für den Bau und Erhalt des Schulgebäudes, die Lehr- und Lernmittel, Sprengelgestaltung[173] und die Erfüllung der verwaltungstechnischen Vorgaben der Schulaufsicht wie z. B. Statistiken etc.

---

[166] Vgl. Apel 2007, S. 49
[167] Avenarius und Füssel 2008, S. 56 und in fast identischer Weise Füssel 2010a, S. 183
[168] Pahl 2008, S. 140
[169] Art. 71 Abs. 1 Satz 1 und 2: Der Berufsschulbeirat hat die Aufgabe, die Beziehungen zwischen Schule, Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Ausbildungsbetrieb, Arbeitswelt und Wirtschaft zu fördern.[2] Der Berufsschulbeirat wirkt außerdem mit, soweit dies in der Schulordnung vorgesehen ist.
[170] § 16 bis 20 Berufsschulordnung (BSO): Berufsschulbeirat
[171] Art. 28 Abs. 2 GG: Den Gemeinden muss das Recht gewährleistet sein, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln.
[172] Vgl. hierzu Weiß 2011, S. 10
[173] Im Einvernehmen mit den zuständigen Stellen.

Die **Dienstaufsicht** über Berufsschulleiter und Berufsschullehrer und das sonstige pädagogische Personal an staatlichen Berufsschulen führt die Bezirksregierung aus, in deren Gebiet sich die Berufsschule befindet. Für die verbeamteten staatlichen Lehrkräfte sind die LDO, das BayEUG und das Bayerische Beamtengesetz (BayBG) maßgebend. Die Bezirksregierung in Vertretung des Dienstherren[174] wacht über das dienstliche Verhalten ihrer Beamten und übt das Disziplinarrecht aus. Bei Lehrkräften, die auf der Basis eines Angestelltenverhältnisses beschäftigt sind, verhängt die Aufsichtsbehörde bei Verstößen gegen die Dienstpflichten Sanktionen, die von einer Ermahnung über Belehrung und Abmahnung bis hin zur Kündigung reichen können.[175] Im Unterschied zu den staatlichen Berufsschullehrern erstreckt sich die Dienstaufsicht für die kommunalen Berufsschulleiter und Berufsschullehrer lediglich auf die Überwachung der fachlichen und persönlichen Eignung sowie auf die für einen geregelten Schulbetrieb notwendigen Weisungen.[176] Der Dienstherr des kommunalen Lehrpersonals ist die verantwortliche bayerische kommunale Körperschaft. Die formale Trennung der Dienst- und Fachaufsicht für kommunale Berufsschulleiter und Berufsschullehrer ist nicht kritikfrei. Grundsätzlich besteht die Gefahr der Einmischung der Aufsichtsbehörde über das Instrument der Fachaufsicht bei den kommunalen Lehrkräften, was das Recht auf kommunale Selbstbestimmung zumindest indirekt einschränken kann.

Schulfinanzierung

Die Berufsschule ist eine Pflichtschule und wird daher aus dem Steueraufkommen nahezu zu 100 Prozent finanziert. Die Entscheidungsgewalt an der Berufsschule über die zu vermittelnden Inhalte[177], Art und Weise der Qualitätssicherung[178], Personal-[179] und Organisationsentwicklung[180] findet sich in der finanziellen Verantwortung wieder. Das Bayerische Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG) begründet das Zusammenwirken von Staat und kommunalen Körperschaften beim Betrieb und dem Unterhalt öffentlicher Schulen.[181] Die Aufteilung der finanziellen Leistungen lässt sich analog zu der Aufteilung der Verantwortungsbereiche der Schulverwaltung vornehmen. Für die inneren Schulverhältnisse ist der Staat in Form des Kultusministerium und der Bezirksregierungen zuständig, für die äußeren der Landkreis bzw. die kommunale Körperschaft. Dementsprechend übernimmt der Staat die Personalkosten[182] für die staatlichen Schulen und die Kommunen den Schulaufwand[183]. Ist jedoch die kommunale Körperschaft der Dienstherr des Lehrpersonals, so trägt sie auch den Personalaufwand[184] und der Staat gewährt den kommunalen Schulen für das jeweilige Haushaltsjahr einen Zuschuss zum Lehrpersonalaufwand.[185]

---

[174] Für die staatlichen Lehrkräfte ist der Freistaat Bayern der Dienstherr und für die kommunalen die Kommune bzw. die Stadt.
[175] Vgl. Avenarius und Füssel 2008, S. 56
[176] Füssel 2010a, S. 186
[177] Z. B. Lehrplan und Stundentafel
[178] Z. B. Interne- und externe Evaluation
[179] Z. B. Personaleinstellung, Qualifizierung und Pensionierung
[180] Z. B. Modellversuche, Kameralistik und Statistiken
[181] Vgl. Art. 4 Abs. 1 BaySchFG
[182] Vgl. Art. 6 BaySchFG Zweiter Teil Öffentliche Schulen Abschnitt I: Der Staat trägt den Personalaufwand.
[183] Vgl. Art 8 BaySchFG Zweiter Teil Öffentliche Schulen Abschnitt I: Die zuständigen kommunalen Körperschaften tragen den Schulaufwand (Aufwandsträger).
[184] Vgl. Art. 15 BaySchFG Zweiter Teil Abschnitt III Kommunale Schulen
[185] Vgl. Art. 16 BaySchFG Zweiter Teil Abschnitt III Kommunale Schulen

Im Schuljahr 1955 wurden für den gesamten bayerischen Personalbereich des Unterrichts und Kultus sowie Forschung, Wissenschaft und Kunst lediglich 180,3 Millionen Euro ausgegeben, im Jahr 1970 waren es schon 960,8 Millionen und bis zum Jahr 2010 entwickelten sich die Personalausgaben auf 9,8354 Milliarden Euro. Die Ausgaben nahmen von 1955 bis 2010 um das 55-fache und von 1970 bis 2010 immerhin noch um das zehnfache[186] zu. Hingegen ist die Zunahme des Lehrerpersonals aller Schularten von 51.072 Planstellen im Jahr 1970 auf 85.203 im Jahr 2010 moderat ausgefallen und entspricht lediglich einem Faktor von 1,7[187]. Eine Ursache für die bedeutend gestiegenen Ausgaben im Personalbereich ist die starke Zunahme der Pensionsleistungen des Freistaates für sein verbeamtetes Personal. Sollten die Schwierigkeiten der Beamtenversorgung nicht mittelfristig gelöst werden, so können zukünftig große fiskalische Probleme entstehen und die Organisationsstruktur der Berufsschulen inklusive der pädagogischen Arbeit beeinflussen.

Die Kommune bzw. der Schulträger ist für die äußere Schulunterhaltung oder den sogenannten Schulaufwand zuständig. Nach Art. 3 Abs. 1 BaySchFG umfasst der Schulaufwand den für den ordnungsgemäßen Schulbetrieb und Unterricht erforderlichen Sachaufwand sowie den Aufwand für das Hauspersonal. Weiter im Absatz 2 heißt es hierzu:

> Zum Sachaufwand gehören vor allem die Aufwendungen für
>
> 1. die Bereitstellung, Einrichtung, Ausstattung, Bewirtschaftung und Unterhaltung der Schulanlage und der Räume für Schulen für Kranke in Kliniken einschließlich der Sportstätten, Erholungsflächen und, soweit erforderlich, Hausmeisterwohnungen,
>
> 2. die Lehrmittel, die Lernmittel, soweit für sie nach Art. 21 Lernmittelfreiheit gewährt wird, Büchereien, Zeitschriften und Urheberrechtsvergütungen,
>
> 3. die fachpraktische Ausbildung im Rahmen des Unterrichts (Art. 50 Abs. 3),
>
> 4. Schulveranstaltungen,
>
> 5. Einrichtungen zur Mitgestaltung des schulischen Lebens,
>
> 6. Geschäftsbedürfnisse der Schule,
>
> 7. Schülerheime für berufliche Schulen (bei Berufsschulen einschließlich der Aufwendungen für Unterkunft und Verpflegung), soweit sie für den Schulbetrieb erforderlich sind,
>
> 8. die notwendige Beförderung der Schülerinnen und Schüler auf Unterrichtswegen.[188]
>
> Zum Hauspersonal gehören die für Verwaltung und Bewirtschaftung der Schulanlage erforderlichen Dienstkräfte.

[186] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 12, eigene Berechnungen.

[187] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 54, eigene Berechnungen. Unberücksichtigt bleibt die Entwicklung des Personals im Bereich der Wissenschaft, Forschung und Kunst. Die Zunahme ist somit nur als Tendenz zu interpretieren, wobei die tatsächliche Verzerrung des Vergleichs auf Grund der Faktorisierung vernachlässigbar ist. Ein Bezug zur Gesamtschülerzahlentwicklung lässt sich auf Grund der unterschiedlichen Entwicklungen an den verschiedenen Schularten über die letzten vier Dekaden nicht herstellen. Besuchten 1970 noch 1,206733 Millionen Schüler die Grundschule, so waren es 2009 nur noch die Hälfte und die Zahl verringerte sich auf 669.263 Schüler, vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 60. Im Gegensatz hierzu entwickelten sich die Schülerzahlen an den bayerischen Gymnasien stetig nach oben. Im Referenzjahr 1970 besuchten 218.648 Schüler das Gymnasium und bis 2009 stieg die Zahl um 76% auf 384.698. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 94.

[188] I. d. R. bleiben Berufsschulschüler hiervon ausgeschlossen.

Im Großen und Ganzen lässt sich mit Avenarius sagen: „Der Schulträger verwaltet die äußeren Schulangelegenheiten und trägt die sächlichen Kosten.“[189] Für die inneren Angelegenheiten ist das Land zuständig, welches die übrigen Kosten übernimmt.

Ungenügend berücksichtigt blieben bisher die kommunale Schulträgerschaft und die damit verbundene staatliche Unterstützung. Im Berufsschulbereich existieren neben den staatlichen Berufsschulen, die stärker in den Landkreisen bzw. in den kleineren Städten vertreten sind, auch die kommunalen Berufsschulen in den Städten München, Nürnberg, Augsburg, Regensburg und Würzburg. Der wesentliche Unterschied zwischen der staatlichen Berufsschule und der kommunalen Berufsschule ist, wie bereits erwähnt, die Personalhoheit über das pädagogische Personal und die im Art. 15 BaySchFG festgelegte Trägerschaft des Personalaufwandes durch die kommunale Körperschaft. Zunächst muss die Kommune für ihre an den Berufsschulen beschäftigten Lehrkräfte den Personalaufwand tragen. Der Freistaat unterstützt die Kommune durch eine finanzielle Bezuschussung von im Durchschnitt 70 Prozent der Personalkosten.[190] Art. 18 BaySchFG spezifiziert die Bemessungsgrundlage des Lehrpersonalzuschusses für die beruflichen Schulen.

> Abs. 1: Bemessungsgrundlage des Lehrpersonalzuschusses für berufliche Schulen ist der im Rahmen der Stundentafel vorgesehene Unterricht einschließlich der im Rahmen des Unterrichts vorgeschriebenen fachpraktischen Ausbildung (Art. 50 Abs. 3) nach den Verhältnissen am Stichtag der Amtlichen Schuldaten für das dem Haushaltsjahr vorhergehende Jahr.
>
> Abs. 2: Der Berechnung werden die Lehrpersonalkosten für eine Unterrichtswochenstunde nach Maßgabe der für staatliche Lehrkräfte festgesetzten Unterrichtspflichtzeit zugrunde gelegt. Dabei werden die Lehrkräfte entsprechend ihrer Ausbildung und Tätigkeit den Besoldungsgruppen A 14 und A 11 zugeordnet.
>
> Abs. 3: Der Zuschuss beträgt bei Berufsschulen 70 v.H.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Kommunen als Schulträger stark eingeschränkt sind. Inhaltlich ist der Freistaat für die schulischen Angelegenheiten, wie z. B. Lehrplan, Methodik und Personaleinstellung bestimmend. Der Kommune verbleibt die dienende Aufgabe für das Kultusministerium und die Bezirksregierungen, d. h., dass die Kommune grundsätzlich an die Vorgaben der übergeordneten Behörde gebunden ist und für die äußere Berufsschulgestaltung wie z. B. den Bau neuer Schulgebäude und die Ausstattung verantwortlich ist.

Das Berufsbildungswesen und im Besonderen das duale System mit der Berufsschule als einer tragenden Säule der Berufsvorbereitung ist trotz der geringen Mitsprache zumindest in den bayerischen Großstädten München, Nürnberg und Augsburg durch ein hohes Engagement gekennzeichnet. Der Grund für den städtischen Einsatz liegt in einer aktiven kommunalen Politik zur Stärkung der Infrastruktur. Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer Stärkung des eigenen Standortes durch eine nachhaltige und gleichzeitig auch hochwertige Qualifizierung gut ausgebildeter junger Leute. Der Zugang zu den stark nachgefragten Fachkräften wird für die Weiterentwicklung von Hochtechnologiestandorten wie München und Nürnberg bei gleichzeitigem Rückgang der Schüler- und Auszubildendenzahlen immer wichtiger. Weiterhin stellt sich die Frage nach der inhaltlichen Beteiligung der Kommunen am Aushandlungsprozess neuer Ausbildungsgänge. Die Möglichkeit zur Mitsprache bei der Entwicklung neuer Berufe ist lediglich über den deutschen Städtetag, der mit beratender Stimme am

[189] Avenarius und Füssel 2008, S. 59
[190] Vgl. 16 BaySchFG Zweiter Teil Abschnitt III Kommunale Schulen

Hauptausschuss des ständigen Ausschusses des BIBB für die Berufsbildung teilnehmen kann, gewährleistet.[191] Die Diskussion über einen größeren Gestaltungsspielraum im Berufsbildungssystem für die Kommunen ist noch zu führen und wird z. Z. nur bedingt durch gesetzliche Rahmenvorgaben abgesichert.

Die Kammern als zuständige Stellen und ihre rechtliche Stellung

Wie oben bereits im Bereich der bildungspolitischen Ebene ausgeführt, ist der Bund für die formale Ausgestaltung der Berufsausbildung in den Betrieben zuständig und die Länder für die Berufsschulen, deren Interessen durch die KMK im Berufsbildungsprozess koordiniert werden. „Die zuständigen Stellen, also in der Regel die Kammern als Selbstverwaltungsorganisation der Wirtschaft[192] und des Handwerks[193], nehmen in der Organisation und Gestaltung der Berufsausbildung eine Schlüsselstellung ein.“[194] Das BBiG schreibt gemäß § 9 den zuständigen Stellen die Durchführung der Berufsausbildung und die Beratung der Auszubildenden zu. Neben der Anrechnung von Verkürzungen und Verlängerungen der Ausbildungszeit (§§ 8, 9 BBiG) übernehmen die zuständigen Stellen auch die Überwachung der Eignung der Ausbildungsstätte sowie der persönlichen und fachlichen Eignung der Ausbildenden (§§ 32, 33 BBiG). Das Einrichten und Führen des Verzeichnisses der Berufsausbildungsverhältnisse (§ 34 BBiG) gehört genauso wie das Errichten von Prüfungsausschüssen (§ 39 BBiG) mit dem Entscheid zur Zulassung zur Abschlussprüfung (§ 46 BBiG) und der Durchführung der Prüfung zu den originären Aufgaben der zuständigen Stellen. Wesentlich ist der gesetzliche Auftrag zur Überwachung (§ 76 BBiG) der gesamten Berufsausbildung auf der betrieblichen Seite, was den zuständigen Stellen weitgehende Befugnisse einräumt, einschließlich der ausdrücklich vorgesehenen Kompetenz zum Erlass von Rechtsvorschriften, wie z. B. Prüfungsordnungen (§ 47 BBiG) im Bereich der Berufsausbildung. Die zuständigen Stellen handeln aufgrund eines bindenden gesetzlichen Auftrages[195] und nehmen de facto hoheitliche Aufgaben wahr.[196] Im Streitfall zwischen den zuständigen Kammern mit den Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden entscheiden die entsprechenden Verwaltungsgerichte.

Die Entscheidungsgewalt der zuständigen Stellen und Behörden beschränkt sich nicht nur auf deutsche Berufsbildungsabschlüsse, sondern auf der Grundlage der Europaklausel (§ 31 BBiG) auch auf die Anerkennung der Befähigungsnachweise von Angehörigen eines Mitgliedstaates der Europäischen Union oder eines Vertragsstaates des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum. Die zuständigen Stellen treffen in Eigenverantwortung und nach eigenem Ermessen die Entscheidung

[191] Vgl. Avenarius und Rux 2004, S. 63

[192] Hier sind in erster Linie die Industrie- und Handelsbetriebe subsumiert, die an das BBiG gebunden sind. (Eigener Einschub)

[193] Für die Handwerksbetriebe ist grundsätzlich die Handwerksordnung (HwO) bindend. Die inhaltliche Ausgestaltung der HwO bezüglich Organisation, Planung, Durchführung und Überwachung der Berufsbildung im Handwerk ist mit dem BBiG vergleichbar. Genaueres findet sich im § 3 Abs. 3 Satz 2 BBiG. Der besseren Lesbarkeit wegen wird auf die jeweilig ähnlich lautenden Ausführungen der HwO verzichtet und der Wortlaut des BBiG wiedergegeben. (Eigener Einschub)

[194] Avenarius und Rux 2004, S. 53

[195] Wozu auch die o.g. Rechtsverordnung zählt, die als arbeitsrechtliche Quelle unterhalb des Gesetzesrechts der Ergänzung eines Gesetzes dient und ebenfalls die Wirkung von Gesetzen innehat. Vgl. Bontrup et al. 2001, S. 275

[196] Eine kritische Auseinandersetzung mit der Ausübung von Staatsgewalt durch eine funktionale Selbstverwaltungskörperschaft findet sich bei Avenarius. Vgl. Avenarius und Rux 2004, S. 54–58

über die Anerkennung von gleichwertigen Berufsqualifikationen. Fachliche Beratung zur Entscheidungsfindung wird durch eine von der KMK eingerichtete Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen erteilt.[197]

Wichtigstes Bindeglied in der „zweispurigen Organisationsstruktur“[198] der dualen Ausbildung ist der Berufsbildungsausschuss (§§ 77 – 79 BBiG), der von den zuständigen Stellen zu errichten ist. Er hat die Aufgabe, auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken (§ 79 BBiG). Dies erreicht er durch Beratung und Rechtsetzung (§ 79 Abs. 3 Satz 5 BBiG).

> § 79 Abs. 1: Der Berufsbildungsausschuss ist in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören.
>
> § 79 Abs. 4: Der Berufsbildungsausschuss hat die auf Grund dieses Gesetzes von der zuständigen Stelle zu erlassenden Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsbildung zu beschließen.

Insbesondere ist der Berufsbildungsausschuss in folgenden Angelegenheiten anzuhören:

> § 79 Abs. 2 Satz 1: Erlass von Verwaltungsgrundsätzen über die Eignung von Ausbildungs- und Umschulungsstätten, für das Führen von schriftlichen Ausbildungsnachweisen, für die Verkürzung der Ausbildungsdauer, für die vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung, für die Durchführung der Prüfungen, zur Durchführung von über- und außerbetrieblicher Ausbildung sowie Verwaltungsrichtlinien zur beruflichen Bildung.

Des Weiteren ist der Berufsbildungsausschuss über folgende Themen zu unterrichten:

> § 79 Abs. 3 Satz 4: für den räumlichen und fachlichen Zuständigkeitsbereich der zuständigen Stelle neue Formen, Inhalte und Methoden der Berufsbildung,
>
> § 79 Abs. 3 Satz 6: Bau eigener überbetrieblicher Berufsbildungsstätten,
>
> § 79 Abs. 3 Satz 8: Verfahren zur Beilegung von Streitigkeiten aus Ausbildungsverhältnissen,
>
> § 79 Abs. 3 Satz 9: Arbeitsmarktfragen, soweit sie die Berufsbildung im Zuständigkeitsbereich der zuständigen Stelle berühren.

Dem Berufsbildungsausschuss gehören je sechs Beauftragte der Arbeitgeber (bzw. sechs selbständige Handwerker) und sechs Arbeitnehmer sowie sechs Lehrer an berufsbildenden Schulen an, wobei die Lehrer lediglich eine beratende Funktion innehaben[199] (§ 77 Abs. 1 BBiG).

> Abs. 2: Die Beauftragten der Arbeitgeber werden auf Vorschlag der zuständigen Stelle, die Beauftragten der Arbeitnehmer auf Vorschlag der im Bezirk der zuständigen Stelle bestehenden Gewerkschaften und selbständigen Vereinigungen von Arbeitnehmern mit sozial- oder berufspolitischer Zwecksetzung, die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen von der nach Landesrecht zuständigen Behörde längstens für vier Jahre als Mitglieder berufen.

Die Frage, wer denn die zuständigen Stellen und zuständigen Behörden seien, wird durch das Berufsbildungsgesetz (§ 71) wie folgt festgelegt:

> Abs. 1: Für die Berufsbildung in Berufen der Handwerksordnung ist die Handwerkskammer zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.
>
> Abs. 2 Für die Berufsbildung in nichthandwerklichen Gewerbeberufen ist die Industrie- und Handelskammer zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.
>
> Abs. 3 Für die Berufsbildung in Berufen der Landwirtschaft, einschließlich der ländlichen Hauswirtschaft, ist die Landwirtschaftskammer zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.

---

[197] Vgl. Braun et al. 2004, S. 780

[198] Urban 2010, S. 31

[199] § 79 Abs. 6 BBiG: Abweichend hiervon besitzen die Lehrkräfte Stimmrecht bei Beschlüssen zu Angelegenheiten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung, soweit sich die Beschlüsse unmittelbar auf die Organisation der schulischen Berufsbildung auswirken.

> Abs. 4: Für die Berufsbildung der Fachangestellten im Bereich der Rechtspflege sind jeweils für ihren Bereich die Rechtsanwalts-, Patentanwalts- und Notarkammern und für ihren Tätigkeitsbereich die Notarkassen zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.
>
> Abs. 5: Für die Berufsbildung der Fachangestellten im Bereich der Wirtschaftsprüfung und Steuerberatung sind jeweils für ihren Bereich die Wirtschaftsprüferkammern und die Steuerberaterkammern zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.
>
> Abs. 6: Für die Berufsbildung der Fachangestellten im Bereich der Gesundheitsdienstberufe sind jeweils für ihren Bereich die Ärzte-, Zahnärzte-, Tierärzte- und Apothekerkammern zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.
>
> Abs. 7: Soweit die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Umschulung in Betrieben zulassungspflichtiger Handwerke, zulassungsfreier Handwerke und handwerksähnlicher Gewerbe durchgeführt wird, ist abweichend von den Absätzen 2 bis 6 die Handwerkskammer zuständige Stelle im Sinne dieses Gesetzes.
>
> Abs. 8: Soweit Kammern für einzelne Berufsbereiche der Absätze 1 bis 6 nicht bestehen, bestimmt das Land die zuständige Stelle.
>
> Abs. 9: Mehrere Kammern können vereinbaren, dass die ihnen durch Gesetz zugewiesenen Aufgaben im Bereich der Berufsbildung durch eine von ihnen wahrgenommen wird (sic). Die Vereinbarung bedarf der Genehmigung durch die zuständige oberste Bundes- oder Landesbehörde.

Zusammenfassend lässt sich die exponierte Position der zuständigen Stellen durch die Möglichkeit der faktischen Rechtssetzung als nicht demokratisch legitimiertes Organ festhalten. Für die Steuerung der Berufsschule im dualen System besitzt alleine der Berufsbildungsausschuss innerhalb der zuständigen Stellen eine mitwirkende Rolle. Die Festlegung der Prüfungsordnungen für die Auszubildenden nimmt sowohl auf die Unterrichtsinhalte als auch auf die Unterrichtsmethoden einen prägenden Einfluss. Werden die Prüfungsmodalitäten geändert, so muss sich die Berufsschule, um den Erfolg der Schüler zu gewährleisten, zwangsläufig anpassen, obwohl die Mitbestimmung im Berufsbildungsausschuss durch Lehrkräfte stark eingeschränkt ist. Die Zusammenarbeit in Form von Kooperation und Koordination auf der zweiten Ebene ist deshalb nicht weniger wichtig. Hier werden allgemein anerkannte Standards von den zuständigen Stellen gesetzt, die der Vergleichbarkeit der dualen Ausbildungsgänge hinsichtlich ihrer inhaltlichen und formalen Natur dienen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das Bestreben der Sozialpartner, eine gleichberechtigte Mitwirkung der Berufsschule im dualen System zu verhindern und die Vormachtstellung durch die zuständigen Stellen zu sichern.[200]

2.1.4 Ebene der Einzelberufsschule und des Ausbildungsbetriebs

Auf der dritten Ebene stehen die Einzelberufsschule und der Ausbildungsbetrieb im Zentrum der Betrachtung. Dabei verfolgen die Berufsschule und der Ausbildungsbetrieb dasselbe Ziel, den jungen Menschen eine möglichst hochwertige und nachhaltige berufliche Bildung zukommen zu lassen. Die Aufgabe, dem Schüler bzw. dem Auszubildenden allgemeine und fachliche Inhalte unter Berücksichtigung der berufsspezifischen Anforderungen zu eröffnen, muss von beiden Organisationen komplementär getragen werden. Berufsschule und Ausbildungsbetrieb erfüllen einen gemeinsamen Erziehungs- und Berufsbildungsauftrag, der sich in einer organisierten Lernortkooperation niederschlägt. Schule und Betrieb sollen dabei als gleichwertige

[200] Vgl. Rothe 2010, S. 115

Partner in ihrem Verantwortungsbereich, ggf. auch mit weiteren Partnern der überbetrieblichen Ausbildung[201], zusammenarbeiten.

Innere Organisationsstruktur der Einzelberufsschule

Staatliche Berufsschulen werden durch Rechtsverordnung der bayerischen Regierung errichtet und aufgelöst (Art. 26 Abs. 1 BayEUG). Die Errichtung und Auflösung kommunaler Berufsschulen erfolgt durch Satzung des kommunalen Schulträgers (Art. 26 Abs. 2 BayEUG). Die Organisation der Berufsschulen richtet sich an der Steuerungsvorstellung der Staatsregierung aus und ist traditionell hierarchisch gegliedert. Die innere Schulverwaltung folgt bürokratischen Ordnungsprinzipien und definiert die jeweiligen Rollen und Kompetenzbereiche der schulischen Akteure.

An oberster Stelle befindet sich die **Schulleitung**, die sich aus dem Schulleiter, seinem Stellvertreter und Mitarbeitern der Schulleitung zusammensetzt.

> § 4 Abs. 1 BSO: Der Schulleiter trägt die pädagogische, organisatorische und rechtliche Gesamtverantwortung, übt das Hausrecht in der Schulanlage aus und erlässt unter Mitwirkung der Personalvertretung, des Berufsschulbeirats, der Tagessprecherausschüsse und des Aufwandsträgers eine Hausordnung.

Unterstützung erhält die Schulleitung durch das **Sekretariat** und das **nichtpädagogische Personal**, das sogenannte Hauspersonal[202]. Die Diskussion um die Einführung eines Schulmanagers, der den Schulleiter bei der Verwaltungsarbeit entlasten soll, ist seit Jahren ohne konkretes Ergebnis im Gange und fand im Jahr 2008 Eingang in den Koalitionsvertrag zwischen der CSU und FDP.[203]

Die zweite Ebene bilden die **Fachbetreuer**, die die inhaltliche Weiterentwicklung der Lehr-Lernprozesse durch eine systematische Unterrichtsentwicklung vorantreiben sollen. Sie sind den Lehrern nicht gleichgestellt, sie besitzen keine Weisungsbefugnis gegenüber dem Fachbereich angehörigen Lehrkräften. Die Dienstaufsicht und Weisungsbefugnis liegt allein beim Schulleiter[204] und ggf. bei seinem Stellvertreter. Üblicherweise übernehmen die Fachbetreuer im Auftrag des Schulleiters die Stundenplangestaltung und Einteilung der Klassen- und Arbeitsräume. Beschaffungen für den Unterricht werden in Abstimmung mit der Schulleitung durch die Fachbetreuer vorgenommen.

Die dritte und somit die unterste Ebene der berufsschulischen Organisationsstruktur stellen die **Lehrer** dar. Sie sind diejenigen, die die pädagogische Arbeit leisten und den Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen müssen. Die Lehrer sind verantwortlich für ihr pädagogisch-didaktisches Vorgehen und gestalten den Unterrichtsablauf selbständig. Durch die Lehrerkonferenz wirken alle dem Schulbereich angehörigen Lehrer bei Fragen des Unterrichts und der Erziehung mit, was zu einer Verbesserung der pädagogischen Zusammenarbeit an der Schule führen soll. „Lehrerkonferenzen, die an der Berufsbildenden Schule einberufen werden, sind als Beratungsgremium und

[201] Vgl. hierzu Jeschek, der einen Überblick über die überbetriebliche Ausbildung für West-Berlin gibt und Bosch, der für die Bauberufe einen historischen Abriss der überbetrieblichen Ausbildung aufzeigt. Vgl. Jeschek und Fritz 1974, S. 54–58 bzw. Bosch und Zühlke-Robinet 2000, S. 188–213

[202] Vgl. Art. 3 Abs. 2 Satz 8f BaySchFG

[203] Vgl. CSU und FDP 2008, S. 8

[204] Vgl. § 24 Abs. 1 Satz 1 LDO. Per se obliegt zunächst der Bezirksregierung die Dienstaufsicht, die LDO spezifiziert das BayEUG und überträgt dem Schulleiter als Behördenvorstand diese Aufgabe.

Organ der Entscheidungsfindung für fachlich-pädagogische Aufgaben-, Funktions- und Problembereiche sowie Abstimmungsfragen vorgesehen."[205] Die Lehrerkonferenz entscheidet in Konfliktsituationen mit Ausnahme von Aufsichtsbeschwerden gegen die Schule und von Dienstbeschwerden (vgl. § 5 BSO). Den Vorsitz übernimmt der Schulleiter, der auch für den Vollzug der Beschlüsse verantwortlich ist. Die gesetzlich verankerte pädagogische Freiheit bleibt durch Entscheidungen der Lehrerkonferenz unberührt. Neben der Lehrerkonferenz wirken die Lehrer in der Klassenkonferenz mit. Die Klassenkonferenz hat über die pädagogische Situation der Klasse und einzelner Schüler sowie über größere Veranstaltungen und Projekte der jeweiligen Klasse zu beraten (§ 9 Abs. 1 BSO). Zum Schuljahresende entscheidet die Klassenkonferenz über die Noten und das Bestehen oder Nichtbestehen der Schüler einer Klasse. Eine Nichtversetzung in die nächste Jahrgangsstufe ist an der Berufsschule ausgeschlossen, d. h., dass alle Berufsschüler, unabhängig von den erbrachten Leistungen, in die nächste Klasse vorrücken.

Auf **Stabsebene** können schulische Steuergruppen implementiert werden, die die Schulentwicklung als Ganzes unterstützen sollen. Eine formale Verankerung der Steuergruppe innerhalb der schulischen Organisation besteht nicht. Hierdurch wird eine Konkurrenz zur Klassen- und Lehrerkonferenz vermieden und die Arbeit auf Schulentwicklungsprozesse beschränkt. Die Aufgabe der Steuergruppe besteht in der Koordination der Arbeit von Arbeitsgruppen, die für die spezifischen Schulentwicklungsprojekte und –maßnahmen zuständig sind.[206] Oftmals übernehmen Steuergruppen die Aufgabe der partiellen Schulentwicklung durch qualitätssichernde Maßnahmen wie z. B. Projektplanung, Projekt-, Konflikt-, und Informationsmanagement, Projektevaluation und Berichterstattung, inklusive begleitender Maßnahmen zur Bedarfsermittlung für die Personalentwicklung und Einleitung von Fortbildungsmaßnahmen.

Die Organisationsstruktur der Berufsschule ermöglicht Akteuren, die nicht in der direkten hierarchischen Struktur verankert sind, sich am schulischen Leben zu beteiligen. Das Grundgesetz (Art. 6 Abs. 2 GG) räumt den Erziehungsberechtigten und Schülern in gewisser Hinsicht dieses Recht ein. Gegenüber den allgemeinbildenden Schulen bis einschließlich der Sekundarstufe I ist der alters- und ausbildungsbedingte Reifegrad der Berufsschulschüler relativ hoch. Diesem Umstand ist dementsprechend bei der Gestaltung des Schullebens durch die Schüler Rechnung zu tragen.[207] Die Schülermitverantwortung (§ 10 BSO) unterliegt der Aufsicht der Schule, weil die Grenzen der Mitwirkung und Mitbestimmung den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsschule nicht behindern dürfen. Das Interesse der Schule als Gemeinwohlinteresse überwiegt gegenüber den Schüler- und Elterninteressen[208]. Der Berufsschulbeirat ist das wichtigste Gremium zur Beratung und Abstimmung des schulischen Lebens. Der Berufsschulbeirat hat die Aufgabe, die Beziehungen zwischen Schule, Schülern, Erziehungsberechtigten, Ausbildungsbetrieb, Arbeitswelt und Wirtschaft zu fördern (Art. 71).

[205] Pahl 2007, S. 210
[206] Vgl. Feldhoff 2011, S. 148
[207] Vgl. auch das BayEUG Abschnitt IX Einrichtungen zur Mitgestaltung des schulischen Lebens
[208] Bei der Verwendung des Begriffs „Eltern" sind grundsätzlich alle Erziehungsberechtigten einbezogen. Sollte dies nicht der Fall sein, so wird darauf ausdrücklich hingewiesen.

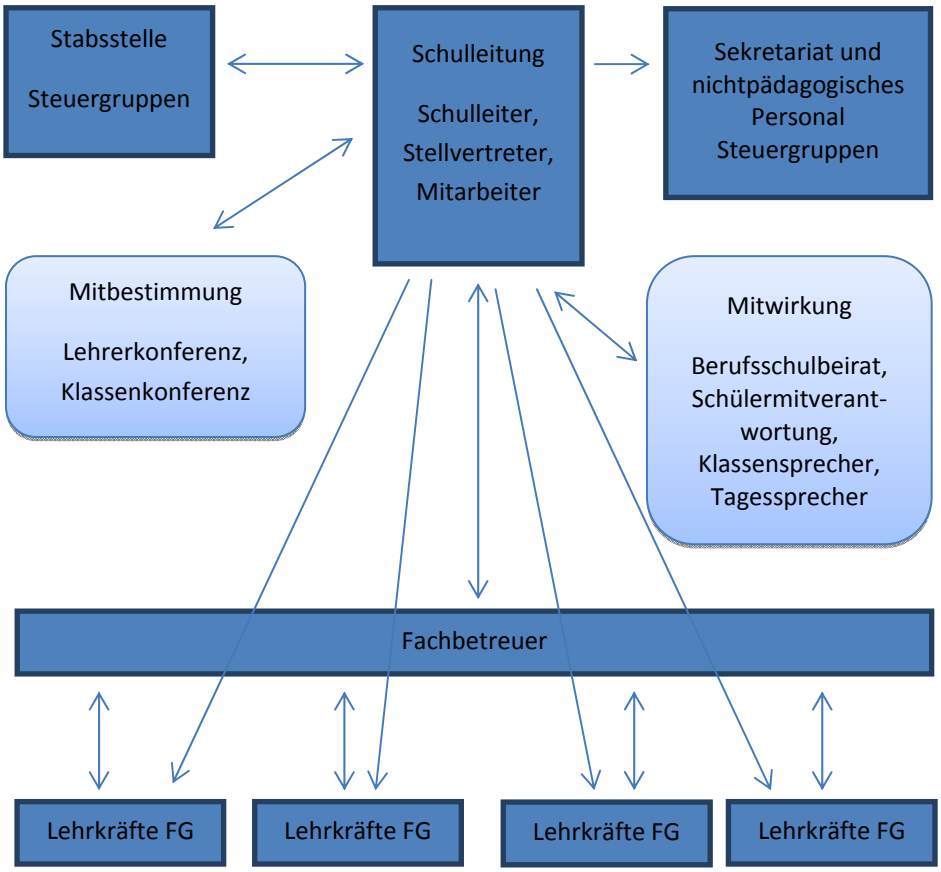


Abbildung 8: Innere Organisationsstruktur der Einzelberufsschule

Formale Aufgabe der Ausbildungsbetriebe

Der Ausbildungsbetrieb schließt mit dem Auszubildenden einen Berufsausbildungsvertrag. Dabei ist die Ausbildungsstätte die Betriebsstätte, an der die Berufsausbildung tatsächlich stattfindet. Dies ist deswegen von Belang, weil hiervon die Zuordnung zur Berufsschule abhängt. Bei Unternehmen mit mehreren Betrieben ist nicht der Unternehmenssitz für die Sprengelzuweisung ausschlaggebend, sondern der Betriebsort, an dem die Ausbildung überwiegend stattfindet. Für die Ausbildung von Minderjährigen schreibt der Gesetzgeber im BBiG (§ 27 – § 30) für die Ausbildung ein Mindestmaß an Eignung vor. Ausbildung kann demnach nur in einem Betrieb stattfinden, in dem die Eignung der Ausbildungsstätte (§ 27), die Eignung von Ausbildenden und Ausbildern[209] (§ 28), die persönliche Eignung (§ 29) und die fachliche Eignung (§ 30) gewährleistet sind.

> § 27 BBiG Eignung der Ausbildungsstätte
>
> Abs. 1: Auszubildende dürfen nur eingestellt und ausgebildet werden, wenn
>
> Satz 1: die Ausbildungsstätte nach Art und Einrichtung für die Berufsausbildung geeignet ist und
>
> Satz 2: die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze oder zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte steht, es sei denn, dass anderenfalls die Berufsausbildung nicht gefährdet wird.
>
> § 28 BBiG Eignung von Ausbildenden und Ausbildern oder Ausbilderinnen

[209] Arbeitgeber, die für ihren Ausbildungsbetrieb zum Zwecke der Berufsausbildung Auszubildende einstellen, werden üblicherweise Ausbildende genannt. Im Gegensatz hierzu ist der Ausbilder derjenige, der mit der Ausbildung betraut ist und sie im Auftrag des Ausbildenden durchführt.

> (1) Auszubildende darf nur einstellen, wer persönlich geeignet ist. Auszubildende darf nur ausbilden, wer persönlich und fachlich geeignet ist.
>
> § 29 BBiG Persönliche Eignung
>
> Persönlich nicht geeignet ist insbesondere, wer
>
> Abs. 1: Kinder und Jugendliche nicht beschäftigen darf oder
>
> Abs. 2: wiederholt oder schwer gegen dieses Gesetz oder die auf Grund dieses Gesetzes erlassenen Vorschriften und Bestimmungen verstoßen hat.
>
> § 30 BBiG Fachliche Eignung
>
> (1) Fachlich geeignet ist, wer die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind.

Die zuständige Stelle überprüft auf Antrag des Ausbildungsbetriebes die Eignung des Betriebes und des Ausbildungspersonals. Sollte die Eignung (Ausbildungseignung und Ausbildungsberechtigung) gegeben sein, wird der Betrieb als Ausbildungsbetrieb registriert. Zwischen den Ausbildungsjahren 2003/2004 bis einschließlich 2008/2009 wurden die Bedingungen für Ausbildungsbetriebe vereinfacht und eine erfolgreich abgelegte AdA-Prüfung (Ausbildung der Ausbilder nach Ausbildereignungsverordnung – AEVO) nicht mehr vorausgesetzt, um mehr Betriebe für eine Ausbildung im dualen System zu gewinnen.[210] Untersuchungen des BIBB[211] konnten für diesen Zeitraum eine Erhöhung der Ausbildungsleistung durch die Betriebe zwar nachweisen, sie mussten aber auch einen Qualitätsverlust in der Ausbildung feststellen. Der demografische Wandel und das verringerte Überangebot von Ausbildungsplatzsuchenden veranlasste den Bund, die Ausbildungseignungsverordnung in einer novellierten Form wieder einzuführen und den AdA-Schein erneut einzufordern. Hierdurch soll den gewachsenen inhaltlichen und pädagogischen Anforderungen der beruflichen Ausbildung, die ein komplexes, dynamisches und globalisiertes Handlungsfeld umfasst, in dem auch schwierige bzw. schwer zu integrierende Auszubildende angemessen berücksichtigt werden müssen, Rechnung getragen werden. Allen Auszubildenden soll durch die veränderte Form der Arbeitsorganisation ein gesteigertes Qualitätsbewusstsein mit einer verstärkten Kundenorientierung vermittelt werden.

Die Verantwortung des Ausbildenden liegt in erster Linie darin,

> dafür zu sorgen, dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist, und die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann,
>
> Auszubildende zum Besuch der Berufsschule sowie zum Führen von schriftlichen Ausbildungsnachweisen anzuhalten, soweit solche im Rahmen der Berufsausbildung verlangt werden, und diese durchzusehen,
>
> und dafür zu sorgen, dass Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet werden.[212]

---

[210] Vgl. § 7 AEVO Fortführen der Ausbildertätigkeit: Wer vor dem 1. August 2009 als Ausbilder im Sinne des § 28 Absatz 1 Satz 2 des Berufsbildungsgesetzes tätig war, ist vom Nachweis nach den §§ 5 und 6 dieser Verordnung befreit, es sei denn, dass die bisherige Ausbildertätigkeit zu Beanstandungen mit einer Aufforderung zur Mängelbeseitigung durch die zuständige Stelle geführt hat. Sind nach Aufforderung die Mängel beseitigt worden und Gefährdungen für eine ordnungsgemäße Ausbildung nicht zu erwarten, kann die zuständige Stelle vom Nachweis nach den §§ 5 und 6 befreien; sie kann dabei Auflagen erteilen.

[211] Ulmer und Jablonka 2007

[212] § 14 Abs. 1 BBiG Satz 1, Satz 4 und Satz 5.

Zusammenfassung: Schule und Betrieb sind keine gleichwertigen Partner in der dualen Ausbildung. Betrachtet man den finanziellen Aufwand, den die Betriebe leisten, so übersteigt er das 10-fache der Berufsschulen, obwohl die zeitliche Verweildauer der Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb weniger als das 2,5-fache beträgt. Des Weiteren ist die Berufsschule immer nur dann Partner, wenn der Betrieb Auszubildende einstellt und diese ausbildet.

Bei der Frage nach der Ausbildungsqualität kann die Berufsschule einen erheblichen Teil beitragen. Sie muss aber dafür befähigt werden, die technologischen Entwicklungen zu einem gewissen Grad auch mitzugehen. Sie kann den ausbildenden Unternehmen durch die an der Berufsschule vorhandene hohe pädagogische Kompetenz wichtige Impulse zu einer effektiven und nachhaltigen Ausbildung liefern. Der formale Verbund durch die festgelegte Berufsschulpflicht und die Mitarbeit im Berufsschulbeirat und in den Abschlussprüfungen der Kammern, zusammen mit der Informationspflicht der Berufsschule gegenüber dem Ausbildungsbetrieb, reichen für eine gute institutionelle Zusammenarbeit nicht aus. Individuelle Engagements einzelner, meist größerer Ausbildungsbetriebe mit ihren kooperierenden Berufsschulen zeigen Möglichkeiten einer guten Lernortkooperation und somit auch einen Weg zu hoher beruflicher Bildungsqualität auf.

2.1.5 Ebene des Lehrers und des Ausbilders

Auf der Ebene des Lehrers und des Ausbilders wird die tatsächliche pädagogische und sozialisatorische Arbeit am Schüler bzw. am Auszubildenden geleistet. Während der Ausbildungszeit bahnen Lehrer und Ausbilder durch einen „aktiven Konstruktionsprozess des Individuums“[213] neben theoretischem Wissen auch berufliches Prozess-, Fach- und Handlungswissen an. Dies geschieht immer unter der Anbahnung von Einstellungen und Werthaltungen durch Schule und Betrieb. Die Sozialisation ist neben der allgemeinen und fachlichen Bildung eine wesentliche Aufgabe der Ausbildung. Nach Beendigung der Ausbildung sollen nicht nur berufliche Problemlösungskompetenzen beim Zögling induziert sein, sondern auch ein Berufsstolz, der, verbunden mit den ethischen Werten, zu einem berufstypischen Verhalten führt. Zerspanungsmechaniker sollen in gleicher Weise wie Bankkaufleute oder Frisöre in der Lage sein, ihren Berufsstand nach innen und außen „standesgemäß“ zu vertreten. Die Anbahnung des „kulturellen Kapitals“[214] im Sinne von Habitus obliegt Lehrern und Ausbildern durch ihre Vorbildfunktion gleichermaßen.

Formaler Handlungsrahmen des Lehrers

Den formalen Handlungsrahmen des überwiegend akademisch gebildeten Berufsschullehrers bilden die Dienstordnung für die Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern und die Schulordnung für die Berufsschulen in Bayern. Die unmittelbare pädagogische Verantwortung für Erziehung und Unterricht trägt die Lehrkraft im Rahmen der Rechtsordnung in der LDO, § 2 Abs. 1 Satz 1. Bei der Gestaltung des Unterrichts muss der Lehrer sich an die geltenden Lehrpläne und Stundentafeln halten und sich auf den Unterricht sorgfältig vorbereiten (§ 3 Satz 1 und Satz 2 LDO). Als Klassenleiter berät er die Eltern in schulischen Fragen und informiert an den berufsbildenden Schulen den Ausbildenden frühzeitig bei sich abzeichnenden schulischen Problemen (§ 6 Abs. 3 LDO).

[213] Seibert 2009, S. 74
[214] Bourdieu 1983, S. 186

„Lehrerkonferenzen, die an der Berufsschule einberufen werden, sind als Beratungsgremium und Organ der Entscheidungsfindung eine kollegiale Zusammenkunft für den fachlich-pädagogischen Funktionsbereich."[215] Sie beschließen, in offener Abstimmung mit einfacher Mehrheit, im Rahmen ihrer Aufgaben nach Art. 58 Abs. 3 und 4 auch über Beschwerden von grundsätzlicher Bedeutung mit Ausnahme von Aufsichtsbeschwerden gegen die Schule und von Dienstaufsichtsbeschwerden (§ 5 Abs. 1 BSO). Entsprechend dieser Vorschriften wirkt die Lehrerkonferenz bei der Gestaltung der berufsschulischen Rahmenbedingungen mit. Neben dem Mitspracherecht bei der Festlegung der Hausordnung gestaltet sie maßgeblich das Schulleben, inklusive der Ausrichtung der pädagogischen Konzeption der Schule. Hierunter fallen bspw. die Teilnahme an Schulversuchen und die Art der Kooperation mit den Betrieben. Die Beschlüsse der Lehrerkonferenz sind auch für die Schulleitung bindend, d.h., dass die Schulleitung gegenüber der Lehrerkonferenz keine Weisungsbefugnis besitzt. Sie kann jedoch die Beschlüsse der Lehrerkonferenz beanstanden, was zu einer erneuten Beratung im Kollegium führt. Sollte es zu keiner Einigung kommen, so trifft die Schulaufsicht eine Entscheidung über die Zulässigkeit des Beschlusses durch die Lehrerkonferenz.[216]

Durch das BBiG § 40 ist die Mitwirkung von Lehrern an den Abschlussprüfungen gewährleistet. Neben der gleichen Zahl an beauftragten Mitgliedern der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer, die zusammen mindestens 2/3 des Gremiums stellen, ist zumindest eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule dem Prüfungsausschuss angehörig. Die Lehrkraft wird im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde oder der von ihr bestimmten Stelle berufen.

Formaler Handlungsrahmen des Ausbilders

Im August 2009 wurde die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung in Kraft gesetzt. Sie bildet neben dem BBiG den zentralen Rahmen für die Ausbilder und versucht, den aktuellen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und den berufs- und arbeitspädagogischen Entwicklungen Rechnung zu tragen.[217] Wie bereits oben erwähnt, ist seit 2009 der Nachweis der persönlichen und fachlichen Eignung des Ausbilders durch den Betrieb zu führen und i.d.R. durch den AdA zu belegen (§§ 4, 6 und 7 AEVO). Dabei umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung die Kompetenz zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung. Der Ausbilder soll dabei in der Lage sein, die Ausbildungsvoraussetzungen von Ausbildungsplatzbewerbern zu prüfen und bei Anstellung der Bewerber die Ausbildung zu planen. Der Ausbilder wirkt bei der Vorbereitung und Durchführung der Ausbildung mit und trägt für die Anbahnung eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses durch den Auszubildenden eine Mitverantwortung (§ 2 AEVO).

Die persönliche Eignung ist weder im BBiG noch in der HwO positiv determiniert. Hieraus lässt sich eine grundsätzliche Eignung des Ausbilders ableiten, sofern keine erheblichen Gründe dagegen stehen. Eine persönliche Eignung ist dann nicht gegeben, wenn eine Person z. B. nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) Kinder und Jugendliche nicht beschäftigen darf, weil er innerhalb der letzten fünf Jahre wegen eines Verbrechens zu einer Freiheitsstrafe von mindestens zwei Jahren oder we-

[215] Pahl 2008, S. 147
[216] Vgl. Pahl 2010a, S. 219
[217] Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 3

gen eines Sittlichkeitsdeliktes bzw. eines Verstoßes gegen das Betäubungsmittelgesetzes verurteilt worden ist (vgl. § 29 Abs. 1 BBiG). Zudem ist die persönliche Eignung bei Personen nicht gegeben, die wiederholt oder schwer gegen ein Gesetz verstoßen haben (§ 29 Abs. 2 BBiG).

Eine fachliche Eignung liegt vor, wenn die erforderlichen beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sind, die für eine erfolgreiche Durchführung der Ausbildung unabdingbar sind (§ 30 Abs. 1 BBiG). Handwerksmeister oder Ausbilder mit einer einschlägigen (dualen) Berufsausbildung oder Hochschulabsolventen mit einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung sind grundsätzlich fachlich geeignet. Die zuständige Stelle hat die Ausbildung zu untersagen, wenn die persönliche oder fachliche Eignung nicht oder nicht mehr vorliegt (§ 33 Abs. 2 BBiG).

Das Potenzial des Ausbilders zur Mitgestaltung am berufsschulischen Leben ist stark begrenzt und in der Schulordnung für die Berufsschule im Abschnitt 5 „Berufsschulbeirat“ und Abschnitt 6 „Zusammenarbeit mit außerschulischen Stellen“ und Art. 70 bis 77 BayEUG festgeschrieben. Der gemeinsame Berufsschulbeirat (§ 20 BSO) setzt sich aus einem Vertreter des Schulträgers als Vorsitzendem und jeweils zwei Vertretern der Schulleiter, der Lehrkräfte, der Schüler, der Eltern, der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der zuständigen Stellen zusammen. Der Berufsschulbeirat als oberstes Mitwirkungsgremium der Berufsschule, in dem die wesentlichen Akteure der berufsschulischen Bildung zusammenarbeiten, wirkt bei den Angelegenheiten mit, die alle oder mehrere Berufsschulen des Schulträgers treffen (Art. 71 Abs. 2 BayEUG) und hat die Aufgabe, die Beziehungen zwischen Schule, Schülern, Erziehungsberechtigten, Ausbildungsbetrieb und Wirtschaft zu fördern (Art. 71 Abs. 1 BayEUG). Der gemeinsame Berufsschulbeirat lässt sich „eher als Beratungsgremium mit schwachen Durchsetzungsmöglichkeiten“[218] beschreiben, dessen Möglichkeiten zur Mitgestaltung als gering einzuschätzen sind. Die Berufsschulen wirken im Rahmen ihrer Zuständigkeiten mit dem Ausbildenden, den Arbeitgebern und den Arbeitnehmervertretern der jeweiligen Ausbildungsbetriebe vertrauensvoll zusammen. Dabei sind die Ausbildungsbetriebe insbesondere über bedeutsame Angelegenheiten, welche die Ausbildung der Schüler betreffen, zu unterrichten (§ 21 BSO und Art. 77 BayEUG).

Zusammenfassend lassen sich ein starkes Nebeneinander von Lehrern und Ausbildern und ein geringes Miteinander feststellen. Lehrer und Ausbilder agieren auf der vierten Ebene an zwei relativ voneinander rechtlich unabhängigen Lernorten. Die Vorgaben aus den Gesetzen entstammen verschiedenen Quellen und sind für den jeweils anderen Akteur nicht bindend. Institutionalisierte Kooperationen zwischen Lehrer und Ausbilder finden lediglich in Form des Prüfungsausschusses der zuständigen Stellen und des Berufsschulbeirates statt. Tendenziell ist eine stärkere Beteiligung der Berufsschullehrer an den Abschlussprüfungen wünschenswert. Erste Bemühungen in Form eines Modellversuches finden im Freistaat Bayern seit 2007 bei den bayerischen Feinmechanikern und Metallbauern statt.[219] Unter Auslegung des § 39 Abs. 2 BBiG werden die in der Berufsschule erbrachten Leistungen als „gutachterliche Stellungnahmen Dritter“ im Abschlusszeugnis der Kammern berücksichtigt. Die Aufwertung der Berufsschule kann auch zu einer verbesserten Kommunikation zwi-

[218] Pahl 2010a, S. 216
[219] Vgl. Geiger und Lucha 2008, S. 204

schen Lehrer und Ausbilder führen. Ein aktiver Dialog verbessert nicht nur in fachlicher Hinsicht die Ausbildung, sondern kann schon im Vorfeld vielfältige Möglichkeiten zur Stärkung der pädagogischen Arbeit mit dem Schüler bzw. Auszubildenden ermöglichen und die soziale Kompetenz neben der beruflichen Handlungskompetenz stärken.

2.1.6 Ebene des Schülers und des Auszubildenden

Junge Menschen, die eine Berufsausbildung anstreben, besitzen in der Schule den Status des Schülers und im Ausbildungsbetrieb den Status des Auszubildenden. Als Diener zweier Herren sind Konflikte vorprogrammiert. Obwohl die berufliche Qualifizierung überwiegend im Betrieb stattfindet und auch durch die Betriebe finanziert wird, ist die Rechtsstellung der Berufsschule im Vergleich zum Ausbildungsbetrieb stark ausgeprägt.

Der Berufsschüler in seiner rechtlichen Stellung

Alle Schüler haben das Recht, gemäß ihren erkennbaren Fähigkeiten und ihrer inneren Berufung entsprechende schulische Bildung und Förderung zu erhalten (Art. 128 BV und Art. 56 BayEUG). Der Status des Schülers ist über das BayEUG geregelt und führt direkt zur Schulpflicht. Im Grundgesetz und in der Bayerischen Verfassung ist die Schulpflicht über den Art. 7 GG bzw. Art. 130 BV verankert. Das gesamte Schulwesen und somit auch die Berufsschule stehen unter der Aufsicht des Staates. Wer die altersmäßigen Voraussetzungen erfüllt und in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat oder in einem Berufsausbildungsverhältnis oder einem Beschäftigungsverhältnis steht, unterliegt der Schulpflicht (Art. 35 Abs. 1 BayEUG). Die Schulpflicht dauert zwölf Jahre (Art. 35 Abs. 2 BayEUG) und gliedert sich in Vollzeit- und Berufsschulpflicht (Art. 35 Abs. 3 BayEUG).[220] Nach dem Ende der Vollzeitschulpflicht oder des freiwilligen Besuchs der Mittelschule nach Art. 38 BayEUG wird die Schulpflicht durch den Besuch der Berufsschule erfüllt (Art. 39 Abs. 1 BayEUG). Wer in einem Ausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung steht, ist bis zum Ende des Schuljahres berufsschulpflichtig, in dem das 21. Lebensjahr vollendet wird (Art. 39 Abs. 2 Satz 1 BayEUG). Neben der altersbedingten Erfüllung der Berufsschulpflicht ist es auch möglich, über den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung die Berufsschulpflicht zu erfüllen: Mit dem Abschluss einer staatlich anerkannten Ausbildung endet die Berufsschulpflicht (Art. 39 Abs. 2 Satz 2 BayEUG).[221]

[220] Der Artikel 36 BayEUG spezifiziert die Erfüllung der Schulpflicht und gibt explizit auch Möglichkeiten vor, den Berufsschulunterricht außerhalb Bayerns zu besuchen. Dies ist auch im Zusammenhang einer modularisierten Berufsbildung und der Ableistung von Ausbildungsinhalten bspw. in EU-Ländern interessant.

[221] Neben der Berufsschulpflicht besteht die Möglichkeit, auch berufsschulbefreit (Art. 39 Abs. 3 BayEUG) bzw. berufsschulberechtigt (Art. 40 BayEUG) zu sein. Berufsschulbefreit sind bspw. Personen, die den mittleren Schulabschluss erreicht haben. Jedoch müssen sie i.d.R. aufgrund des Ausbildungsvertrages die Berufsschule besuchen. Der Besuch ist auf der Grundlage des Art. 40 Abs. 1 BayEUG möglich: Personen, die nicht mehr berufsschulpflichtig sind, sich aber in Berufsausbildung befinden, sind zum Besuch der Berufsschule berechtigt; die Ausbildenden haben den Besuch der Berufsschule zu gestatten und die Auszubildenden haben das Recht am Unterricht teilzunehmen.

Die Schulrechtler Avenarius und Füssel betrachten die Berufsschulpflicht kritisch und geben zu bedenken, dass der Staat in das Grundrecht der Berufsfreiheit[222] eingreift[223] und prinzipiell nur unmittelbare berufsrelevante Kompetenzen anbahnen darf. Dies führt bei ihnen zur Frage nach dem allgemeinbildenden Unterricht, in dem die Berufsschule über die für die Ausübung des betreffenden Berufes hinausgehende Inhalte vermittelt. Ein weiterer Kritikpunkt zur Berufsschulpflicht ist die o. g. Schulpflicht für Personen bis zum 21. Lebensjahr, die in einem Ausbildungsverhältnis stehen. Avenarius und Füssel gestehen dem Staat aber das Recht und die Pflicht zu, den jungen Menschen eine breite Allgemeinbildung zu vermitteln, um die Funktionsfähigkeit des demokratischen Gemeinwesens und den Fortbestand der Staates und seiner Institutionen zu gewährleisten.[224] Die Schulpflicht für Volljährige sehen sie als eine Berechtigung zum Berufsschulbesuch als „Folge einer *freiwilligen* Entscheidung“[225] und eine Pflicht zum Berufsschulbesuch, die sich aus dem abgeschlossenen Berufsausbildungsvertrag ergibt.

Das Mitspracherecht der Berufsschüler zur Gestaltung des Schullebens ist strengen Regeln unterworfen, die in der BSO verankert sind und bedarf der grundsätzlichen Zustimmung durch den Schulleiter. Schulische Veranstaltungen der Schülermitverantwortung unterliegen der Aufsicht durch die Schule. Die Durchführung einer Veranstaltung und die Bildung von Arbeitsgruppen sind unter der Angabe des Zwecks, der Beteiligten und der Leitung dem Schulleiter rechtzeitig anzuzeigen (§ 10 Abs. 1 BSO). Als ein stimmberechtigtes Mitglied von 13 Mitgliedern des eher beratenden Berufsschulbeirates (vgl. § 16 BSO und Art. 69 bis 72 BayEUG) hat der Vertreter der Schüler einen gewissen Informationszugang, bleibt aber de facto in seiner gestalterischen Fähigkeit unbedeutend.[226]

Der Auszubildende in seiner rechtlichen Stellung

Auszubildende sind jene Personen, die einen Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb zur Berufsausbildung abschließen.[227] Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern schließt der Auszubildende einen „Lernvertrag“ und keinen „Arbeitsvertrag“ ab, wie z. B. in Finnland, Wales oder Estland. Erkennbar ist dies auch am Primat der Berufsschule. Ausbildungsbetriebe müssen den Auszubildenden für den Berufsschulunterricht und für Veranstaltungen der Berufsschule freistellen (§ 14 Abs. 4 BBiG und § 15 BBiG). Wirtschaftliche Belange des Ausbildungsbetriebes sind der Berufsschulpflicht nachgeordnet. Eine zeitweise Befreiung oder Verschiebung des Berufsschulbesuches muss vom Ausbildungsbetrieb schriftlich beantragt werden und kann in dringenden Ausnahmefällen durch den Schulleiter der Berufsschule genehmigt werden (§ 34 BSO).

Seit 2007 ist die Übernahme der in der Berufsschule erbrachten Leistungen in das Kammerzeugnis auf Antrag des Berufsschülers durch eine Rechtsverordnung möglich

[222] Art. 12 GG: Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.
[223] Vgl. Avenarius und Rux 2004, S. 39
[224] Vgl. Avenarius und Rux 2004, S. 39
[225] Avenarius und Rux 2004, S. 40
[226] Gleiches gilt, soweit vorhanden, für den gemeinsamen Berufsschulbeirat (vgl. § 20 BSO)
[227] Bei minderjährigen Auszubildenden unterzeichnet der gesetzliche Vertreter zusätzlich den Ausbildungsvertrag.

(§37 Abs. 3 BBiG). Der von der KMK gefasste Beschluss[228] beendet im Einvernehmen den langen Streit mit den zuständigen Stellen. Aus der Sicht der Kammern war es umstritten, Leistungen, die sie selbst nicht beeinflussen können, in das Kammerzeugnis zu übernehmen. Der wesentliche Vorteil für sehr gute Schüler ist die vereinfachte Möglichkeit des geforderten positiven Leistungsnachweises zur Verkürzung der Ausbildungszeit und die damit verbundene vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung (vgl. § 45 Abs. 1 BBiG).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die staatlichen Eingriffe auf den Berufsschüler durch die 12-jährige Schulpflicht geprägt sind. Der Berufsschüler wird im Grunde behandelt wie ein Schüler der allgemeinbildenden Schule und die Berücksichtigung seines zweiten Status als Auszubildender fällt nicht ins Gewicht. Einflussmöglichkeiten durch den Schüler auf die Abläufe und die Gestaltung des Berufsschullebens sind nur in engem Rahmen gegeben und bedürfen grundsätzlich der Zustimmung des Schulleiters. Die Schüler besitzen formal keinerlei gestalterische Kompetenz.

2.2 Die rechtliche Stellung des Berufsschulleiters

Der Berufsschulleiter besitzt an der Einzelschule eine herausragende Position, er ist *primus sine pares* und führt die Schule nach innen und außen. Geregelt ist diese starke Stellung durch die LDO und das BayEUG, die den Schulleiter als Behördenvorstand[229] und Vorgesetzen der Beamten und Arbeitnehmer an seiner Schule, der die Dienstaufsicht ausübt und Verwaltungshandlungen ausführt, setzen.[230]

Verwaltungshandlungen müssen in einen rechtlichen Rahmen eingebunden sein.[231] Es gilt, formal zu klären, inwieweit die Aufgabenzuweisungen der schulischen Behörden bei der Ausübung öffentlicher Macht dem Grundgesetz und den Landesgesetzen zu entnehmen sind, und hier insbesondere, welche Auswirkungen sich für das Schulleitungshandeln ergeben. Dies ist nötig, weil sich neuerdings auch in Bayern die gewachsene Autonomie von Schulen zumindest in Schulversuchen[232] darin zeigt, dass im Rahmen einheitlicher Vorgaben auf Landesebene jeder Schule die Möglichkeit

[228] Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007

[229] Schulen sind verwaltungsrechtlich betrachtet als Behörde definiert, der Schulleiter steht somit einer Behörde vor. Behörden sind Träger öffentlicher Rechte, die organisatorisch verselbständigt sind. Als staatliche Einrichtungen dienen sie den Bürgern durch die Erfüllung von Verwaltungsaufgaben des Staates. Im Sinne des Bayerischen Verwaltungsverfahrensgesetzes (BayVwVfG) ist jede Stelle, die Aufgaben der öffentlichen Verwaltung wahrnimmt, eine Behörde (Art. 1 Abs. 2 BayVwVfG).

[230] Vgl. § 24 LDO und Art. 57 BayEUG

[231] Vgl. Hoffmann-Riem 1980b, S. 13

[232] Erwähnenswert sind hier Modus F und Profil 21. Modus Führung versucht neue, zeitgemäße Führungsmodelle in den allgemeinbildenden Schularten zu erproben und eine breite Weiterqualifizierung der Teilnehmer zum Thema Führungshandeln zu testen (vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 215 und www.bildungspakt-bayern.de). Profil 21 ist speziell auf die beruflichen Schulen zugeschnitten und soll mehr Freiraum für ein eigenständiges Handeln bieten. Ein wesentliches Ziel ist die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbständigkeit von beruflichen Schulen vor dem Hintergrund ihrer hohen Affinität zur Wirtschaft- und Arbeitswelt (Stiftung Bildungspakt Bayern). Dabei steht „MODUS“ für MODell Unternehmen Schule und der oft gebrauchte Zusatz „21“ für das 21. Jahrhundert. Die Einführung eines Schulversuchs an staatlichen Schulen sowie die Antragsstellung auf Zuerkennung des Status MODUS-Schule erfolgen im Benehmen mit dem Aufwandsträger. Die Antragsstellung auf Zuerkennung des Status einer MODUS-Schule an kommunalen Schulen erfolgt im Einvernehmen mit dem Schulträger (Art. 83 BayEUG).

eingeräumt wird, ihr eigenes Profil zu entwickeln.[233] Entscheidend für eine größere Eigenständigkeit der Berufsschule ist ein größerer Handlungs- und Gestaltungsraum des Schulleiters bei Entscheidungen zum Budget, zur Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE), Qualitätsentwicklung (QE), Unterrichtsentwicklung (UE) und bedingt zum Schulsystem (Schsys).

In der vorzunehmenden Analyse der Schulleitungsaufgaben sind diejenigen formalen Strukturen und Rahmenbedingungen der Organisation Schule zu überprüfen, die sich auf die Handlungslogik des pädagogischen Führers auswirken. Dies setzt keine erschöpfende Untersuchung voraus. Wichtig ist vielmehr, die Handlungsbedingungen bezüglich der schulleiterischen Entscheidungsfelder Budgethoheit, OE, PE, QE und UE herauszuarbeiten. Es ist ein pragmatischer Versuch, die Funktionsweise und die Prozessstruktur der Umsetzung von schulischer Steuerung zum Gegenstand theoretischer Aufklärung zu machen. Die Frage nach dem pädagogischen Erfolg wird bewusst nicht verfolgt, da davon auszugehen ist, dass die Weiterentwicklung der formalen Rahmenbedingungen des Bildungssystems sich nicht primär auf den pädagogischen Erfolg des Unterrichtsgeschehens bezieht, um den pädagogischen Wirkungsgrad der Schule zu steigern.[234]

2.2.1 Budgethoheit des Schulleiters

Der Verfügungsgewalt über das Budget einer Berufsschule ist ein äußerst hoher Stellenwert beizumessen. Diejenigen, die das Budget bewilligen bzw. bemächtigt sind, es auszugeben oder zu kontrollieren und letztendlich auch das Recht zur Budgetentlastung besitzen, verfügen über eine starke Steuerungs- und Lenkungsfunktion der Berufsschule. Der gewährte, verzögerte oder verweigerte Einsatz begrenzter finanzieller Mittel durch die für den Haushalt zuständigen Akteure Freistaat und Schulträger, ergänzt durch die Bereitstellung von Finanzmitteln durch Dritte, beeinflusst den gesamten Gestaltungsraum des Berufsschulschulleiters und hat Auswirkungen auf die Organisations-, Personal-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung.

Die kreisfreien Gemeinden oder die Landkreise, die den Schulsprengel bilden, tragen den Schulaufwand (Art 8 BaySchFG).[235] Der Sachaufwand und die damit verbundenen Aufwendungen durch den Sachaufwandsträger sind im BaySchFG, Art. 3 genau spezifiziert. Neben der Lern- und Lehrmittelfreiheit[236] werden durch den Träger auch die Kosten für die fachpraktische Ausbildung[237] im Rahmen des Unterrichts (Art. 50

[233] Vgl. Blossfeld et al. 2010, S. 15

[234] Vgl. Lenhardt 1984, S. 190

[235] Der Schulaufwand umfasst den nicht zum Personalaufwand gehörenden übrigen Aufwand (Art. 3 BaySchFG). Er beinhaltet jedoch den Aufwand für das Hauspersonal. Der Schulaufwandsträger muss den ordnungsgemäßen Schulbetrieb und Unterricht durch die Bereitstellung, Einrichtung, Ausrichtung, Bewirtschaftung und Unterhaltung der Schulanlage einschließlich der Sportstätten, Erholungsflächen und, soweit erforderlich, der Hausmeisterwohnungen gewährleisten.

[236] Einschränkungen zur allgemeinen Lehrmittelfreiheit gelten im Sinne des Gesetzes nach Artikel 21 BaySchFG.

[237] Berufsschulen des technisch-gewerblichen Zweiges benötigen gegenüber Berufsschulen mit einer an Wirtschafts- oder Sozialberufen ausgerichteten Ausbildungsstruktur einen höheren Finanzbedarf, um mit dem technologischen Fortschritt mithalten zu können und einen zeitgemäßen Unterricht auf hohem Niveau zu gewährleisten. Neuanschaffungen oder Baumaßnahmen, die durch die Schulaufsicht genehmigt sind, z. B. ein modernes CNC-gesteuertes Fräszentrum und der dafür benötigte Unterrichtskomplex, können durch den Freistaat mitfinanziert werden. Diese staatliche Finanzhilfe für den Schulträger kann für die erstmalige Einrichtung und Ausstattung von bestehenden Räumen erfolgen, die wegen einer Erweiterung

Abs. 3 BayEUG), Schulveranstaltungen, Einrichtungen zur Mitgestaltung des schulischen Lebens sowie Geschäftsbedürfnisse der Schule und Schülerheime für berufliche Schulen, soweit sie für den Schulbetrieb erforderlich sind, getragen. Die anfallenden Kosten für Ersatzbeschaffung, Instandhaltung und Reparaturen müssen für die staatlichen Berufsschulen die Kommunen tragen.

Der Zugang zu den Mitteln durch den Berufsschulleiter ist nur indirekt möglich. Der Schulleiter kalkuliert im Vorfeld die zu erwartenden Aufwendungen und beantragt die Mittel beim Sachaufwandsträger, der diese nach Notwendigkeit und Kassenlage gewährt. Der wesentliche Nachteil dieser Regelung ist die Verwendung der Mittel nur innerhalb des beantragten Verwendungszweckes und i.d.R. Zeitraumes. Ein schnelles Reagieren auf unvorhergesehene Schäden an Werkzeugen oder Unterrichtsmaterialien bzw. Ereignisse, die das Schulleben betreffen, kann der Schulleiter durch ein Umschichten der vorhandenen Mittel nicht ohne Zustimmung des Sachaufwandsträgers vornehmen. Der Schulleiter fungiert als Verwalter und verwaltet für den Aufwandsträger und nach dessen Richtlinien die Schulanlage und die zur Verfügung gestellten beweglichen Sachen (Art. 14 Abs. 1 BaySchFG). Das Einwerben von Finanzmitteln durch Dritte, bspw. durch einen Förderverein oder durch Sponsoring bzw. Fundraising ist in engen Grenzen möglich, wenn die geförderten Maßnahmen im Einklang mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag stehen. Die Schule ist eine nichtrechtsfähige öffentliche Anstalt. Folglich sind Berufsschulen in kommunaler Trägerschaft unselbständige Gemeindeanstalten im Sinne des Kommunalrechts und die staatlichen Berufsschulen unselbständige Staatsanstalten.[238] Formalrechtlich besitzt der Schulträger die Vertragshoheit und ist vertragsrechtlich, steuerrechtlich und wettbewerbsrechtlich in der Pflicht. Zuwendungen durch einen Sponsor bedürfen immer der Zustimmung durch den Schulträger.[239] Ebenso sind Aktivitäten durch den Förderverein mit dem Schulträger und dem Berufsschulbeirat (§ 23 Abs. 3 BSO) abzustimmen. Die Gelder und Sachmittel, die die Berufsschule erhält, gehen in das Eigentum des Schulträgers über. Vertragsrechtlich haftet der Schulträger und nicht der Schulleiter für Nachfolgeprobleme. Dies erfordert eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen dem Schulträger und dem Schulleiter.

Im Zuge der Modernisierung der öffentlichen Verwaltungen orientieren sich auch Schulträger und ihre nachgeordneten Schulen zunehmend am New Public Management[240] und schließen mit dem Schulleiter Zielvereinbarungen ab. Der Schulträger gewährleistet der Einzelschule neue Gestaltungsmöglichkeiten und eine größere finanzielle Unabhängigkeit bei der Verwendung der zur Verfügung gestellten bzw. eingeworbenen Mittel. Dies erlaubt dem Schulträger unter Hinweis auf das Engagement durch Sponsoren oder Fundraising jedoch nicht, die eigenen Aufwendungen auf ein Mindestmaß abzusenken und die Schulen de facto in einen Wettbewerb der Sponsoren zu treiben. Der gesetzliche Auftrag des Schulträgers, für den Schulunterhalt zu sorgen, bleibt von der Möglichkeit der Einzelschulen, Drittmittel einzuwer-

des Unterrichts oder Einrichtung einer neuen Schulart, Ausbildungsrichtung oder Fachrichtung für den fachlichen Unterricht umgewidmet werden, insbesondere bei Sprengelneubildung oder Sprengelumbildung an den Berufsschulen, soweit sie der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildung der Schüler unmittelbar dienen (Art. 5 Abs. 1 BaySchFG) und zur Vermittlung lehrplanmäßiger Ausbildungsinhalte in fachbezogenen Unterrichtsfächern erforderlich sind (Art. 5 Abs. 2 AVBaySchFG).

[238] Vgl. Avenarius und Füssel 2010, S. 140

[239] Vgl. Füssel 2010c, S. 245

[240] Im Kapitel 4 wird ausführlich auf neue Steuerungsmodelle der Schule eingegangen.

ben, unberührt. „Sponsoren entlasten daher den Schulträger teilweise von dessen finanziellen Verpflichtungen, ohne ihn aber grundsätzlich aus seiner Verantwortung für die Schule zu entlassen.“[241] Die Abhängigkeit der Berufsschule von Drittmitteln zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu forcieren ist daher keine Lösung, der Schulträger steht weiterhin in der gesetzlichen Pflicht.

Neue Wege geht das Staatsministerium für Unterricht und Kultus durch Modellversuche mit dem Status „MODUS“. Richtungsweisend für die beruflichen Schulen ist der 2006 begonnene und 2011 abgeschlossene Modellversuch ‚Profil 21 – Berufliche Schulen in Eigenverantwortung‘. Zum Schuljahr 2010/2011 wurde für alle bayerischen Berufsschulen die Möglichkeit, Drittmittel aus der Vermietung von Räumen und Sachmitteln zu erwirtschaften, freigegeben.[242] Ebenso ist eine Sachmittelbudgetierung oder das Einrichten von Drittmittelkonten für Berufsschulen grundsätzlich möglich. Das bedeutet für die Sachmittelbudgetierung, dass die Berufsschule ein Budget für die benötigten Sachmittel erhält, welches sie eigenverantwortlich verwaltet. Verschiebungen von Positionen sind ausdrücklich erlaubt und eröffnen bisher nicht gekannte gestalterische Lösungen, die zu einem effizienteren Einsatz der vorhandenen Mittel führen sollen. Der Berufsschulleiter wird immer weniger als Verwalter und immer stärker als Gestalter auch in finanziellen Angelegenheiten gefordert.

2.2.2 Gestaltungsraum der Organisationsentwicklung des Schulleiters

Der Schulleiter ist Lehrer und Führungskraft zugleich (Art. 57 Abs. 1), wobei der Umfang seiner Unterrichtstätigkeit von der Schulgröße und dem Verwaltungsaufwand abhängt. Grundsätzlich kann von einem hohen administrativen und organisatorischen Anteil der Arbeitszeit des Schulleiters ausgegangen werden. Die Unterrichtszeit der Berufsschulleiter liegt i.d.R. im unteren einstelligen Stundenbereich und die tatsächliche Führungszeit, die zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule vorhanden ist, liegt bei mehr als 80 % seiner Dienstzeit.[243] Als Lehrer ist er Teil des Lehrkörpers und übernimmt wie alle anderen Lehrer auch die pädagogische Verantwortung für seinen eigenverantwortlich durchgeführten Unterricht. In der Funktion des Schulleiters und Dienstvorgesetzten ist er gegenüber dem gesamten Personal seiner Schule weisungsberechtigt (Art. 57 BayEUG), zudem übernimmt er einen Teil der staatlichen Beratungs- und Kontrollfunktion. Am deutlichsten manifestiert sich seine Führungsaufgabe als Verantwortlicher bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags und seiner Pflicht, für einen geordneten Schulbetrieb zu sorgen. Die Möglichkeiten des Schulleiters, seine Berufsschule zu formen und zu gestalten, werden von drei Faktoren beeinflusst:

Der erste Faktor ist die formale Einbettung in das Bildungssystem mit seinen Über- und Unterordnungen, begleitet durch die Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen und den Ausbildungsbetrieben und ihren Ausbildern, die sich aus der Doppelhe-

[241] Meyer-Albrecht 2006, S. 159
[242] Vgl. KMBek vom 28. September 2010, KWMBl 18/2010
[243] Berufsschulleiter können aus dem Pool der Verfügungsstunden schöpfen und ihre tatsächliche Unterrichtszeit auf null senken und die Führungszeit auf 100 % erhöhen. Ein Vergleich zu den Grundschulen kann nicht gezogen werden. Die tatsächlich vom Ministerium zur Verfügung gestellte Führungszeit bei Leitern der Primarstufen ist sehr gering und liegt je nach Grundschule bei ca. 4 – 6 Verfügungsstunden, gegenüber 18 – 20 Verfügungsstunden bei den Berufsschulen.

lix-Struktur des dualen Systems ergibt. Die Schule und somit auch der Schulleiter sind in der hierarchischen Struktur des Bildungswesens an die Vorgaben der Schulaufsicht und des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gebunden, sie besitzen aber zugleich auf Grund der pädagogischen Freiheit einen erheblichen gestalterischen Spielraum. Innerhalb des gesetzlich vorgegebenen Rahmens und hier insbesondere in seiner pädagogischen und schulorganisatorischen Zuständigkeit arbeitet der Schulleiter mit seinem Personal eigenverantwortlich. Sollte die Schulaufsicht in Form der Bezirksregierung oder des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus originäre Aufgaben der Schule an sich ziehen, die Selbständigkeit durch Gängelung oder ein Übermaß an Detailsteuerung in Form von einschränkenden KMBek'en und KMS beschneiden und die Schule lähmen, überschreitet sie ihre Kompetenzen und verletzt die pädagogische Freiheit und administrative Verantwortung der ihr untergebenen Behörde.[244] Der Schulleiter ist für die Schule und das Schulleben verantwortlich, er besitzt die Fürsorgepflicht gegenüber seinen Mitarbeitern und den ihm anvertrauten Berufsschülern. Die Aufnahme, die Leistungsfeststellung und die Feststellung der Absenzen der Berufsschüler und die ggf. daraus folgenden Ordnungsmaßnahmen sowie die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und den zuständigen Stellen obliegen dem Berufsschulleiter, der Lehrerkonferenz und dem Disziplinarausschuss (§§ 5 und 9 BSO), ein Einmischen übergeordneter Ebenen ist nur in besonderen Fällen vertretbar.

Der zweite Faktor bezieht sich auf die pädagogische, organisatorische und rechtliche Gesamtverantwortung des Berufsschulleiters innerhalb seiner Schule (§ 4 BSO). Aus seiner Position des Behördenvorstandes und Weisungsbefugten ist seine starke Stellung und die enorme Prägungs- und Gestaltungskompetenz für die Schule erklärbar. Als unmittelbarer Dienstvorgesetzter[245] entscheidet er über die persönlichen Angelegenheiten der ihm nachgeordneten Beamten.[246] Die Lehrer sind auf der Grundlage des Art. 64 Abs. 2 BayBG verpflichtet, den Schulleiter bei seiner Tätigkeit zu beraten und zu unterstützen. Die dienstlichen Anweisungen, soweit sie die pädagogische Freiheit der Lehrer nicht einschränken, sind grundsätzlich zu befolgen. Der Schulleiter bestimmt, für welchen Ausbildungsberuf seine Lehrer eingesetzt werden und welche zusätzlichen Aufgaben sie übernehmen. Die Einsatzmöglichkeiten der Berufsschullehrer sind weit gefächert[247] und nehmen Einfluss auf die Ausrichtung der Berufsschule und die Qualität des Unterrichts. Über die Personalplanung und -

[244] Vgl. Avenarius 2010a, S. 142

[245] Der stufenförmige Aufbau des Bildungssystems beinhaltet auch ein gestuftes System der Dienstvorgesetzten: Unmittelbarer Vorgesetzter eines staatlichen Berufsschullehrers ist der Schulleiter, der Regierungspräsident ist höherer Dienstvorgesetzter und der Minister für Unterricht und Kultus ist höchster Dienstvorgesetzter. Vgl. Wagner und Leppek 2011, S. 13

[246] Vgl. Art. 4 Abs. 2 Bayerisches Beamtengesetz (BayBG)

[247] Die aktuell 344 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe (Stand Januar 2012) werden im Freistaat Bayern durch neun Studiengänge abgedeckt: Agrarwirtschaft, Bautechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften, Gesundheits- und Pflegewissenschaft, Mechatronik, Metalltechnik, Sozialpädagogik und Wirtschaft (Diplom-Handelslehrer). Ein Berufsschullehrer für Metalltechnik kann für ca. 80 verschiedene Ausbildungsberufe eingesetzt werden. Der Bereich umfasst sowohl versorgungstechnische Berufe wie bspw. Heizungsbauer als auch die Kunststoffherstellung und Kunststoffverarbeitung bei den Verfahrensmechanikern für Kunststofftechnik oder den Bereich der Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe vom Fluggerätemechaniker bis zum KFZ- oder Industriemechatroniker. Zu erwähnen sind weiterhin der gesamte Bereich der Papier- und Druckberufe, der Medizintechnik, der kunsthandwerklichen Berufe sowie der Rohstoffberufe und Metallerzeugungs- und Metallverarbeitungsberufe.

entwicklung wacht der Schulleiter und verantwortet die internen und externen Fort- und Weiterbildungen seiner Lehrer. Zur Abstimmung und Weiterentwicklung beruft er bei Bedarf die Lehrer zu Fachsitzungen ein, in denen besondere Fragen der Didaktik und der Lehrpläne besprochen werden (§ 22 Abs. 1 LDO). In der Regel überträgt er die inhaltliche Verantwortung bei didaktischen Fragen oder die Einführung neuer Lehr- und Lernmitteln dem jeweiligen Fachbetreuer, sofern er selbst „nicht einschlägig" fachlich geeignet ist.[248]

Berufsschulen verändern sich und mit ihnen auch die Anforderungen an die Organisationsstruktur. Antworten auf die veränderten organisationalen Anforderungen werden auch hier durch den Modellversuch Profil 21 erprobt und durch das Kultusministerium sukzessive für alle Berufsschulen freigegeben. Die Einführung einer mittleren Führungsebene ist ein zentrales Element zur Stärkung der Organisationsentwicklung. Der Schulleiter bzw. die Schulleitung soll bei ihren operativen Führungsaufgaben entlastet werden und neue nachwachsende Führungspersönlichkeiten aus dem Kreis der Lehrerschaft identifiziert und gefördert werden. Dies bedingt eine veränderte Organisationsstruktur mit angepassten Informations-, Prozess- und Qualitätssicherungsabläufen. Grundsätzlich lassen sich drei Managementansätze für die Einführung der mittleren Führungsebene unterscheiden: Beim ‚top-down'-Ansatz erarbeitet der Schulleiter bzw. die Schulleitung aus den Vorgaben des Ministeriums und der Aufsichtsbehörde einen Aufgabenplan, der für die mittlere Führungsebene verbindlich ist und von ihr bei den Lehrern umzusetzen ist. Der umgekehrte Weg über den ‚Bottom-up'-Ansatz zielt auf eine starke Eigenständigkeit der Lehrer, die auf der Grundlage von impliziertem Wissen handeln. Eine klare Zielvorgabe durch den Schulleiter wird nicht vorgenommen. Der Mittelweg ist der ‚Middle-up-down'-Ansatz, bei dem die mittlere Führungsebene die Schlüsselrolle spielt. Auf der Ebene des Schulleiters wird eine Vision für die Berufsschule entwickelt, die in einem konkreten ‚Action-Plan' von der mittleren Führungsebene übersetzt und durch die Lehrkräfte aufgenommen und umgesetzt wird.[249]

Der dritte wesentliche Faktor bildet sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft an der Berufsschule. Der organisatorische Aufbau und Ablauf an der Berufsschule ist abhängig von der Schülerstruktur und dem angestrebten Bildungsziel. Eine Berufsschule, die zu 100 % Schüler unterrichtet, die in einem dualen Ausbildungsberuf geführt werden, muss eine andere Struktur besitzen als eine Berufsschule, deren Klientel sich aus Berufsschülern im dualen System, Berufsschülern im Vollzeitsystem oder Jugendlichen ohne Ausbildung bzw. Schülern im Übergangssystem zusammensetzt. Auch spielen die Zugangsvoraussetzungen eine wichtige Rolle und die angestrebten Abschlüsse. Mit einzubeziehen sind die Fragen, ob an der Berufsschule für Schüler ohne Hauptschulabschluss der Hauptschulabschluss nachgeholt werden kann und hierfür ein sozialpädagogisches Unterstützungssystem zu installieren ist oder ob man für Berufsschüler mit mittlerem Bildungsabschluss bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung die Möglichkeit anbietet, die Hochschulreife zu erlangen bzw. ein duales Studium zu absolvieren. Damit verbunden wären ein erweitertes Angebot in den allgemeinbildenden Fächern und eine enge Kooperation mit einer Hochschule und die sich ergebenden strukturellen Aufgaben der Berufsschule und Berufsschullehrer. Am stärksten auf die äußere Organisationsentwicklung wirken

[248] Vgl. auch § 23 LDO
[249] Vgl. North 2011, S. 129

sich die Schülerzahlen aus.[250] Der Schrumpfungsprozess ist hierbei wesentlich schwieriger zu bewerkstelligen als der Wachstumsprozess. Berufsschulen, deren Schülerzahlen stark zurückgehen, müssen mit einer Erweiterung des Sprengels rechnen. Dies führt zu einer stärkeren Konzentration von Berufsgängen auf weniger Berufsschulen mit möglichen Schließungen von kleineren Berufsschulen. Ist das Einzugsgebiet oder der Fachsprengel sehr groß, können eine Blockbeschulung und eine auswärtige Unterbringung in Heimschulen notwendig werden und das Schulleben mit der Organisationsstruktur maßgeblich verändern.

2.2.3 Gestaltungsraum der Personalentwicklung des Schulleiters

Eine zielgenaue Personalrekrutierung und eine nachhaltige Personalentwicklung sind ein Garant für den unternehmerischen Erfolg. Schulen sind keine Unternehmen und werden doch durch die in Bayern verpflichtende externe Evaluation miteinander verglichen und stehen in einem eingeschränkten Wettbewerb. Die Qualität der Schule ist stark vom Personal abhängig. Bei der Einstellung des Personals ist auf die Passgenauigkeit zwischen dem Anforderungsprofil und dem aktuellen Fähigkeitsprofil zu achten und es ist zu berücksichtigen, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die vorhandenen Differenzen auszugleichen und die Person mittel- und langfristig erfolgreich in der Schule als Träger der pädagogischen und administrativen Arbeit zu integrieren. Neben dem Kriterium der Passgenauigkeit sind vom Schulleiter zunächst auch einige formale Vorgaben hinsichtlich der Personalrekrutierung zu beachten.

Der Lehrer bekleidet ein öffentliches Amt und öffentliche Ämter werden nach Eignung, Befähigung und fachlichen Leistungen, unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Glaube, religiöser oder politischer Anschauung, Herkunft oder Beziehung, besetzt (Art. 33 Abs. 2 GG). Zur Sicherung des Prinzips der Bestenauslese hat sich durch eine Reihe von Verwaltungsstreitverfahren sowohl in verfahrensrechtlicher als auch in materiellrechtlicher Hinsicht ein stabiler Prozess etabliert.[251]

Für die Anstellung der Lehrer an staatlichen Berufsschulen ist der Freistaat Bayern zuständig und für die kommunalen Schulen die jeweilige Kommune. Der Stellenschlüssel für die staatlichen und kommunalen Schulen wird über die am Stichtag der amtlichen Schuldaten für das dem Haushaltsjahr vorhergehende Jahr ermittelten Schülerzahlen und den im Rahmen der Stundentafeln vorgesehenen Unterricht, einschließlich der im Rahmen des Unterrichts vorgeschriebenen fachpraktischen Ausbildung, ermittelt (Art. 18 BaySCHFG und Art. 50 Abs. 3 BayEUG). Jeder grundständige Bewerber für den staatlichen Schuldienst an der Berufsschule benötigt die Befähigung für das Lehramt an beruflichen Schulen.[252]

---

[250] Im Landkreis Freyung-Grafenau wird in den nächsten fünf Jahren von einem Schülerrückgang von bis zu 21,65 % ausgegangen. Vgl. Regierung von Niederbayern 2012, S. 27.Im Großraum München oder Nürnberg rechnen die Schulbehörden im Berufsschulbereich mit einem Anstieg der Schülerzahlen im unteren zweistelligen Bereich.

[251] Vgl. Bott 2010, S. 7

[252] Befähigt sind alle Personen, die das erste und das zweite Staatsexamen in Bayern erfolgreich absolvierten. Ausgenommen hiervon sind Diplom-Handelslehrer, die anstelle des ersten Staatsexamens einen universitären Abschluss besitzen oder Absolventen der Technischen Universität München mit einem Diplomabschluss für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Metalltechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik. Zukünftig kann die Befähigung auch durch einen Master in Education der Technischen Universität München bei allen von ihr

Für die staatlichen Berufsschullehrer bestehen zwei Zugänge zu einer Planstelle. Der erste Zugang ist die Einstellung von Lehrkräften über eine Liste. Der Listenplatz ergibt sich aus der ermittelten Platzziffer aller bayerischen Absolventen eines Jahrganges mit derselben Fachrichtung und der Durchschnittsnote des ersten und zweiten Staatsexamens.[253] Sind zum Schuljahresbeginn bspw. 10 Planstellen einer bestimmten Fachrichtung zu besetzen, so besitzen die Bewerber der entsprechenden Fachrichtung mit den Platzziffern 1 – 10 ein Anstellungsrecht und der Freistaat weist die Stellen zu. Bewerber, die eine höhere Platzziffer erhalten haben, können über das Nachrückverfahren zum Zuge kommen. Die Vorteile dieses Papierverfahrens sind die einfache Zuweisung bei einer sehr hohen Rechtssicherheit und der Vermeidung von Konkurrentenklagen[254]. Der Nachteil liegt in der geringen Berücksichtigung des Qualifikationsprofils des Bewerbers bezüglich der tatsächlich vorhandenen Arbeitsanforderungen. Sucht eine Berufsschule einen Metalltechniklehrer für den Unterricht im Berufsfeld der Gas- und Wasserinstallateure und bekommt einen Lehrer mit guten Kenntnissen im KFZ-Bereich, so sind zwar die formalen Bedingungen erfüllt, es ergeben sich aber vielfältige Probleme der Nachschulung.

Der zweite Zugang ist durch das Direktbewerbungsverfahren bzw. eine schulscharfe Ausschreibung geregelt. Die Schule schreibt das Anforderungsprofil der neu zu besetzenden Stelle auf der Webseite des Kultusministeriums aus und entscheidet sich nach einer Vorstellungsrunde der Bewerber, in Absprache mit dem Schulträger und der Anhörung des Personalrates (Art. 75 Abs. 1 Bayerisches Personalvertretungsgesetz (BayPVG)), für die geeignete Person.[255] Neben der Berücksichtigung der beamtenrechtlichen Voraussetzungen ist bei den staatlichen Schulen im Direktbewerbungsverfahren auch die Platzziffer zu berücksichtigen. Die Platzziffer ist ohne Frage eine starke Einschränkung bei der Besetzung der Planstelle, gewährt aber dem Freistaat die oben schon erwähnte Rechtssicherheit. Der wesentliche Vorteil des Direktbewerbungsverfahrens ist die Berücksichtigung der tatsächlichen Passung in fachlicher und in persönlicher Hinsicht.[256]

---

angebotenen Lehramtsstudiengängen der beruflichen Fachrichtung nachgewiesen werden. Auch können integrierte Studiengänge der Fachhochschulen im Rahmen zugelassener Modellversuche erprobt werden (Art. 19a Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG)). Eine Ausnahme bilden die vom Freistaat Bayern zeitlich begrenzten Sondermaßnahmen. Personen ohne erste Staatsprüfung aber mit einem einschlägigen Universitätsabschluss (Quereinsteiger) können das Referendariat direkt absolvieren und so den vollwertigen Zugang zum Staatsdienst als Berufsschullehrer erlangen. Sonderregelungen über Vorbildung, Ausbildung und Prüfungen sind im Art. 22 BayLBG geregelt.

[253] Die Wahl des Unterrichtsfaches spielt keine Rolle, die Reihenfolge der Liste ergibt sich ausschließlich aus der Fachrichtung. Bei zwei beruflichen Fachrichtungen erhält der Absolvent zwei Platzziffern. Die Ausführungen zu den Ausnahmeregelungen zur Befähigung zum Lehramt beruflicher Schulen gelten äquivalent.

[254] Der Begriff der Konkurrentenklage wird hier weiter ausgelegt und weist auf die Problematik zur Vergabe einer Planstelle hin, bei der mehrere Bewerber in Betracht kommen. Die engere Auslegung der Konkurrentenklage, also die Klage eines Bewerbers um eine Beförderungsstelle, die einem anderen Bewerber bereits zugesprochen wurde, wird bei Hoegg ausführlich dargestellt. Vgl. Hoegg 2011, S. 98

[255] Falls sich keine geeigneten Bewerber finden, werden beim Direktbewerbungsverfahren die Stellen teilweise nicht besetzt, eine Nachbesetzung über die Liste ist möglich. Im Gegensatz zum Direktbewerbungsverfahren ist es beim Listenverfahren für den Schulleiter schwierig, einen zugewiesenen aber ungeeigneten Lehrer abzulehnen und die Stelle offen zu lassen.

[256] Die Stellenbesetzungen an kommunalen Berufsschulen sind in der Verantwortung der Kommune und die Vergabe ist unabhängig von der Platzziffer. Bei den Bewerbern stehen Freistaat und Kommune in einem direkten Wettbewerb um die besten Absolventen.

Neben der Personalauswahl ist eine systematische Entwicklung des Lehrkörpers von wesentlicher Bedeutung für die Schule und eine Kernaufgabe des Schulleiters. Die Abschaffung der Theoriefächer in den Berufsschulen und die Einführung von Lernfeldern erfordert eine Weiterentwicklung der Lehrerkompetenzen. Auch die Veränderungen an der Berufsschule durch Sprengelumbildung, Wegfall bisheriger Ausbildungsberufe, Einführung neuer Ausbildungsberufe und -inhalte, veränderte Lehr- und Lernkonzepte, neues Schülerklientel und verstärkte Kooperationen mit den Haupt- und Mittelschulen oder Hochschulen und Universitäten haben einen Einfluss auf das Anforderungsprofil der unterrichtenden Lehrkräfte. Der Schulleiter plant auf der Grundlage des Art. 20 BayLBG, ggf. zusammen mit seinem Stellvertreter oder einer eingerichteten Steuergruppe die systematische und nachhaltige Personalentwicklung des Lehrkörpers. Dabei dient die Fortbildung des Lehrers der Erhaltung der für die Ausübung des Lehramts erworbenen Fähigkeiten und deren Anpassung an die Entwicklung der Erkenntnis der Wissenschaft bzw. der Wirtschaft und Arbeitswelt (Art. 20 Abs. 1 BayLBG). Lehrer sind gesetzlich zur Fortbildung verpflichtet (Art. 20 Abs. 2 BayLGB und §9 Abs. 2 LDO), der Personalrat wirkt bei allgemeinen Fragen der Fortbildung und bei der Aufstellung von Grundsätzen für die Auswahl von Teilnehmern an Fortbildungsveranstaltungen mit (Art. 76 Abs. 1 Satz 7 und 8 BayPVG).

Zu einer systematischen Personalentwicklung gehört die Einführung von Zielvereinbarungen zwischen dem Schulleiter und dem einzelnen Lehrer. Die Zielvereinbarungen müssen regelmäßig überprüft und an die aktuellen Gegebenheiten der Berufsschule und des Lehrers angepasst werden. In Abhängigkeit von den gefassten Zielen und der Differenz zwischen vorhandener und geforderter Kompetenz muss der Fortbildungsbedarf ermittelt und ein Fortbildungsplan erstellt werden. Es ist sinnvoll, die durchgeführten Fortbildungen in einem Portfolio zu erfassen und die Maßnahmen zu dokumentieren. Erfolgreiche Personalentwicklung gelingt nur in einer vertrauensvollen Umgebung, die durch eine offene Feedbackkultur gekennzeichnet ist.

2.2.4 Gestaltungsraum der Unterrichtsentwicklung des Schulleiters

Die technologischen Entwicklungen und veränderten Arbeitsbedingungen in den Unternehmen erfordern von der Berufsschule eine angepasste Unterrichtskultur. So werden im Zuge der überarbeiteten Ausbildungsverordnungen kompetenzorientierte Abschlussprüfungen von den zuständigen Stellen durchgeführt, die sich weniger am Abfragen von Wissen orientieren als an komplexen berufsbezogenen Aufgabenstellungen. Die Berufsschule muss sich hier anschließen und das Unterrichtskonzept anpassen. Diese Modernisierung ist Aufgabe der Einzelschule und bedingt ein planmäßiges und systematisches Vorgehen. „Es gibt keinen Anlass zu der Hoffnung, dass sich Unterrichtsentwicklung als ein natürlicher Prozess ‚von selbst' einstellt, also als Evolution der Unterrichtskultur einer Schule verstanden werden kann."[257] Qualitativ neue Formen des Unterrichts können nicht als eine individuelle Aufgabe verstanden werden, sie müssen als schulischer Reformprozess initiiert und vom Schulleiter getragen werden, damit der qualitativ neue Unterricht auf einer überindividuellen innerschulischen Ebene erprobt, eingeführt und institutionalisiert werden kann.[258]

[257] Bonsen 2008, S. 235
[258] Vgl. Bauer 2008, S. 57

Der Einfluss des Schulleiters auf den Lernerfolg der Berufsschüler ist immer ein indirekter, er zeigt sich in der Interaktion mit den Fachgruppenbetreuern und den Lehrern, indem der Schulleiter bspw. den Schwerpunkt auf die Unterrichtstätigkeit und nicht auf administrative Tätigkeiten legt. Bei den o.g. Veränderungen des Ausbildungs- und Prüfungskonzeptes der zuständigen Stellen entscheidet die Berufsschule, inwieweit sie dem Folge leistet und das Unterrichtskonzept anpasst. Um Anpassungen vornehmen zu können, müssen die verschiedenen mentalen Modelle der Lehrer erfasst und zu einem gemeinsamen Bild gefügt werden. Eine generelle Einigung über die Art und Weise der pädagogischen Arbeit an der Schule ist notwendig, um zu einer für die Schule allgemeingültigen Zieldefinition von gutem Unterricht zu gelangen. Der Umsetzungsprozess und die damit verbundenen Personalentwicklungsmaßnahmen liegen in der Gesamtverantwortung des Berufsschulleiters, der sich Expertise und Unterstützung von seinen Fachgruppenbetreuern und seinen Lehrern einholt. Der Schulleiter trägt dafür Sorge, „dass die Notwendigkeit der Unterrichtsentwicklung vom gesamten Kollegium verstanden, akzeptiert und angegangen wird – dazu gibt es keine Alternative.“ [259] Es ist keine leichte Aufgabe, die bisher „autonomen“ Lehrer zu orchestrieren und in eine gemeinsam abgestimmte und verantwortete Aufgabe zu integrieren und die Unterrichtskonzepte darauf abzustimmen. Eine kritische Wahrnehmung der Einwände durch den Schulleiter und die damit verbundene Auseinandersetzung mit den Lehrern darf nicht gescheut werden. Gegenseitige Wertschätzung, Offenheit, Transparenz und frühe Kommunikation bilden die Grundlage für eine systematische Unterrichtsentwicklung, die auch immer in einen Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden werden muss.

2.2.5 Gestaltungsraum der Qualitätsentwicklung des Schulleiters

Mit der Erweiterung der Eigenständigkeit und der Verlagerung von Kompetenzen von den übergeordneten Ebenen der Schulaufsicht und dem Kultusministerium hin zur untergeordneten Ebene der Einzelschule sind qualitätssichernde Maßnahmen unabdingbar. Wenn, wie oben dargestellt, die Entscheidungsgewalt des Schulleiters in den Gestaltungsräumen der Budgethoheit, Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung gesteigert werden sollen, müssen veränderte, angepasste Kontrollmechanismen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung installiert werden. Die Reduzierung der Inputsteuerung zu Gunsten der Output-Steuerung zeichnet sich zunehmend in den Gesetzen des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtswesens ab, auch wenn viele der eingeleiteten Maßnahmen noch im Modus der Schulversuche stattfinden.[260]

Eine veränderte Steuerungskultur, die den Fokus nicht mehr alleine auf den Input legt, sondern auch auf das *Outcome setzt*, entlässt den Staat nicht aus seiner Verantwortung für das Schulwesen, die im Art. 7 GG verankert ist. Hieraus lässt sich der staatliche Auftrag zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle ableiten. Die Qualität der schulischen Arbeit muss laufend überprüft und in einen institutionellen Rahmen gesetzt werden. Im Bereich der Berufsschulen etablierte sich auf der Basis von

[259] Horster und Rolff 2004, S. 805

[260] Für den Bereich der Qualitätssicherung an beruflichen Schulen kann auch hier das Kooperationsprojekt Profil 21 des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und der Stiftung Bildungspakt Bayern genannt werden.

Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung)[261] ein schulinternes Qualitätsmanagement,[262] das durch das Konzept der externen Evaluation erweitert wurde und 2009 in das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS) mündete.[263] Das dabei verfolgte Ziel ist die Implementierung eines praktikablen Qualitätsmanagementsystems zur Professionalisierung schulischer Entwicklungsarbeit in den Bereichen Unterricht und Erziehung, Bildung und Ausbildung, Organisations- und Personalentwicklung und nicht zuletzt im Bereich der Zusammenarbeit mit externen Akteuren der beruflichen Bildung.[264] Dem Schulleiter kommt dabei eine Schlüsselstellung zu. Er entwickelt mit einem zu gründenden QmbS-Team das Qualitätsleitbild der Schule und verantwortet alle Qualitätsprozesse. Auf der operativen Ebene übernimmt das Qmbs-Team die Prozesssteuerung und ist für die Transparenz und Nachhaltigkeit der begonnenen schulischen Entwicklungsprozesse verantwortlich. Um diese Aufgaben leisten zu können, ist ggf. eine vorherige Qualifizierung des Schulleiters und seines Teams in Moderationstechniken, Konfliktlösungsstrategien, Projektmanagement und Change Management nötig.

Das Qualitätsmanagementsystem QmbS ist eine Fortsetzung der an beruflichen Schulen vorhandenen Schulentwicklungsprozesse, mit der Absicht, Leistungsdaten des tatsächlichen Outcomes zu generieren, die Rahmenbedingungen zu analysieren und die Ergebnisse in einem systematischen Optimierungsprozess zur Verbesserung der beruflichen Schulen zu nutzen. Ausgehend vom allgemein anerkannten und praktizierten Qualitätsverständnis der Schule wird die Effektivität von Einzelmaßnahmen und Projekten durch die interne und externe Evaluation überprüft, um eine zeitnahe Steuerung der Entwicklungsprozesse vornehmen zu können.[265] Die Evaluationsergebnisse liefern Daten zu den Rahmenbedingungen, zur Prozessqualität der Schule und des Unterrichts und zur allgemeinen schulischen Arbeit. Durch ein System des Individualfeedbacks erhalten die Lehrer und der Schulleiter regelmäßig eine individuelle Spiegelung ihrer Arbeit. Das Feedback gibt Rückschlüsse auf den Entwicklungsbedarf eines jeden einzelnen Lehrers und kann für eine individuell zugeschnittene Personalentwicklung genutzt werden. Die externe Evaluation dient, in Verbindung mit der internen Evaluation, als Grundlage der vom Art. 113c BayEUG geforderten Rechenschaftslegung der Schulen, ohne die eine Stärkung der schulleiterischen Kompetenzen an der Berufsschule nicht möglich wäre.

Das Qualitätsmanagementsystem QmbS ist somit zum einen ein unterstützendes Instrument für den Berufsschulleiter. Es kann wesentlich dazu beitragen, die Strukturen und Prozesse in der Schule gemäß den Anforderungen des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages zu entwickeln und zu verbessern. Es kann aber auch die Eigenständigkeit der Berufsschule einschränken und die selbstgewählten Ziele und Schwerpunkte konterkarieren. Die externe Evaluation steht hierbei besonders im Blickpunkt und muss sich der Kritik stellen, nicht immer auf die Gegebenheiten der Berufsschule Rücksicht nehmen zu können. Es besteht die Gefahr, dass die Eigenständigkeit der Berufsschule untergraben wird, indem schematisch alle Berufs-

[261] Q2E wurde an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Bildungsorganisation und Schulqualität entwickelt und diente in Bayern als Referenzmodell für die beruflichen Schulen. Vgl. Landwehr 2004
[262] Vgl. Kurz und Schmid 2009, S. 149
[263] Vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus
[264] Vgl. Zöller 2009, S. 142
[265] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, S. 7

schulen durch ein Referenz- und Orientierungssystem gleichgesetzt werden und ein normatives Konzept die „gute Berufsschule“ definiert. Avenarius zweifelt die Zulässigkeit einheitlicher Qualitätsmuster ohne Beachtung der Besonderheiten der Schule und der von ihr gesetzten Ziele im Rahmen der gesetzlich eingeräumten Selbständigkeit und Eigenverantwortung an.[266]

Berufsschulen sind, anders als die allgemeinbildenden Schulen, nicht nur innerhalb des staatlichen Bildungssystems verankert, sondern müssen sich in der Helix-Struktur des dualen Systems auch den betrieblichen Akteuren stellen und Rechenschaft über die Qualität ihrer Arbeit ablegen. Dabei spielt der Grad der rechtlichen Verankerung dieser Rechenschaftslegung keine Rolle. Obwohl der unmittelbare Zugriff durch Ausbildungsbetriebe und zuständige Kammern auf die schulischen Prozesse sehr gering ist, bleiben der betriebliche Partner und die zuständige Stelle nicht gänzlich ohne Einfluss. Sind die Betriebe mit der Qualität der Berufsschule unzufrieden, können sie durch eine Verlegung des Ausbildungsortes oder durch die Wahl des angebotenen Ausbildungsberufes die Berufsschule indirekt beeinflussen.

Durch die landesweit einheitlich durchgeführten Gesellen- bzw. Facharbeiterprüfungen der zuständigen Stellen erfährt die gemeinsame Ausbildungsarbeit von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb einen Quasi-Standard, der als normativer Maßstab interpretiert werden kann. Die Abschlussprüfung definiert das Anforderungsprofil und bewertet das Ausbildungsergebnis als erfolgreich oder weniger erfolgreich. Es besteht die Gefahr, dass dieser indirekte Vergleich der Berufsschulen bezüglich der erbrachten Ergebnisse der Auszubildenden und Schüler zur Überprüfung der pädagogischen Arbeit genutzt wird, die aber als solches nicht vergleichbar ist. Die erbrachten Leistungen sind von vielen Faktoren abhängig und nicht immer von der Berufsschule beeinflussbar. So entscheidet der Ausbildungsbetrieb, von welchen Personen mit welchen Zugangsbedingungen und in welchem Umfeld die Auszubildenden auf das Berufsleben vorbereitet werden und nicht die Berufsschule. Die Berufsschule kann lediglich mit dem Ausbildungsbetrieb bestmöglich kooperieren und ihren Teil der Verantwortung tragen, indem sie dafür sorgt, dass die Prozessabläufe optimiert werden und die Lehrer für ihre Aufgaben gut gerüstet sind, um einen hochwertigen Unterricht in einer anregenden Lernumgebung zu halten.

ZUSAMMENFASSUNG

Wirtschaftliche und globale Einflüsse machen sich besonders im Bereich der beruflichen Bildung verstärkt bemerkbar und werfen die Frage nach veränderten Organisations- und Führungsstrukturen innerhalb des bayerischen Bildungswesens auf. Sowohl das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus als auch die zuständigen Stellen sind in der Pflicht, neue Antworten auf drängende Fragen wie bspw. das defizitäre Einmündungsverhalten vieler Haupt- und Mittelschulabsolventen zu geben.

Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Organisationsstruktur des berufsbildenden Systems dar, das sich durch seine im Bildungssystem ungewöhnliche Zweigliedrigkeit mit zwei klar voneinander getrennten hierarchischen Strukturen, die auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen gleich den

[266] Vgl. Avenarius 2010b, S. 278

Basenpaaren einer Doppelhelix miteinander verbunden sind, deutlich vom Bereich der allgemeinbildenden Schulen abhebt.

Die grundsätzliche Ausrichtung des dualen Systems mit den zu erbringenden Leistungsbeschreibungen wird auf der obersten Ebene der Kultusadministration und der Ausbildungsadministration, die auch formaljuristisch die Verantwortung für das Bildungssystem besitzt, vorgenommen. Die zweite Ebene konstituiert sich aus der Bildungsverwaltung in Gestalt der Bezirksregierungen und den zuständigen Stellen, d.h. i. w. S. den Industrie- und Handelskammern bzw. den Handwerkskammern. Die Schulaufsicht, die im beruflichen Bereich von den Bezirksregierungen wahrgenommen wird und deren Aufgabenbereiche sowohl berufsschulische Schulentwicklung, Personalverwaltung und -entwicklung, Überwachung der Haushaltsmittel sowie Kooperationen mit anderen Schularten als auch mit der Qualitätsagentur im Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung umfassen, ist auf dieser Ebene zu verorten. Wichtigstes Bindeglied in der dualen Ausbildung ist auf der Ebene der zuständigen Stellen der Berufsbildungsausschuss, der von diesen zu errichten ist und durch die Möglichkeit der faktischen Rechtssetzung weitreichende Einflussmöglichkeiten besitzt. Auf der sich anschließenden Ebene der Einzelschule bzw. des Einzelbetriebes setzt sich die schon konstatierte asymmetrische Verteilung der Gestaltungsmöglichkeiten der Beteiligten fort.

Innerhalb der Einzelschule kommt dem Schulleiter eine hervorgehobene Position zu. Als Behördenvorstand ist er mit der Erfüllung der Schulleitungsaufgaben betraut und trifft Entscheidungen zum Budget, zur Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Im Bereich der Budgethoheit findet das Konzept des New Public Management zunehmend Eingang in die Vereinbarungen von Schulträgern und Schulleitern der nachgeordneten Einzelschulen. Neue Ansätze in der Organisationsentwicklung beinhalten die Einführung einer mittleren Führungsebene zur Entlastung der Schulleitung bei ihren operativen Führungsaufgaben. Was die Personalentwicklung anbelangt, so besitzt der Schulleiter über schulscharfe Ausschreibungen sowie eine systematische Entwicklung des Lehrkörpers durch Fortbildungen und Zielvereinbarungen die Möglichkeit, eine möglichst hohe Passung des Lehrpersonals zu erreichen. Im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung nimmt der Schulleiter bei der Gründung und Leitung des QmbS-Teams eine Schlüsselposition ein. Auf die Unterrichtsqualität kann der Schulleiter demgegenüber nur indirekt, d.h. über den intensiven Austausch mit seinem Kollegium und die Erarbeitung eines gemeinsam verantworteten Konzeptes zur pädagogischen Arbeit an der Schule, Einfluss nehmen.

3. Analyse der Handlungsräume des Schulleiters

All the world's a stage,
And all the men and women merely players;
They have their exits and their entrances,
And one man in his time plays many parts.[267]

Der Berufsschulleiter mit seinen Handlungsräumen steht im Mittelpunkt der empirischen Arbeit, die dessen Perzeptionen in Abhängigkeit von den Akteuren des dualen Systems untersucht. Die Perzeptionen bzw. Wahrnehmungen, auf der jegliche Erfahrung und Beobachtung beruht,[268] werden von dem jeweiligen Handlungsrahmen, der dem Berufsschulleiter zur Verfügung steht, ganz unterschiedlich beeinflusst. Daher sollen die Handlungsräume im Folgenden einer weiteren Analyse unterzogen werden. Zur Erfassung bieten sich drei mögliche Zugänge an.

Der erste theoretische Zugang führt über das ‚Wollen' und ‚Sollen' des Schulleiters innerhalb seiner Rolle. Zunächst wird der Rollenbegriff anhand einer Eingangsfrage geklärt und der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitssystem, sozialem System und kulturellen System mit Blick auf den Berufsschulleiter analysiert und ausgeführt. Anschließend werden die zumeist formalen Erwartungen, die an den Berufsschulleiter gestellt werden, in einer bürokratischen Berufsschule und in einer eigenständigen Berufsschule untersucht. Dies ist sinnvoll, weil sich aus diesem Kontinuum die ersten theoretisch begründeten Merkmale der verschiedenen Idealtypen des Berufsschulleiters ableiten lassen.[269]

Der zweite theoretische Zugang untersucht die Deutungsmuster in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems. Dabei sind soziale Deutungsmuster nicht individualisierte Meinungen oder Einstellungen. Deutungsmuster bilden die Strukturen von Argumentationszusammenhängen ab, die in einem langwierigen Aushandlungsprozess entstehen und in Erwartungsregeln und Wertorientierungen münden. Parsons theoretisches Konzept institutionalisierter Erwartungsregeln, die *pattern variables*[270], wird aufgenommen und in einem weiteren Schritt für die Idealtypenbildung nutzbar gemacht. Die fünf Dichotomien aus den *pattern variables* geben dem handelnden Akteur bei der Vielzahl von Wahlmöglichkeiten eine Orientierung, bis es zu einem stabilen Muster kommt und die Handlungssituation in ihrer eigentümlichen Bedeutung bestimmt ist.

Das duale System besteht aus einer Vielzahl von handelnden Akteuren, die durch ein dynamisches Beziehungsgeflecht auf verschiedenen Ebenen durch formale und informelle Strukturen verbunden sind. Um dieses Mehrebenensystem beschreiben zu können, werden die ebenenspezifischen Handlungslogiken in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems nach berufsschulischem und betrieblichem Bezug konservativ gekennzeichnet und die Unterschiede bei den Handlungslogiken der Akteure herausgestellt.

Der dritte theoretische Zugang führt über die Rekontextualisierung innerhalb der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems. Dabei wird der komplexe Gesamtzusam-

[267] Shakespeare 1810, S. 34
[268] Vgl. Krauthausen 2009, S. 9
[269] Vgl. Kapitel 6
[270] Vgl. Parsons 1951, S. 58–67

menhang des Bildungssystems bei Fend als „Gestaltungs- und Rekontextualisierungsaufgabe auf verschiedenen Ebenen“[271] konzeptionell dargestellt, „um eine handlungstheoretisch adäquate Abbildung des Gesamtzusammenhanges der inneren Struktur des institutionellen ‚Zusammenhandelns‘ innerhalb des Bildungssystems“[272] zu erlangen. Bildungssysteme werden verstanden als „institutionelle Akteure, in deren Rahmen Handelnde identifiziert und Aktivitäten sichtbar gemacht werden können“[273].

3.1 Das ‚Wollen‘ und ‚Sollen‘ des Schulleiters innerhalb seiner Rolle

Warum will ein Berufsschulleiter sich so verhalten[274] wie er es soll? Oder anders gefragt, was motiviert ihn, sich gemäß den Erwartungen so zu verhalten wie es gefordert ist? Oder nochmals anders gefragt, warum ist seine Intention nach den Erwartungen hin ausgerichtet?

Setzt man ein professionelles Handeln voraus, kann dem Berufsschulleiter ein rationales Verhalten innerhalb eines sozialen Systems[275], das er sich durch eine kumulierte spezifische Sozialisation als Mitglied der Gesellschaft und in den Funktionen[276] bspw. eines Sohnes, Schülers, Freundes, Lehrers, Gemeinderats, Operngängers, Vaters und Schulleiters aneignete und die Werte und symbolischen Bedeutungen[277] der signifikanten Akteure internalisierte, unterstellt werden. Soziale Systeme sind je nach Entwicklungsgrad mehr oder weniger komplexe Handlungssysteme innerhalb einer Gesellschaft, die sich von anderen sozialen Systemen abgrenzen. In diesem Sinne besitzen soziale Systeme eine funktional differenzierte Struktur. Als Organismus sind sie in eine Umwelt eingebunden und müssen sich deshalb daran anpassen, um zu bestehen. Übertragen auf den Berufsschulleiter ist dieser im Bildungssystem innerhalb der Doppelhelix-Struktur auf der Mesoebene eingebunden, die wiederum funktional untergliedert ist. Auf der Makroebene grenzt das Bildungssystem bspw. an das soziale System der Familie oder an das Wirtschafts- und Finanzsystem an. Während der Berufsschulleiter in der Doppelhelix-Struktur handeln kann, kann das Bildungssystem als Ganzes nicht handeln, es kann lediglich im Bezug zu seiner Umgebung „Wirtschaftssystem“ oder „Familie“ funktionieren oder im Falle eines Strukturwandels sich neu ausrichten und in der gleichen bzw. abgeänderten oder in einer widersprüchlichen Struktur fortbestehen.[278] Bei gesellschaftlichen, wirtschaftlichen

[271] Fend 2008c, S. 34
[272] Fend 2008b, S. 174
[273] Fend 2008b, S. 169
[274] Verhalten ist zunächst „ein körperliches Geschehen in Raum und Zeit, das anderen Menschen, die dieses Geschehen beobachten, Aufschluß über Tun und Lassen geben kann“ Luckmann 1992, S. 38. Das Verhalten ist aus der Ursache heraus erklärbar und ist zurückzuführen auf bestimmte physikalische, chemische und biologische oder sonstige Zusammenhänge. Vgl. Schimank 2010, S. 28
[275] Parsons beschreibt den Begriff „System“ als einen „Komplex von Interdependenzen zwischen Teilen, Komponenten und Prozessen mit erkennbar regelmäßigen Beziehungen“ und eine darauf bezogene Abhängigkeit „zwischen einem solchen Komplex und seiner Umgebung“. Parsons 1976, S. 275
[276] Funktion ist die Leistung von Funktionsträgern, die zur Erhaltung des Systems beiträgt.
[277] Die Grundlagen gehen auf den symbolischen Interaktionismus von Blumer und Mead zurück. Die Bedeutungsauslegung sozialer Objekte, Situationen und Beziehungen entsteht durch Kommunikation und Interaktion von Individuen und Gruppen. Vgl. Blumer 1975, S. 80–146 und Mead 1978, S. 187–221
[278] Die Einschränkung, die bei Parsons zu berücksichtigen ist, ist die dominante Struktur, die weniger anpassungsfähig gegenüber prozessualen Veränderungen sei. Er geht bei veränderten

oder auch politischen Veränderungen entsteht für das Bildungssystem ein Anpassungsdruck. Verlangt bspw. das Wirtschaftssystem nach neuen Qualifikationen des Facharbeiters oder verändern sich die Bildungserwartungen der Eltern[279], bzw. schränkt das Finanzsystem die Mittel ein, so muss das Bildungssystem sich mit den veränderten Umweltbedingungen arrangieren, indem es sich anpasst und ggf. die Struktur verändert. Würde eine sogenannte pathologische Struktur entstehen, z. B. durch parallele und widersprüchliche Strukturen im dualen System und die sich daraus ableitenden Forderungen der Ausbildungsbetriebe im Gegensatz zu den Forderungen des Kultusministeriums stehen, so wäre eine strukturelle Anpassung des Teilsystems ‚Berufsschule' als kausales System nicht möglich. Es müsste die (möglicherweise vorrübergehenden) vorhandenen Brüche selbst überwinden, ohne sich auf eine schlüssige formale Regelung stützen zu können.

PERSÖNLICHKEITSSYSTEM

Die Eingangsfrage lautete: Warum will ein Berufsschulleiter sich so verhalten, wie er es soll? Das Zentrale an dieser Frage ist das ‚Wollen' und ‚Sollen' des Berufsschulleiters.

Wie entsteht das ‚Wollen' bzw. eine gefestigte Willensentscheidung? Die gefestigte Willensentscheidung des Individuums ist eng verwoben mit der Entwicklung und Ausgestaltung seiner individuellen Persönlichkeitseigenschaften, die auf Grund des durchlaufenen Sozialisationsprozesses geformt wurden. Sozialisation ist „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt."[280] Das Lernen von Kultur[281] bzw. die Weitergabe von sozialen Normen im sozialen Kontext von einer Generation an die nächste Generation ist die vorrangige Aufgabe für den Fortbestand der Gesellschaft. Dabei übernimmt der Berufsschulleiter im Laufe seines Lebens die jeweiligen sozialen Normen der Position, die er durchläuft.

Das Persönlichkeitssystem[282], wie es Parsons versteht, ist das Ergebnis aus dem Sozialisationsprozess, den ureigenen Antrieben und dem Wunsch nach Erfüllung der persönlichen Bedürfnisse. Obwohl Sozialisationsprozesse in einer gesellschaftlich gestalteten Umgebung ablaufen, werden die Motive und Wünsche der einzelnen Personen zunehmend individueller.[283] Dies führt bei den Berufsschulleitern zu einem an der Oberfläche kohärenten ‚Wollen', welches sie aber im Duktus unterschiedlich interpretieren und auslegen. Die Vorgaben und das ‚Wollen' sind zwar von den gelten-

Umweltbedingungen von drei Reaktionsmöglichkeiten des funktionalen Teilsystems aus: 1. Anpassung unter Beibehaltung der eigenen Struktur. 2. Strukturwandel oder in Ausnahmefällen die Auflösung und 3. Etablierung widersprüchlicher Strukturen, die er als pathologische Strukturen bezeichnet. Vgl. Parsons 1976, S. 169

[279] Für die Berufsschule ist das Einmündungsverhalten entscheidend. Sollten sich wesentlich mehr Eltern für eine gymnasiale Laufbahn ihrer Kinder entscheiden und diese wiederum verstärkt studieren, würde dies die Abnahme der Schülerzahlen an der Berufsschule verstärken und zu einer Umstrukturierung führen, die Schulschließungen einbeziehen kann.

[280] Hurrelmann 2006, S. 15

[281] Dieser Prozess, der in der Fachliteratur oft auch als Enkulturation bezeichnet wird, bezieht sich gegenständlich auf die Persönlichkeitsentwicklung, die sich durch den gesellschaftlichen Einfluss auf den Persönlichkeitsträger von Geburt an entwickelt und steht in Ergänzung zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Enkulturation und Individualisierung sind die beiden Seiten einer Medaille, die die Persönlichkeit eines Menschen formen und prägen. Vgl. stellvertretend für viele Fend 1972, S. 44

[282] Vgl. Parsons 1976, S. 277

[283] Vgl. Beck 1986

den gesellschaftlich-kulturellen Wertorientierungen und Handlungsmustern vorgeprägt, werden aber trotzdem zu unterschiedlichen Ergebnissen bei ähnlichen Schulleitungshandlungen führen.

Soziales System

Die zweite Frage war die Frage nach der Motivation, sich so zu verhalten, wie es vom Rollenträger gefordert wird.

Im sozialen System wird das ‚Sollen' internalisiert. Durch eine aktive Beteiligung wird das eigene Handeln auf das Handeln anderer bezogen und das Handeln anderer im eigenen Handlungsentwurf mit berücksichtigt. Dabei gehen die vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen, erwartbaren Handlungen als „Um-zu-Motive"[284] in das eigene Handeln ein. Die Orientierung am Anderen führt zur Berücksichtigung der Handlungsabsicht des Interaktionspartners und nimmt Einfluss auf das eigene ‚Wollen'. Es kann aber auch zu einer umgekehrten Situation kommen, in der nicht das ‚Sollen' das eigene ‚Wollen' bestimmt, sondern das ‚Wollen' das ‚Sollen' des Anderen beeinflusst. Letztendlich führt es zu der in der Eingangsfrage implizierten Aussage, dass der Berufsschulleiter ‚will' was er ‚soll', unabhängig davon ob das ‚Sollen' vom Interaktionspartner primär oder sekundär ausgeht und das ‚Wollen' determiniert.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: An einer Berufsschule sind für die elfte Jahrgangsstufe 33 Schüler für den Ausbildungsberuf Schreiner und zehn Schüler für den Ausbildungsberuf Teilezurichter gemeldet. Die BSO gibt die Möglichkeit der Teilung einer Klasse bei 32 Schülern frei und legt eine Mindestklassenstärke bei 16 Schülern fest.[285]

Variante 1: Das ‚Sollen' dominiert das ‚Wollen'
Der Berufsschulleiter hält sich an die Schulordnung und teilt die Schreinerklasse. Die Klasse mit den Teilezurichtern wird nicht gegründet und die Schüler werden auf andere Berufsschulen verteilt. Der Schulleiter will das tun, was er durch die Vorgabe aus der BSO tun soll. Der Schulleiter will das, was er soll.

Variante 2: Das ‚Wollen' dominiert das ‚Sollen'
Der Schulleiter veranlasst die Beschulung der Schreiner in einer Klasse und nutzt die freiwerdenden Lehrerstunden zur Aufrechterhaltung der Teilezurichter-Klasse an seiner Berufsschule. Die Handwerkskammer, die nur die Schreiner als zuständige Stelle vertritt, muss jetzt durch den Schulleiter überzeugt werden, dass die Beschulung der Teilezurichter, die in das Verantwortungsfeld der IHK fällt, für das Gesamtkonzept der Berufsschule und für die Region sinnvoll ist, so dass die HWK auf eine Teilung der Schreinerklasse verzichtet und für eine Beschulung der Teilezurichter eintritt. Der Schulleiter erreichte, dass das ‚Sollen' sich an seinem ‚Wollen' ausrichtet und er wiederum das will, was er soll.

Kulturelles System

Die dritte Frage versucht zu ergründen, warum sich die Intention des Rollenträgers an den Erwartungen ausrichtet.

---

[284] Schimank 2010, S. 38
[285] Vgl. § 29 Abs. 1 Satz 2 und 5 BSO. Die Schule kann von den festgelegten Mindest- und Höchststärken abweichen, wenn das der Schule zustehende gesamte Unterrichtsbudget nicht überschritten wird (§ 29 Abs. 1 Satz 4 BSO).

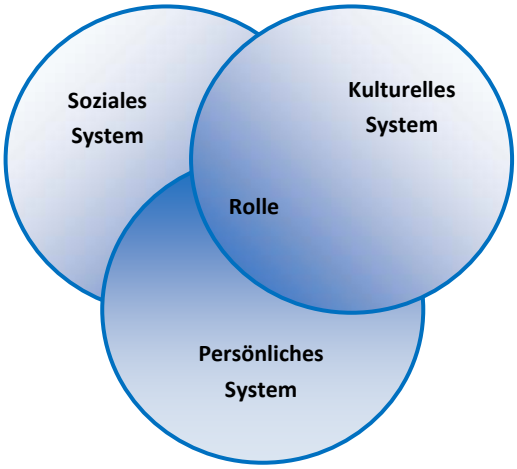


ABBILDUNG 10: DIE ROLLE ALS SCHNITTFLÄCHE

Das kulturelle System ist als Wertesystem für alle Handlungen leitend und übt eine normative Kontrollfunktion gegenüber dem Persönlichkeitssystem und dem sozialem System aus.[286] Ist also das kulturelle System bekannt, können die Handlungen der Interaktionspartner innerhalb eines Erwartungsspektrums vorhergesagt werden. Bspw. übernimmt der Schulleiter die Eröffnung der Lehrerkonferenz. Alle Lehrer kennen die Abläufe der Konferenz und wissen, dass der Schulleiter die Konferenz leitet und in der Sitzordnung, vor dem Stellvertreter und dem Schriftführer, eine zentrale Stellung einnimmt.[287] Von den Lehrern kann der Schulleiter ein gewisses Verhalten erwarten und die Lehrer ihrerseits vom Schulleiter. Die Veränderung der Strukturen, bspw. durch die Einführung einer Steuergruppe zur Qualitätssicherung, kann die Position des Schulleiters insoweit verändern, als die Kompetenzen sich verschieben und die normativen Erwartungen des Kollegiums die fachliche Autorität bei der Steuergruppe veranlagen. Auch kann sich die Erwartungshaltung des Schulleiters verändern, indem er der Steuergruppe die Verantwortung für den Qualitätssicherungsprozess überantwortet und in Ausschnitten Kompetenzen überträgt. Die sozialen Beziehungsmuster zwischen Schulleiter, Kollegium und Steuergruppe werden in ihrer Struktur verändert und die Erwartungshaltungen der beteiligten Akteure angepasst.

ROLLE

Vereinfacht lässt sich die Schnittfläche aus Persönlichkeitssystem, sozialem System und kulturellem System als Rolle definieren. Übertragen auf die Berufsschule werden an die dort tätigen Rollenträger gewisse Verhaltenserwartungen gestellt, die sich aus der Summe aller Normen und strukturellen Restriktionen für eine gegebene Position in der Organisationsstruktur des Bildungswesens ergeben.[288]

Rollen haben demnach eine integrative Funktion. Die Handlungsmöglichkeiten des Positionsinhabers Berufsschulleiter werden durch die Organisationsstruktur und die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen und Machtbefugnisse eingegrenzt. Nor-

[286] Diese der Arbeit zugrunde liegende Prämisse der sozialen Ordnung konzentriert sich auf einen aus der Soziologie entwickelten Zugang. Simmel, der sich auf Kant stützt, stellt die Frage, wie eine Gesellschaft überhaupt möglich ist und legt die Grundlagen der funktionalen Systemtheorie. Vgl. Simmel 1908/1992, S. 23 Die Ansätze aus der Psychologie werden hier nicht behandelt, weil die Erfassung des Untersuchungsgegenstandes über die Rollentheorie, Deutungsstrukturen und die Rekontextualisierung innerhalb des Mehrebenensystems der Berufsschule die Perzeptionen, also Werthaltungen und Wertemuster, zum Gegenstand nimmt.
[287] Referendare sind sich bei den Abläufen noch unsicher, beobachten i.d.R. die Verhaltensmuster der Lehrerkollegen und versuchen diese auf ihr eigenes Verhalten zu übertragen und zu internalisieren.
[288] Vgl. Abraham und Büschges 2009, S. 160

men und Verhaltenserwartungen treten mit einem formellen und informellen Charakter auf. Der formelle Charakter zeigt sich klar in den Rahmenbedingungen für das berufsschulische Führungshandeln.[289] Der informelle Charakter lässt sich nicht direkt ableiten, er kann nur in der Handlungssituation an den Reaktionen der beteiligten Personen abgelesen und in einem oftmals schwierigen Prozess entdeckt und in seiner Bedeutung erfahren werden.[290] Bei einer Veränderung der Organisation Berufsschule kommt es auch zu einer Veränderung der Rollendisposition der Akteure in der Doppelhelix-Struktur. Dies geschieht in einem Aushandlungsprozess zwischen den beteiligten Organisationen und Akteuren, die einen formellen und informellen Einfluss auf die Rollendefinition ausüben können. Dabei werden das Persönlichkeitssystem, das soziale System und das kulturelle System mit den darin begründeten Normen, Verhaltensmustern und Restriktionen neu ausgelotet und in einem Aushandlungsprozess gefestigt. Die Erwartungen der einzelnen Akteure an den Positionsinhaber, die sog. Fremderwartungen, beeinflussen genauso die Rolle wie die Eigenerwartungen des Positionsinhabers und die Erwartungserwartungen[291]. Verändern sich die organisatorischen Rollen, so verändern sich auch die Anforderungen an den Rollenträger.

Kritische Würdigung

Interaktionen verlaufen nicht als ein vorgegebenes Regelwerk, das eindeutig und monokausal definiert ist. Handlungen von Individuen in einem sozialen Kontext sind bedingt durch eine „intersubjektiv koordinierte Interpretationstätigkeit der Akteure“[292]. Die soziale Ordnung ist demnach kein normatives Regelwerk, das sich ausschließlich am Nutzen orientiert, sich durch Sanktionen und Anreize determinieren lässt und ein bestimmtes Ziel verfolgt. Der theoretische Zugang über die soziale Ordnung in Anlehnung an Parsons hilft aber bei der Analyse von Deutungsstrukturen, ohne den Anspruch einer definitiven Vorhersagbarkeit von Handlungen zu erheben. Er ist deshalb hilfreich, weil die Handlungslogiken der Akteure innerhalb der Doppelhelix-Struktur und die Rekontextualisierungsleistungen damit untersucht werden können.

3.1.1 Rollenerwartungen in einer bürokratischen Schule

Zwar kann eine Rolle weder von außen (Fremderwartungen) noch von innen (Eigen- und Erwartungserwartungen) wie ein Drehbuch geschrieben und dramaturgisch so unterlegt werden, dass sie in jeder erdenklichen Situation handlungsleitend ist, sie kann aber in ein bestimmtes Bezugsfeld gesetzt werden, wobei – in idealtypischer Weise – Spielräume gemäß einer bestimmten Organisationsphilosophie ausgeleuchtet werden. Zwei idealtypische Ansätze mit grundverschiedenen Organisationsphilosophien kommen als Analyseraster zur Anwendung, der bürokratische Ansatz und der Ansatz der eigenständigen Schule.

[289] Vgl. Kapitel 2
[290] Vgl. Abraham und Büschges 2009, S. 166
[291] Der von Luhmann eingeführte Begriff der Erwartungserwartungen beschreibt, wie sich die Mitglieder einer Gesellschaft aufeinander einstellen. Dabei sind die Systeme nur sich selbst gehorchend und besitzen kein gemeinsames Zentrum mehr. Vgl. Luhmann 1986. Luhmanns Betrachtungsweise ist eine wichtige Ergänzung zu Parsons funktionaler Systemtheorie, in der die Normen und Werte von den Rollenträgern in einem quasi feststehenden System übernommen werden.
[292] Schneider 2009, S. 27

Der bürokratische Ansatz ist historisch in allen Schulformen verwurzelt und als zweckrationaler Aufbau der schulischen Organisation weit verbreitet.[293] Für Rahm und Schröck steht der Bürokratieansatz „paradigmatisch für eine ältere Sicht auf Schule als Organisation“[294]. Der Schulleiter wird, bei einer extremen Betrachtung des bürokratischen Ansatzes, im hierarchischen Bildungssystem als Verwaltungsbeamter zum Erfüllungsgehilfen des Ministeriums und als Vollzugsbeamter mit einem quasi monopolistischen Autoritätsanspruch zum Herrscher der Schule bestimmt, der innerhalb der Legitimität der erlassenen Verordnungen das Recht zur Amtsausübung besitzt und berufenen Amtsträgern Anweisungen erteilt.[295]

Die Basis des Bürokratieansatzes ist in den Grundprinzipien der legalen Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungsstab angelegt.[296] Sie zeichnet sich durch das Legalitätsprinzip und eine feste Amtshierarchie mit einem vorgegebenen Dienstweg innerhalb der Behörde aus, die bewusst gesetzten Regeln folgt und mit hauptamtlich fachlich ausgebildetem Personal besetzt ist. Nach Weber hat man „nur die Wahl zwischen ‚Bürokratisierung‘ und ‚Dilettantisierung‘ der Verwaltung und das große Mittel der Überlegenheit der bürokratischen Verwaltung ist: Fachwissen“[297].

Die Behörde, und hierzu gehört auch nach geltendem Schulrecht der Berufsschulleiter als Behördenvorstand[298], besitzt ein klar abgegrenztes Aufgabenfeld, das auch unter Anwendung der ihr zugestandenen Sanktions- bzw. Zwangsmittel auszufüllen ist. Dem bürokratischen Verwaltungsstab bzw. der bürokratischen Schule ist ein „Leiter des Verbandes mit Herrenstellung“[299] vorgesetzt, der nach dem Prinzip der Ernennung und in der Rolle eines Funktionärs im hierarchischen Schulsystem seinen Posten erhält. Für Weber sind moderne Organisationen im Gegensatz zu vormodernen feudalistischen Organisationen bürokratisch strukturiert, worin sich ihre Überlegenheit und Effizienz gegenüber nichtbürokratischen Organisationen ausdrückt.[300]

Innerhalb der legalen Herrschaft stellt Weber zehn Ansprüche, die den idealen Einzelbeamten im bürokratischen Verwaltungsstab kennzeichnen. Erstes Kennzeichen ist die **persönliche Freiheit**, die nur der sachlichen Amtspflicht gehorcht. Durch diese persönliche Freiheit übernimmt der Schulleiter für sein dienstliches Handeln und Tun die moralische und gesetzliche Verantwortung. Er besitzt innerhalb seiner rein sachlichen Amtspflicht die Entscheidungsfreiheit und ist weder inneren noch äußeren Zwängen ausgesetzt. Die sachliche Amtspflicht bedeutet aber auch eine gewisse Handlungsanleitung für den Positionsinhaber. Demnach befolgt der Schulleiter implizite und explizite Regeln bei der Ausfüllung seiner Amtspflicht.

---

[293] Die pädagogische Arbeit, die an der Schule verrichtet wird, ist in dieser Sichtweise des bürokratischen Ansatzes nach Weber nicht zentrales Element, es wird lediglich versucht, den organisatorischen Aufbau zu beleuchten und die leitenden bürokratischen bzw. rationalen Mechanismen herauszuarbeiten.
[294] Rahm und Schröck 2008, S. 13
[295] Vgl. Kiefer und Giloy 1975, S. 31. Dabei spielt es keine große Rolle, inwieweit der Schulleiter außerordentliche Befugnisse besitzt oder ob er nur formal als Weisungsbefugter agiert. Selbstverständlich unterscheiden sich die Befugnisse der Schulleiter maßgeblich in den verschiedenen Schularten. Näheres wurde bereits in Kapitel 2 ausgeführt.
[296] Vgl. Weber 1964, S. 160
[297] Weber 1964, S. 164
[298] Der Schulleiter ist Behördenvorstand (§ 24 Abs. 1 Satz 1 LDO). Siehe auch Kapitel 2.
[299] Weber 1964, S. 162
[300] Vgl. Fuchs 2004, S. 206

Weitere Kennzeichen des idealen Einzelbeamten sind die feste **Amtshierarchie** und die dem Amt innewohnenden **Amtskompetenzen**. Die Amtshierarchie gliedert sich auf der Makro-Ebene des Bildungssystems in die oberste Ebene der Bildungspolitik, die mittlere Ebene der Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht und die untere Ebene der Einzelschule. Innerhalb der Einzelschule steht der Schulleiter hierarchisch an erster Stelle und ist gegenüber seinen Mitarbeitern mit dementsprechenden Kompetenzen des Amtes ausgestattet und weisungsbefugt. Durch die Amtshierarchie ist der Kontroll- und Beschwerdeweg als Instanzenzug vorgegeben und unter Beachtung der Verfahrensvorschriften zu gewährleisten. Es gilt das Prinzip der Aktenmäßigkeit der Verwaltung und das Primat der schriftlichen Kommunikation. Zumindest abschließende Entscheidungen, Verfügungen und Anordnungen sind von der Schule und dem Schulleiter zu fixieren und in einem geordneten Dokumentationssystem für berechtigte Personen zugänglich zu halten.

Kennzeichen vier und fünf sind die Anstellung **kraft Kontrakts** in Abhängigkeit von der **Fachqualifikation**. Ideale Schulleiter sind über einen Vertrag an die Schule bzw. an das Kultusministerium gebunden. Die Auswahl richtet sich nach ihren nachgewiesenen Fachqualifikationen, die im rationalsten Fall durch Prüfungen ermittelt und durch ein Diplom beglaubigt sind. Der Bewerber wird nicht gewählt. Rosenbusch bemängelt in diesem Zusammenhang die weitgehend voraussetzungslose Besetzung des Schulleiterpostens[301], die erst Anfang des neuen Jahrtausends in Bayern abgeändert wurde.[302]

Feste Gehälter mit Pensionsberechtigung, das **Amt als einzigen oder Hauptberuf** und eine **Laufbahnregelung** bilden die Kennzeichen sechs bis acht. Die Stelle des Schulleiters beansprucht die Arbeitskraft einer vollen Stelle und Nebentätigkeiten müssen angemeldet und genehmigt werden.[303] Nach dem Besoldungsgesetz werden Beamte nach ihrer Funktion eingestuft und besoldet.[304] Der Berufsschulleiter ist ein Beamter des höheren Dienstes im dritten Beförderungsamt nach der Ernennung zum Studienrat. Er wird dementsprechend in die Besoldungsgruppe A 16 eingestuft und führt die Amtsbezeichnung des Oberstudiendirektors (OStD). Das Ruhegehalt richtet sich nach dem bekleideten Amt und der ruhegehaltsfähigen Dienstzeit. Mit der Dienstrechtsreform zum Januar 2011 wurde die Einführung einer Leistungslaufbahn umgesetzt, die eine hohe Durchlässigkeit der Besoldungsämter von A 3 bis A 17, sowie der Ämter der Besoldungsgruppe B und den Verzicht auf die bisherigen Verzahnungsämter an der Schnittstelle der Laufbahngruppe gewährleistet.[305]

Die völlige **Trennung** der privaten Mittel **von den Verwaltungsmitteln** ist sicherzustellen und auf eine **strenge einheitliche Amtsdisziplin** mit der verbundenen **Kontrolle** zu achten. Das neunte Kennzeichen der völligen Trennung der Verwaltungsmittel von den privaten wird durch eine amtsangemessene Alimentierung der Beamten durch den Dienstherrn erreicht. Einheitliche Kontrollen und das disziplinierte

[301] Vgl. Rosenbusch 1999
[302] Vgl. das in der KMBek vom 2. Februar 2007 ausgeführte Konzept des dreigliedrigen Phasenmodells zur Führungskräfteentwicklung im Freistaat Bayern. Staatsministerium für Unterricht und Kultus
[303] Vgl. § 13 Abs. 4 LDO
[304] Vgl. Wagner und Leppek 2011, S. 157 und § 18 Satz 1 BbesG.
[305] Vgl. auch die kritischen Ausführungen von Lorse 2009, S. 368–369

Verhalten der Beamten bilden das letzte von Weber geforderte Kennzeichen der legalen Herrschaft mittels eines bürokratischen Verwaltungsstabes.

EFFIZIENZTHESE UND KRITISCHE WÜRDIGUNG

Die Effizienz des bürokratischen Ansatzes beruht auf seiner Maschinenartigkeit. Idealerweise ist für jeden Akteur ein genaues Skript geschrieben, nach dem er zu handeln hat. Die Konstruktion der bürokratischen Schule ist so geplant, dass Friktionen wenigsten im Prinzip nahezu ausgeschlossen werden können und das Arbeitsergebnis bzw. der Output der Schule ebenso berechnet werden kann „wie man die voraussichtliche Leistung einer Maschine kalkuliert."[306] Der Schulleiter ist im Sinne Webers auf einen formalen Gehorsam festgelegt, der ihn im Wesentlichen so handeln lässt,

> als ob er den Inhalt des Befehls um dessen selbst Willen zu Maxime seines Verhaltens gemacht habe und zwar lediglich um des formalen Gehorsamsverhältnisses halber, ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen. [307]

Diese starke Betonung des formalen Rechts als „stahlhartes Gehäuse"[308] durch die vordergründige Sachlichkeit bei einer hohen Berechenbarkeit ist für Weber noch die Stärke des bürokratischen Systems, bei der Übersetzung auf das schulische System, zumindest im 21. Jahrhundert, zeigt sich jedoch die Vernachlässigung ausgewogener Interessen der beteiligten Akteure. Unter dem Stichwort der Dysfunktionalität des bürokratischen Systems wird eine kritische Diskussion geführt. Mertons betont dabei aus der funktionalen Analyse der bürokratischen Struktur,

> daß die Konformität mit Regeln unter bestimmten Bedingungen, sowohl für die Realisierung der Ziele der Struktur, als auch für die verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft, denen die Bürokratie dienen soll, dysfunktional werden kann. In solchen Fällen werden die Regeln auch dann angewendet, wenn sich die Bedingungen, unter denen sie ursprünglich funktional und effektiv waren, so grundlegend verändert haben, daß die Konformität mit den Regeln ihren Zweck vereitelt.[309]

Neben der problembehafteten Anwendung von Regeln, die zur Dysfunktionalität der Bürokratie führen, sieht Crozier die Ursache im Verteilungskampf der Bürokraten, die ihren Machtbereich erweitern wollen und der damit verbundenen Stellenvermehrung.[310] Die Ausweitung der Stellen beinhaltet eine Tendenz zum Übermaß an Vorschriften und verringert die Effizienz des bürokratischen Systems. Luhmann gibt zu bedenken, dass viele schriftliche Informationen schon kurz nach der Fixierung bereits veraltet sind. [311]

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint es nicht länger angemessen zu sein, von einem ‚stahlharten Gehäuse' mit einem übergeordneten zentralen politischen Akteur, der Entscheidungen auf der Grundlage demokratischer Prinzipien trifft und diese als Handlungsdirektiven seinen nachgeordneten Beamten übergibt, zu sprechen. Prisching unterstreicht diese veränderten Strukturen: „Es sind flexible Netze, in denen Individuen gefangen sind, elastisch, biegsam, fast unsichtbar, gleichwohl unnachgiebig."[312] Nicht mehr das KM alleine entscheidet, sondern es sind die Berufsschulen mit ihren Schulleitern, die, gedrängt durch den dualen Partner in der Dop-

[306] Weber 1964, S. 322
[307] Weber 1964, S. 159
[308] Weber 2006, S. 176
[309] Merton 1995, S. 119
[310] Vgl. Crozier 2010
[311] Vgl. Luhmann 1972, S. 194–195
[312] Prisching 2009, S. 89

pelhelix-Struktur, sich aus dem starren Gehäuse befreien und erweiterte Kompetenzen einfordern, die bisher in Profil 21 ihren Ausdruck finden.

3.1.2 Rollenerwartungen in einer eigenständigen Schule

Der Ansatz der eigenständigen Schule geht auf das Konzept der Neuen Steuerung und des New Public Managements[313] zurück und soll helfen, die Dysfunktionalitäten des bürokratischen Systems[314] zu überwinden. Dabei sollen unter dem Druck der leeren Staatskassen die Eigeninteressen der Akteure gestärkt und die Steuerungslücken, die auf eine überwiegend zentralistisch und juristisch orientierte Sichtweise der Organisationsgestaltung zurückgehen, überbrückt werden. Steuerungslücken entstehen immer dann, wenn die Vielzahl der Regeln nicht mehr ausreicht, klare, widerspruchsfreie und eindeutige Kompetenzzuweisungen innerhalb einer hierarchischen Ordnung zu beschreiben, um die Übergänge der stark spezialisierten Ebenen und Abteilungen reibungsfrei zu gestalten.

Die Modernisierung des Berufsbildungssystems zielt auf eine Reformierung des Steuerungssystems an der Berufsschule ab und verlässt den Pfad der bürokratischen Detailsteuerung. In einem Aushandlungsprozess der Akteure werden zwischen den drei Ebenen der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung mit den zuständigen Stellen und der Einzelschule mit ihren dualen Partnern die Vorstellungen und Erwartungen wechselseitig beeinflusst und auf ein leistungsorientiertes Berufsbildungssystem ausgerichtet. Austausch, Vernetzung und Interaktion tragen zur Gestaltung eines neuen mehrdimensionalen Steuerungsmodells bei. Die Berufsschule wird bedingt als quasi agierende Marktteilnehmerin betrachtet und im Sinne einer schlanken Organisation[315] möglichst nach den Kriterien der Effizienz und der Effektivität reformiert. Der fehlende Anreiz zum effizienten Einsatz von Ressourcen wird auf allen Ebenen des Bildungssystems konstatiert. Berufliche Kompetenzzentren sind Ausdruck der am NPM orientierten Verwaltungsreformen,[316] die sich verstärkt an unternehmerischem Denken und ökonomischen Mechanismen orientieren und einem innerberufsschulischen Wettbewerb ausgesetzt werden.

Der in die Zukunft gerichtete und auf die Berufsschule ausgerichtete Ansatz des NPM stützt sich auf zwei organisationsstrukturelle Prämissen: Zum einen werden die Berufsschulen in flexiblere Strukturen eingebunden werden und im Bereich der schulischen Profilschärfung mehr Gestaltungsspielraum erhalten und zum anderen werden sich die Zusammenarbeitsformen der Lehrkräfte ausweiten.[317] Flexiblere Strukturen bedeutet auch, sich von den starren Hierarchien zu lösen und die einseitige

[313] Für Saalfrank ist die Neue Steuerung lediglich die deutsche Variante des *New Public Management*. Der Unterschied, den Saalfrank feststellt, ist die Betonung von Steuerungslücken in der deutschen Variante. Vgl. Saalfrank 2005, S. 76
Brüsemeister setzt beide gleich und hebt die „äquivalente Bezeichnung“ im deutschsprachigen Raum hervor. Vgl. Brüsemeister und Newiadomsky 2008, S. 75

[314] Im Zusammenhang mit NPM werden bürokratische Organisationen, die sich an Weber orientieren, auch als ‚Old Public Management‘ bezeichnet (OPM).

[315] Merkmal der schlanken Organisation ist die verringerte Anzahl an Leitungsebenen und die Erweiterung der Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter, die hierdurch zu einer größeren Leistung motiviert werden sollen. Durch den Wegfall von mittleren Führungspositionen können zudem Personalkosten eingespart werden. Vgl. Zell 2011, S. 36

[316] Schröter und Wollmann verstehen NPM als einen Sammelbegriff für ein Bündel an heterogenen Reformansätzen und zeigen am administrativen Reformkonzept die Auswirkungen für die öffentlichen Verwaltungen auf. Vgl. Schröter und Wollmann Helmut 2005, S. 63–74

[317] Vgl. Thom 2006, S. 17

Spezialisierung der Lehrkräfte aufzuweichen. Teamteaching, paralleles Unterrichten, verstärkter Austausch von Lehrkapazitäten mit den Betrieben und den zuständigen Stellen als Anbieter überbetrieblicher Lernarrangements und überfachliche Projektformen sind nur einige Beispiele.

Buschor beschreibt sieben charakteristische Elemente einer idealtypischen NPM-Schule und merkt an, dass in Europa diesem Modell die holländischen Schulen am nächsten kommen.[318] Nachfolgend werden die sieben Elemente aufgenommen und ausgeführt.

1. Wettbewerb statt Regelsteuerung

Der grundsätzliche Anspruch des Wettbewerbs ist die Sicherstellung günstiger Konditionen für ein bestimmtes Produkt. Das Produkt „Bildung“ ist eine Kernaufgabe des Staates, die im Grundgesetz verankert ist. Dem Berufsschulleiter kommt die Aufgabe zu, über einen Wettbewerb der Berufsschulen untereinander das innovative Potenzial auszuschöpfen und die Mobilität der Schüler und Lehrer zu erhöhen, um eine Verbesserung der Bildung zu erreichen. Vorgaben durch Gesetze und Verordnungen werden im NPM nicht grundsätzlich abgelehnt, sie sind aber zu begrenzen und müssen sich ausschließlich auf das Bildungsziel und die im System zu erbringenden Leistungen hin ausrichten.

2. Möglichst weitgehende Deregulierung

Deregulierung bedeutet die Abkehr von der konditionalen Regelsteuerung mit Anspruchsvoraussetzungen hin zu einer finalen Ausrichtung der Zielvorgaben.[319] Mit der Festlegung des Bildungsziels durch den Staat ist dem Berufsschulleiter eine möglichst große Freiheit für den Schul- und Unterrichtsbetrieb zu gestatten. Die Zusammensetzung der Klassenstärke, Unterrichtsformen und Methoden sowie die Personalanstellung sind Sache des Berufsschulleiters. Der organisatorische Aufbau der Schule ist an den örtlichen Gegebenheiten und den regionalen Bedürfnissen auszurichten. Die Interessen der Kammern und ihrer angeschlossenen Ausbildungsbetriebe sind wohlwollend zu berücksichtigen, um im Sinne der Auszubildenden eine möglichst hohe Ausbildungsgüte zu erreichen.

3. Fokussierung auf Effektivität, Effizienz und Qualität der Aufgabenerfüllung

Bildung orientiert sich an den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit und wird ökonomisiert. Effektivität bezeichnet dabei das Verhältnis von erreichtem Ziel zu definiertem Ziel und entspricht dem sogenannten Zielerreichungsgrad. Effizienz bedeutet die Erreichung eines Zieles mit möglichst geringem Einsatz von Mitteln und will den größtmöglichen Nutzen aus den eingesetzten Mitteln ziehen. „Die Anwendung des ökonomischen Prinzips setzt eine verbindliche Definition und Operationalisierung der Ziele sowie der relevanten Messgrößen bzw. Indikatoren voraus.“[320] In der dualen Bildung besitzt das KM allerdings nicht die alleinige Definitionshoheit der Ausbildungsziele, sie muss sich, in Abstimmung mit der KMK und den zuständigen Fachministerien auf Bundesebene und den Sozialpartnern auf ein gemeinsames Ziel einigen, um eine verbindliche Definition und Operationalisierung vornehmen zu können.[321]

[318] Vgl. Buschor 2003, S. 233
[319] Vgl. Knappe 2010, S. 60
[320] Seithe 2012, S. 157
[321] Vergleiche auch die Vorgehensweise beim Erlass neuer Ausbildungsordnungen im Kapitel 2.1.2.

Der Berufsschulleiter wird anschließend durch das KM beauftragt, die operationalisierten Bildungsziele an seiner Schule zu gewährleisten. Jedoch herrscht eine gewisse Informationsasymmetrie zwischen Schulleiter und den übergeordneten Ebenen der Schulaufsicht und des KM, vor.[322] Bei Entscheidungen kann sich der Schulleiter im Sinne eines *Homo oeconomicus* verhalten und sich rational nutzenmaximierend an seinen individuellen Eigeninteressen, die er als Schulleiter verfolgt, orientieren und sich ggf. entgegen den Interessen der politischen Ebene entscheiden.

4. Trennung der strategischen und operativen Führung

Die Steuerung der Berufsschule über die erzielten Ergebnisse ist das Ziel des NPM-Ansatzes und das Delegieren ist im Gegensatz zur Dezentralisation[323] die ideale Methode, das von der Führung umschriebene Ausbildungsziel zu erreichen. Die Führungsspitze im KM gibt den bildungspolitischen Rahmen vor und überprüft laufend die strategische Ausrichtung. Als oberste Behörde teilt das KM den Großteil der Ressourcen der Berufsschule zu und übt durch die Aufsichtsbehörde in Form der Bezirksregierung die Kontrolle über den operativen Betrieb der Berufsschule aus. Der Schulleiter ist für die Umsetzung der Strategie verantwortlich, führt gemeinsam mit den Fachgruppenbetreuern und den Lehrern den pädagogischen Auftrag aus und entscheidet über den Einsatz der vorhandenen Ressourcen in Eigenverantwortung. Wichtig für eine erfolgreiche Schule, die nach den idealtypischen Prinzipien des NPM geführt wird, ist die klare Trennung zwischen operativer und strategischer Führung.

> Dieses Ziel lässt sich nur erreichen, wenn die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der politischen Schulbehörden, der Schulverwaltung und der Schulaufsicht und der einzelnen Schulen eindeutig geregelt werden. Leider zeigt sich immer wieder, dass Schulbehörden mit grosser Ernsthaftigkeit teilautonome Schulen einführen, ihren Aufgabenbereich und ihre Kompetenzen aber nicht systematisch darauf ausrichten, sondern sich weiterhin vornehmlich mit operativen Aufgaben, die in die Verantwortung der Schule gehören, beschäftigen.[324]

5. Globalbudget und Leistungsauftrag

Die Forderung Buschors, dass das Globalbudget auf einen Vollkostenansatz[325] aufbauen muss, um eine Gleichstellung zwischen privaten und staatlichen Anbietern zu gewährleisten, ist auf die Berufsschule zu übertragen. Im Kern geht es um einen Vollkostenansatz und die damit verbundene Deregulierung der Kostenelemente einzelner Schulen. Das Finanzierungsmodell muss sich an betriebswirtschaftlichen Rentabilitätskalkülen ausrichten. Dabei ist es notwendig, sich von vornehmlich an Inputindikatoren orientierten Modellen der Mittelzuweisung an die Berufsschule durch staatliche Einrichtungen zu verabschieden und ein klar zu erbringendes Leistungsprofil für private als auch staatliche bzw. kommunale Berufsschulen aufzustellen. Die Konkurrenz zwischen den Leistungsanbietern beruflicher Bildungsangebote ist in der

---

[322] Das Problem der divergierenden Informationsstände bzw. das Problem der asymmetrischen Information innerhalb von Organisationen wurde in den 1970er Jahren von Ross und Mitnick aufgenommen. Sie entwickelten unabhängig voneinander die Agenturtheorie (Prinzipal-Agent-Theorie). Vgl. hierzu Ross 1973, S. 134–139 und Mitnick 1975, S. 27–42. Alparslan 2006 und Mathissen 2009 sind stellvertretend für die aktuelle Auslegung der Agenturtheorie. Vgl. auch Jost und Backes-Gellner 2001

[323] Buschor 2003, S. 233–234 unterscheidet Dezentralisierung und Delegation. Zur Dezentralisierung rechnet er stark ressourcenorientierte Vorschriften wie bspw. Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, Klassengröße, Unterrichtsformen etc. und zur Delegation ein System, das sich lediglich am Ziel orientiert.

[324] Dubs 2005a, S. 462

[325] Beim Vollkostenansatz werden alle in einer Leistung enthaltenen Kosten (fixe und variable Zusatzkosten) sowie ein Leistungsanteil an den Fixkosten und eine angemessene Eigenkapitalvergütung mit berücksichtigt. Vgl. Jäger 2007, S. 706

Lage, die Qualität der Leistungserbringung zu steigern und neue Möglichkeiten für die Berufsschulen z. B. gegenüber den beruflichen Bildungsangeboten der Kammern zu eröffnen, indem Berufsschulen nicht nur Räume vermieten, sondern indem sie in den eigenen Räumen ein hochwertiges Bildungsangebot für den Weiterbildungssektor gestalten und durchführen und die damit verbundenen Einnahmen selbst bewirtschaften.

6. Pflicht zur und Spielraum für Innovation

Die Beschreibung der Prüfungen und Endergebnisse für die Ausbildungszeit mit den damit verbundenen Kompetenzen und deren Messung stehen im Mittelpunkt. Die Schulleiter und Lehrer haben die Pflicht, die von der KMK, der Wissenschaft und den beteiligten Fachministerien formulierten Bildungsstandards umzusetzen und zu überprüfen. Bildungsstandards werden von Terhart[326], Klieme[327] und Prenzel[328] als professioneller Referenzrahmen und Orientierungshorizont für das pädagogische Personal und für die Schulleitung gesehen und dienen der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung. Schwierigkeiten bei der Leistungsmessung im Softskills-Bereich dürfen kein Hindernis bei der Einführung von Leistungsstandards sein. Alle Akteure müssen diese innovativ angehen und bei noch vorhandenen Schwierigkeiten Lösungen finden.

7. Haushaltsgleichgewicht und – sanierung

Kostendeckende Ausschreibungen mit konkreten Qualitätsvorgaben für die Bildungsanbieter in einem offenen Markt führen zu einem Haushaltsgleichgewicht und zur Sanierung der öffentlichen Hand. Die erwartete Effizienzsteigerung ergibt sich durch den Wettbewerb der Anbieter. Der zu zahlende Preis wird in einem objektiven und transparenten Prozess des Angebots und der Nachfrage ausgehandelt. Das kostengünstigste Angebot wird ausgewählt und der Bildungsträger mit dem besten Preis-Leistungsverhältnis erhält den Zuschlag. Die Berufsschulleiter beteiligen sich zusammen mit ihrem Kollegium an Ausschreibungen und generieren hierdurch neue Zugänge zu Ressourcen, was ihnen wiederum ermöglicht, sich ihrem Profil entsprechend weiterzuentwickeln. Die Systemflexibilisierung durch den Wettbewerb und die Auswahl eines Anbieters verlagert die öffentliche Aufgabenerfüllung an den Markt unter Beibehaltung des Gemeinwohlauftrags durch den Staat.

Kritische Würdigung

Für die Wirtschaft ist es eine basale Erkenntnis, dass ein freier Wettbewerb innerhalb eines funktionierenden Marktes zu einer effizienten Verteilung knapper Güter führt. Dieser Zusammenhang kann aber für das NPM im Bildungssystem nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Die Erhöhung des Wettbewerbsdruckes führt nicht unbedingt zu einer allokativen Effizienzsteigerung bei der Leistungserbringung. Bildung, und somit auch die berufliche Bildung, besitzt einen sehr hohen gesellschaftlichen Wert und ist für die Entwicklung des Gemeinwohls maßgeblich.

Eine Effizienzsteigerung gibt es nicht ohne Nebenwirkungen. Neben den intendierten positiven Folgen gibt es auch nichtintendierte negative Folgen für das Bildungssystem. Trotz allen Wettbewerbs und aller Ausschreibungen dürfen bspw. die entstehenden Transaktionskosten nicht vernachlässigt werden. Ausschreibungen und die

[326] Vgl. Terhart 2002
[327] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007
[328] Vgl. Prenzel et al. 2008

Bewerbungen hierauf können einen beachtlichen Verwaltungsaufwand verursachen und binden Ressourcen im System, die dann nicht mehr für den originären Bildungs- und Erziehungsauftrag zur Verfügung stehen. Zudem besitzt jeder Auftrag eine beschränkte Laufzeit und führt immer wieder zur Frage der Effektivität, Wirkung und Sicherung der geforderten Qualitätsstandards. Eine damit verbundene prospektive Finanzierung führt zu einer verkürzten Sichtweise, die mehr den eigenen institutionellen Bestand im Fokus hat, als eine auf lange Sicht angelegte Bildungsstrategie des Bildungsanbieters.

Eine bisher unerwähnte Belastung ergibt sich aus dem Aspekt der zeitlichen Beschränkung für Berufsschüler, Ausbildungsbetriebe, Berufsschullehrer und alle direkt Betroffenen, da diese nicht abschätzen können, wann die Unterstützung eingeschränkt bzw. eingestellt wird und in welchem Umfang die Berufsschule noch fortbesteht. Sollte jedoch eine Bestandsgarantie durch den Staat gegeben werden, so stellt sich die Frage nach dem tatsächlichen Wettbewerbscharakter des NPM mit einer möglichst weitgehenden Deregulierung, die den Fokus auf Effektivität, Effizienz und Qualität bei einer Trennung von strategischer und operativer Führung legt und die Berufsschule mit einem Globalbudget ausstattet und zur Innovation verpflichtet.

Bei der Gegenüberstellung der beiden idealtypischen Ansätze mit grundverschiedenen Organisationsphilosophien zeigt sich die jeweilig eindeutige Ausrichtung. Sind die Rollenerwartungen in einer bürokratischen Schule durch zehn Ansprüche formal klar geregelt und durch weitere Merkmale wie Regelgebundenheit, Aktenmäßigkeit, Dienstweg und Arbeitsteilung spezifiziert, so müsste sich für alle Akteure ein äußerst berechenbares System einstellen und das Handeln des Berufsschulleiters vorhersagen lassen. Die weitverbreitete Kritik am bürokratischen System offenbart aber große systemische Schwächen einer nach bürokratischen Prinzipien geführten Berufsschule. Neben der Vernachlässigung von Effektivität und Effizienz ist auch die Unterordnung der Pädagogik im bürokratischen System als immanenter Fehler festzustellen und wird durch den Berufsschulleiter, gerade wenn er systemkonform handelt, nicht auszugleichen sein.

Der zweite idealtypische Ansatz besitzt konträre Rollenerwartungen an den Berufsschulleiter. Er versucht durch strategische Vorgaben auf der Führungsebene des KM und eine größere operative Eigenständigkeit der Berufsschulleiter auf der Berufsschulebene die Dysfunktionalitäten des bürokratischen Systems zu überwinden. Dabei erfährt der Berufsschulleiter, nach den Prinzipien des NPM, mehr Eigenständigkeit und die bürokratische Regelsteuerung wird durch eine Wettbewerbssteuerung, mit Zielvereinbarungen und der Zuweisung von Ressourcen, ersetzt. Die Ökonomisierung der Berufsschule führt zumindest im Ansatz zur Verringerung der Effizienz- und Effektivitätslücke. Neue Maßnahmen zur Qualitätssicherung flankieren die vergrößerte Selbständigkeit des Berufsschulleiters und sollen ihm und seinem pädagogischen Personal durch eine systematische interne und externe Evaluation eine detaillierte Rückmeldung über die bisher geleistete Arbeit geben, die zu einer nachhaltigen Verbesserung der schulischen Arbeit genutzt werden kann. Ein Schwachpunkt des NPM-Ansatzes ist aber die fehlerhafte Annahme eines vorhandenen freien Marktes und die Wettbewerbsorientierung der Berufsschulen untereinander. Berufsschulen sind keine Marktteilnehmer, deren Ziel es ist, Gewinne zu erwirtschaften. Berufsschulen müssen einen Erziehungs- und Bildungsauftrag verfolgen, der durch Managerialismus und vorbehaltslose betriebswirtschaftliche Heran-

gehensweisen nicht erfüllt werden kann. Beide Ansätze, der bürokratische und der NPM-Ansatz, setzen zudem voraus, dass die Strukturen relativ stabil sind und der Akteur Berufsschulleiter sich nach bestimmten vorhersehbaren Mustern verhält. Unberücksichtigt blieben bisher Deutungsmuster von Akteuren und die Auswirkungen von Akteurkonstellationen, wie sie in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems vorhanden sind.

3.2 Deutungsmuster in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems

Soziale Deutungsmuster sind nicht individualisierte Meinungen oder Einstellungen, sondern in einem sozialen Aushandlungsprozess entstandene allgemeine Argumentationszusammenhänge, die funktional auf objektive, sozial geteilte Handlungssituationen bezogen sind.[329] In der sozialwissenschaftlichen Tradition lassen sich die Deutungsmuster der Individuen systemtheoretisch analysieren. Dabei geht es um die primäre Handlungslogik der Akteure in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems. Unter Handlungslogik ist die strategische Orientierung eines Akteurs zu verstehen, die aus seiner Sicht in seinem speziellen Handlungskontext rational ist.[330]

3.2.1 Systemtheoretische Deutungsstruktur nach Parson

Parsons verfolgt eine systemtheoretische Herangehensweise, um die Deutungsmuster von Handelnden bei einer sozialen Interaktion innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft zu analysieren. Aus dem Verhältnis der oben beschriebenen Subsysteme[331] des Persönlichkeitssystems, sozialen Systems und kulturellen Systems entstehen die Möglichkeitsbedingungen des sozialen Handelns innerhalb einer sozialen Ordnung. Ist das Handeln des Interaktionspartners in einer sozialen Situation aber indifferent, weil auch der Interaktionspartner sich an seinem Interaktionspartner orientiert, kommt es zu einer doppelten Kontingenz der Handlung. Der Umgang der sozial Handelnden in Situationen der doppelten Kontingenz und die damit verbundenen möglichen Kommunikationsbrüche führen Parsons zur Einführung des theoretischen Konzeptes institutionalisierter Erwartungsregeln bzw. gemeinsamer Wertorientierung der handelnden Akteure.[332] Über sogenannte *pattern variables*[333] oder Mustervariablen werden die grundlegenden Orientierungsmöglichkeiten der Menschen kontrastierend gegenübergestellt.[334] Als Handlungsalternativen in spezifischen Situationen bilden sie zwar keine unmittelbare Charakterisierung von Gesellschaftstypen, sie ermöglichen aber die konkrete Beschreibung einer sozial handelnden Person durch eine kategoriale Differenzierung innerhalb fünf gleichrangig nebeneinander stehenden Dichotomien. Jedes Handeln ist geprägt von Handlungsalternativen, in denen sich der Akteur die in seiner gewachsenen Kultur festgelegten Handlungsnormen auswählt. Akteure entscheiden sich jedoch nicht auf der Basis des entweder/oder, ihre Wahlmöglichkeiten liegen innerhalb eines Kontinuums, der sie sich in der Orientierung ihres Handelns zuordnen.[335] Ein Akteur ist in einer bestimmten sozialen Handlungssituation mit einer Vielzahl schwerwiegender Orientierungsdilemmata konfrontiert. Dies impliziert eine Reihe von Wahlmöglichkeiten, bei der

[329] Vgl. Knoblauch 2010, S. 177
[330] Vgl. Drinkuth 2007, S. 30
[331] Vgl. Kapitel 3.1
[332] Vgl. Parsons 2009a, S. 39–52
[333] Vgl. Parsons 1951, S. 58–67 und Parsons et al. 2001, S. 79–91
[334] Vgl. Junge 2007, S. 203
[335] Vgl. Kandil 1975, S. 64

der Akteur sich entscheiden muss, bevor die Situation in ihrem eigentümlichen Sinn für ihn bestimmt ist.[336] Die *pattern variables* ordnen das System in einer typischen Weise, die jeweils für eine solche Situation das dann immer geltende Muster der Einzelvariablen aus den fünf Dichotomien bereithält.[337] Die fünf Dichotomien Affektivität vs. Neutralität, Kollektivorientierung vs. Eigenorientierung, Partikularismus vs. Universalismus, funktionale Diffusität vs. Spezifität und Zuschreibung vs. Leistung fungieren in diesem Sinne als abstrakte Idealtypen, die keine real existierende Gesellschaft beschreiben.[338] Im Folgenden sollen die einzelnen Gegensatzpaare näher beschrieben werden.

1. Affektivität vs. Neutralität

Diese Dichotomie beschreibt, ob der Rollenträger in seiner Situation gefühlsbetont oder neutral handelt. In beruflichen Situationen dominieren Handlungsmuster, die sich einer sachlichen Handlungslogik (modern) unterordnen, wohingegen in Situationen des familiären Kontextes ein gefühlsbetontes Handlungsmuster angemessen und notwendig ist (vormodern bzw. traditional).

2. Kollektivorientierung vs. Eigenorientierung

Bei der Kollektivorientierung ist die Rolle durch die Orientierung an Belangen des Kollektivs determiniert und die Handlungslogik am Wohl der Gemeinschaft ausgerichtet. Bei der Eigenorientierung steht das persönliche Interesse im Vordergrund, welches durch die Wahl der Handlung verfolgt und umgesetzt wird.

3. Partikularismus vs. Universalismus

Partikularismus bedeutet für den Rollenträger, dass er bei seinen Entscheidungen auch private Umstände in Betracht zieht (individuell). Hingegen ist beim Universalismus dies ausgeschlossen und die Entscheidungen, die innerhalb einer Situation getroffen werden müssen, richten sich an generellen Gesichtspunkten aus (überindividuell).

4. Funktionale Diffusität vs. Spezifität

Bei der funktionalen Diffusität überschneiden sich bzw. vermischen sich die an den Handelnden gerichteten Erwartungen. Die Rollenerwartungen sind eher diffus, weil bspw. der Familienvater in einer komplexeren sozialen Situation steht als der berufstätig handelnde Berufsschulleiter. Die an ihn gerichteten Rollenerwartungen sind eher funktional spezifisch zu verstehen.[339]

5. Zuschreibung vs. Leistung

Diese Dichotomie nimmt die Frage in den Blick, wovon die Eigenschaften des Leistungsträgers abhängen. d.h. ob sie Herkunft, Rasse, Geschlecht, Alter, Besitz, Mitgliedschaften oder ererbten Status zugeschrieben werden oder ob es leistungsbezogene Beurteilungen sind, die der Person direkt zuzurechnen sind und aus denen heraus sich neue Möglichkeiten für ihr Fortkommen eröffnen.

---

[336] Vgl. Parsons 1951, S. 58–67
[337] Vgl. Esser 2001, S. 60
[338] Vgl. Galindo 2006, S. 55
[339] Dies gilt für eine Berufsschule, die nach dem bürokratischen System ausgerichtet ist und in der die Handlungsanweisungen der übergeordneten Ebenen zu befolgen sind.

BERUFSSCHULLEITER IN DER SYSTEMTHEORETISCHEN DEUTUNGSSTRUKTUR

Für moderne Gesellschaften lässt sich aus dem Zusammenspiel der Parsons'schen Rollen- und Systemtheorie die Herausbildung und Veränderung professioneller Berufsrollen ableiten. Der Berufsschulleiter entwickelt seine Persönlichkeit durch die Konfrontation mit veränderten Rollenerwartungen, die er im Laufe seines Sozialisationsprozesses in Abhängigkeit von der jeweiligen Rolle ausgestalten muss. Durch die Übernahme, Anwendung und Verarbeitung rollenkonformer Verhaltensmuster nimmt die strukturelle Komplexität der Persönlichkeit zu. Die handlungsleitenden Muster sind nicht angeboren, sie sind durch die „Kultur festgelegte Handlungsnormen"[340] und im sozialen Kontext eingebettet. In berufsschulischen Handlungssituationen der doppelten Kontingenz findet sich der Akteur Schulleiter den Erwartungshaltungen seiner Interaktionspartner aus dem Mehrebenensystem Berufsschule ausgesetzt, die er innerhalb vorgegebener Strukturen mit seinen im Sozialisationsprozess internalisierten Werthaltungen und Normen systemkonform zur Deckung bringt.

3.2.2 DEUTUNGSSTRUKTUREN IN DER DOPPELHELIX-STRUKTUR DES DUALEN SYSTEMS

Der Versuch, die Schule als Mehrebenensystem zu analysieren, wird seit längerer Zeit unternommen. Fend ist ein prominentes Beispiel, auf das weiter unten eingegangen wird. Die Schwierigkeit der Analyse liegt in einem dynamischen Beziehungsgeflecht zwischen einer Vielzahl von Akteuren,[341] die auch quer zur formalen Struktur des Bildungswesens stehen. Ist die Betrachtungsweise für die allgemeinbildende Schule schon schwierig, so lässt sich bisher für das duale System in der Doppelhelix-Struktur kein Analyseinstrument für die Handlungslogiken der Akteurkonstellationen finden.

In dieser Arbeit wird erstmalig der Versuch unternommen, diese Forschungslücke aufzugreifen und durch eine qualitative Erhebung die Grundlage für weitere Forschungsarbeiten zu legen. In Anlehnung an Mayntz[342], Schimank[343], Brüsemeister[344] und Benz[345] werden die Steuerungsakteure in ihren Interdependenzen untersucht. Brüsemeister liefert einen ersten theoretischen Ansatz, indem er durch eine konservative Herangehensweise die Handlungslogiken und Handlungsorientierungen der beteiligten Akteure kennzeichnet.

> Vielmehr wird konservativ daran angesetzt, in einer ersten Annäherung Handlungslogiken und –orientierungen verschiedener schulischer Akteure zu kennzeichnen. Dabei interessieren im Zusammenhang mit unserem Thema nicht alle Akteure, sondern nur solche, die besonders auf den Beziehungsumbau Staat/Schule Einfluss zu nehmen scheinen. Zudem besteht die Aufgabe darin, Unterschiede in den Handlungslogiken der einzelnen Akteure sichtbar zu machen. [...] Es lässt sich analytisch zeigen, dass die Handlungslogiken und von einzelnen Akteuren erbrachte Funktionen zum einen different sind, zum anderen in dieser Differenz (gleichsam) innerhalb ein und desselben Systems erbracht sind bzw. erbracht werden müssen.[346]

Die Arbeiten von Brüsemeister, die sich ausschließlich auf die allgemeinbildende Schule beziehen, werden um die Dimension der Wirtschaftsakteure und die Ebene

[340] Münch 2004, S. 64
[341] Vgl. Brüsemeister 2007, S. 63
[342] Vgl. Mayntz 1986
[343] Vgl. Schimank 2010, S. 28–48
[344] Vgl. Brüsemeister 2007, S. 63–95
[345] Vgl. Benz 2007, S. 106–118
[346] Brüsemeister 2007, S. 63

der Einzelschule erweitert. Hieraus lassen sich die Deutungsstrukturen in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems analytisch differenzieren. Jede Ebene im Bildungssystem weist ihre eigene Handlungslogik auf, d.h., dass die Akteure ebenenspezifisch aus den ihnen situativ verfügbaren Handlungsalternativen diejenige auswählen, die sie dann auch tatsächlich ausführen – wobei die Auswahlmöglichkeit eben strukturell bestimmt ist.[347] Die Erklärung für die Auswahl setzt dabei stets auf der Mikroebene des einzelnen Akteurs an, der unter bestimmten Rahmenbedingungen in einer sozialen Situation handelt. Aus einer Reihe von Auswahlmöglichkeiten bzw. Aggregationsbedingungen wählt der Akteur, im Sinne seiner Perzeptionen und Deutungsstrukturen, die Alternative aus, die sich am besten in das Wertekonzept und die äußeren und inneren Rahmenbedingungen des Handlungstypus einbinden lässt. Durch die Aggregation von Handlungen eines bestimmten Handlungstypus auf der Makroebene kann es zu strukturellen Veränderungen kommen, die wiederum einen Einfluss auf die Deutungsstrukturen der Rollenträger innerhalb der Ebenen ausüben.[348]

Handlungslogik der Ebene Bildungs- und Wirtschaftspolitik

Die klare Trennung im dualen System zwischen schulischer Bildung und betrieblicher Ausbildung ist auch in den hierarchischen Strukturen der beiden Institutionen Berufsschule und Betrieb wiederzufinden.

Das Subsystem Bildungspolitik ist ein durch die Wahl auf Zeit politisch legitimierter Akteur. Er soll durch das öffentliche Mandat eine bestimmte Bildungspolitik betreiben und Prozesse erfolgreich in Gang setzen, die zu messbar positiven Ergebnissen führen. Das damit verbundene Eigeninteresse des Akteurs ist die Wiederwahl und unterliegt dem Primat des Machterhalts.[349] Demnach werden mehrheitsfähige Bildungsprogramme aufgelegt, die sich nicht zwangsläufig an pädagogisch sinnvollen Zielen ausrichten. Über die Zuteilung oder den Entzug von Ressourcen gestaltet der Akteur Bildungspolitik Handlungsoptionen der nachgeordneten Ebenen. „Bildungspolitische Entscheidungen wirken sich – in unterschiedlicher Intensität – auf alle anderen Ebenen des Schulsystems aus."[350] Die Gestaltung der Steuerungsstruktur, bspw. eine inputgesteuerte Struktur oder eine outputgesteuerte Struktur, besitzt einen direkten Einfluss auf die nachgeordneten Ebenen der Bildungsverwaltung, die sich bei einer outputorientierten Struktur stärker auf Qualitätssicherungsprozesse

[347] Vgl. Schimank 2010, S. 46

[348] Coleman 1991 und Esser 1999 sind die Begründer des Modells der soziologischen Erklärung, das auch als Badewannenmodell in die sozialwissenschaftliche Literatur Eingang gefunden hat. Das Modell der soziologischen Erklärung beschreibt aggregierte Verhaltensänderungen auf der Makroebene durch einen Rückgriff auf individuelle Handlungen und deren Entscheidungsabläufe auf der Mikroebene. Ausschlaggebend sind drei Erklärungsschritte:
1. Welche Logik verfolgt der einzelne Akteur in einer bestimmten Situation?
2. Nach welcher Logik führt der Akteur die Selektion durch?
3. Nach welcher Logik aggregieren die Handlungen der einzelnen Akteure?
Hierbei wird die soziale Situation hinsichtlich der Interpretation innerer und äußerer Bedingungen rekonstruiert. Zu den äußeren Bedingungen gehören vorhandene institutionelle Regeln, wie bspw. Bräuche und Sitten, die das gewünschte Handeln festlegen. Zu den inneren Bedingungen zählen die Einstellungen und Werte des Handelnden. Eine sowohl subjektive als auch objektive Rekonstruktion der Situation definiert die Handlung des Akteurs und die Logik der Aggregation führt den Umkehrschluss durch die Rekonstruktion sozialer Auswirkungen, die durch die tatsächliche Handlung ausgelöst werden.

[349] Vgl. Brüsemeister 2007, S. 74

[350] Brüsemeister 2007, S. 74

konzentriert und die entsprechenden strukturellen Maßnahmen der Evaluation implementiert oder bei der Einzelberufsschule, die als eigenständig(er)e Schule eigenverantwortlich für die Personalentwicklung und die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklungsprozesse ist.

Auf der obersten politischen Ebene im Subsystem der Wirtschaftspolitik ist die Handlungslogik in der Funktion der Anpassung begründet. Gesellschaften verändern sich und der damit verbundene Strukturwandel zwingt die Volkswirtschaft zur Anpassung, indem sie entweder innovativer und unternehmerischer wird oder gegenüber den anderen Staaten zurückfällt.[351] Inhaltlich bedeutet Anpassung für den Akteur Wirtschaftspolitik, die politischen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die veränderten Anforderungen an die Fachkräfte sich in entsprechenden Qualifikationen und Kenntnissen niederschlagen, die auf dem nationalen, europäischen und globalen Arbeitsmarkt bereitgestellt werden können. „Die Vermittlung berufsrelevanten Wissens durch Bildungs- und Ausbildungssysteme steht somit im Zuge zunehmender Globalisierung vor neuen Herausforderungen“[352] und ist Anspruch an das wirtschafts- und bildungspolitische System.

Handlungslogik der Ebene Bildungsverwaltung und zuständige Stellen

Trotz aller Reformbemühungen besitzt die Bildungsverwaltung in Form der Bezirksregierungen weiterhin eine hierarchische Grundstruktur mit dem Charakter einer Umsetzungsbehörde. Die Grundausrichtung liegt in der Aufrechterhaltung der gesetzten rechtlichen und organisatorischen Ordnung.[353] Durch den Wandel von einer bürokratischen Organisation hin zu einer Organisation nach dem NPM vergrößern sich die Freiräume und die Flexibilität bei den Entscheidungen auf der Ebene der Bildungsverwaltung. Der Spagat, der von der Verwaltung vollzogen werden muss, um dem Anspruch von „Ordnung, Gleichbehandlung und Rechtssicherheit“[354] gerecht zu werden, trotz der Notwendigkeit, die Effizienzlücke zu schließen, führt zu mehr Freiheit und Flexibilität der Verwaltung bei ihren Entscheidungen, die sie durch Zielvereinbarungen mit der Einzelschule auf der Grundlage eines datenorientierten Evaluations- und Managementsystems absichert. Folge und zentrales Element der neuen Zielausrichtung der Bildungsverwaltung ist eine Stärkung der Kooperation mit dem Schulmanagement[355].

Die zuständigen Stellen vertreten die Interessen ihrer organisierten Mitglieder, die Unternehmer, Selbständige[356] und Gewerbetreibende sind. Erste Aufgabe ist die Sicherung des Nachwuchses von Fachkräften zum Nutzen der Wirtschaft. Die zuständigen Stellen, also in der Regel die beiden großen Kammern der Industrie und des Handels bzw. des Handwerks sind selbstverwaltete Organisationen mit einer außergewöhnlichen gesetzlich manifestierten Machtbefugnis, die sie zur Ausübung der Kontrolle und Beratung der Ausbildenden und Auszubildenden einsetzen.[357] Die

[351] Vgl. Weede 2011, S. 51
[352] Blossfeld et al. 2011b, S. 320
[353] Im Sinne von Weber und gemäß dem Typus der reinen Herrschaft mittels bürokratischen Verwaltungsstab Weber 1964, S. 160–166 .
[354] Bähr 2006, S. 134
[355] Vgl. Dubs 2005b
[356] Z. B. Ärzte, die in der Ärztekammer organisiert sind.
[357] Nähere Ausführungen im Kapitel 2.1.3: Die Kammern als zuständige Stellen und ihre rechtliche Stellung.

Zwitterstellung der zuständigen Stellen beeinflusst ihre Interessensausrichtung. Zum einen sind sie als Kontrollinstanz für die Qualität der Ausbildung verantwortlich und üben die Aufsicht über die Ausbildungsbetriebe aus. Zum anderen sind die Betriebe, die durch die zuständigen Stellen kontrolliert werden, Mitglieder der Kammern. Die Führungsspitze der Kammer ist ausschließlich von Personen aus den Mitgliedsbetrieben besetzt. Hieraus ergibt sich ein gespaltenes Bild: Die auf der Grundlage der gesetzlichen Verpflichtung hin an arbeitspädagogischen Prinzipien ausgerichtete Beratungs- und Kontrollfunktion muss sich den primären Interessen der Mitglieder einer kostengünstigen Bereitstellung von möglichst gut ausgebildeten Fachkräften unterordnen. Dabei bedeutet gut ausgebildet nicht zwangsläufig eine möglichst breite und fundierte Berufsausbildung, die einen flexiblen Einsatz der Nachwuchsfachkräfte auch in anderen Betrieben oder Ländern ermöglicht. Eine gute Ausbildung im Sinne der Betriebe kann auch bedeuten, dass die Auszubildenden eine schnelle und damit vorübergehend kostengünstigere Qualifizierung erhalten und Ausbildungsdefizite bei Bedarf schnell angepasst werden.

Handlungslogik der Ebene Einzelberufsschule und Ausbildungsbetrieb

Untersucht man Leitbilder oder Schulprogramme[358], so finden sich die Entwicklung des Schullebens und die Erziehungsarbeit im vorderen Bereich wieder.[359] Die Berufsschule als Ganzes ist sich ihrer pädagogischen Verantwortung bewusst und arbeitet kontinuierlich an der Verbesserung pädagogischer Konzepte und Ansätze. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Bayerischen Verfassung und des BayEUG legitimieren die pädagogische Ausrichtung der Berufsschule, unter Berücksichtigung ihrer besonderen Stellung innerhalb des dualen Systems, durch einen stark anwendungsbezogenen Lehrplan, der nach Lernfeldern[360] konzipiert ist.

Die innere Ausrichtung der Einzelberufsschule orientiert sich an der pädagogischen Leistungserbringung in Form von berufsqualifizierendem Unterricht. Die äußere Ausrichtung folgt einer ganz anderen Logik. Als formal untergeordnete Behörde ist sie im Mehrebenensystem eingeordnet und erfüllt verwaltungstechnische Aufgaben im Bildungsbereich. Als Verwaltungseinheit auf einer unteren Ebene im Bildungssystem, mit direktem Kontakt zu den Betrieben und Auszubildenden respektive zu den Berufsschülern gehorcht sie ebenso wie die Bildungsverwaltung der Logik der „Ordnung, Gleichbehandlung und Rechtsgleichheit“[361], jedoch mit einem sehr starken Bezug zu Effizienz und Effektivität, die die Ökonomisierung der Berufsschule vorantreiben.

Das Selbstverständnis des Ausbildungsbetriebes als Ausbildender und primärer Abnehmer für Fachkräfte begründet sich in der jahrhundertealten Tradition des Zunftwesens.[362] Das Ziel der Ausbildungsbetriebe ist die Deckung des Bedarfs in quantitativer und in qualitativer Hinsicht. Die Bereitschaft, sich für die Ausbildung zu engagieren, ermöglicht den Betrieben, sich über die Kammern bei der inhaltlichen Ausge-

[358] Zur Unterscheidung von Leitbildern und Schulprogrammen finden sich gute Ausführungen bei Philipp und Rolff. Vgl. Philipp und Rolff 2006, S. 19–20
[359] Vgl. Rolff 2004, S. 324–327
[360] Eine gute Ausarbeitung zu den Lernfeldern inklusive den didaktischen Zielperspektiven gibt Riedl 2004, S. 61–79 wider.
[361] Bähr 2006, S. 134
[362] Vgl. Schelten 2004, S. 82 und Rothe 2010, S. 23–44

staltung der Ausbildungsgänge einzubringen. Inhalte können so möglichst frühzeitig Eingang in die Ausbildungsverordnung finden und die Betriebe mit den sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen schritthalten. Ein Überangebot an Absolventen ermöglicht den Betrieben zudem eine gewisse Auswahl unter den Bewerbern und die Senkung der Einstiegsgehälter. Neben den betriebswirtschaftlichen Gründen und der Möglichkeit, sich bei der Ausgestaltung der Ausbildungsordnung einzubringen, existieren auch andere Beweggründe, bspw. der Wunsch, sich über die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen sozial zu engagieren. Handlungsleitend bleibt aber das ökonomische Argument, welches bei der Interaktion mit der Berufsschule zu einem Konfliktpotenzial zwischen pädagogischer, wirtschaftlicher und organisatorischer Prämisse führt.

Handlungslogik der Ebene Lehrer und Ausbilder

Lehrer und Ausbilder sind die eigentlichen Leistungserbringer. Diese beiden Akteure unterrichten und unterweisen den Schüler und Auszubildenden in einer direkten Interaktion. Diese Interaktion beruht auf einer Vertrauensbasis zwischen dem Berufsschullehrer und Berufsschüler oder dem Ausbilder und seinem Auszubildenden. Die primäre Handlungslogik ist geleitet vom Professionsgedanken und orientiert sich am Erziehungs- und (Berufs-)Bildungsauftrag.

Eingeschränkt wird die Ausrichtung der Handlung des Berufsschullehrers an pädagogischen Zielen durch beamtenrechtliche Vorgaben. Grundsätzlich ist der Lehrer auch Beamter[363] und muss sich den administrativen Anordnungen des Schulleiters, der Bezirksregierung und des KM unterwerfen. Jedoch können weder der Schulleiter noch die Bezirksregierung oder das KM die Leistung des direkten Unterrichts erbringen. Ebenso wenig überblickt die Bezirksregierung oder das KM das konkrete Unterrichtsgeschehen, weswegen versucht wird, über Evaluationen und Datenerhebungen den Output zu messen. Bei Veränderungen administrativer Vorgänge besitzen das KM und die Schulverwaltung aber nur einen begrenzten Zugriff auf die Handlungswahl des Berufsschullehrers. Sinnlose oder nicht akzeptierte Verwaltungsanordnungen führen ins Leere und veranlassen das pädagogische Personal entweder dazu, die Vorgaben zu ignorieren oder diese nur dem Papier nach auszuführen. Entscheidend für die Handlungslogik des Berufsschullehrers bleibt die für ihn sinnvolle pädagogische Begründbarkeit seiner Handlungswahl.

Der Ausbilder ist neben seinem professionellen Verständnis immer auch Angestellter eines Unternehmens, das sich, um überleben zu können, der Prämisse der Wirtschaftlichkeit folgt. Die Handlungslogik des Ausbilders ist deshalb geprägt vom Effektivitätsgedanken und verfolgt für die Ausbildung der Auszubildenden eine möglichst hohe Effizienz der eingesetzten Mittel unter der Berücksichtigung pädagogischer Ziele.

[363] Neben den verbeamteten Berufsschullehrern gibt es auch eine ganze Reihe von angestellten Lehrkräften an den bayerischen Berufsschulen. Für Beamte und Angestellte gilt gleichermaßen die Weisungsgebundenheit gegenüber dem Schulleiter und den oberen Dienstbehörden.

KRITISCHE WÜRDIGUNG

Deutungsmuster helfen, einseitige und wechselseitige Handlungen zu verstehen und in ihrem sinnhaften Tun zu erklären. Durch den lebenslangen Sozialisationsprozess eignen sich Berufsschulleiter ein Handlungsrepertoire an, das sich durch die Rollenübernahmen zu einem generalisierbaren Muster verdichtet. Handlungslogiken der Akteure geben ebenenspezifisch das handlungsleitende Motiv an und führen so zu einer besseren Einschätzung des Interaktionspartners. Hierdurch lassen sich Fremderwartungen besser einschätzen und zur Verfolgung des eigenen Handlungsziels nutzbar machen. Vernachlässigt wurde bisher bei den vorausgegangenen theoretischen Betrachtungen die jeweilige Übersetzungsleistung der einzelnen Ebenen im Mehrebenensystem Berufsschule. Angaben zur Ausrichtung des Handelnden reichen nicht aus, um die soziale Situation bestimmen zu können. Neben dem Rollenverständnis und der Handlungslogik existiert ein aggregiertes Interpretieren und Ausgestalten der formalen und informellen Rahmenbedingungen, die wiederum zum Rahmen für die nachgeordnete Ebene gerinnt. Das Konzept der Rekontextualisierung[364] nach Fend ermöglicht, diese Lücke zu schließen.

3.3 DAS KONZEPT DER REKONTEXTUALISIERUNG NACH FEND

Das von dem Erziehungswissenschaftler Fend entwickelte Konzept der Rekontextualisierung betont die handlungstheoretischen Grundlagen seiner „Neue[n] Theorie der Schule“.[365] Hierbei werden zwei Dimensionen berücksichtigt, zum einen die handlungstheoretische Dimension des Akteurs und zum anderen die strukturtheoretische Dimension der Rahmenvorgaben. Zentrales Anliegen ist die Beschreibung der Umsetzungsmechanismen von bildungspolitischen Direktiven. So werden die verschiedenen Zwischenebenen der Bezirksregierungen und somit die Schulaufsicht über die Schulträger und die Schulverwaltung bis hin zur unterrichtlichen Leistungserbringung der Lehrer am Schüler und die damit verbundenen Übersetzungsleistungen betrachtet.

Auf der Ebene der Politik werden Strategien entwickelt, die als Aufträge für die operative Ebene formuliert und zur Umsetzung frei gegeben werden. Dieses interne Handeln wird als Auftragshandeln verstanden,[366] ist aber in seinem Inneren kein ‚monolithischer Block‘, der nach einem „blinden Mechanismus“[367] die extern gestellten Aufgaben erfüllt. Es ist nicht möglich, das Handeln der Akteure, ob aus dem Bereich der Bildungspolitik, der Bildungsadministration, der Kammern, der Betriebe, der Schulleitung, des Lehrerkollegiums oder der Schülerschaft, „aus den rechtlichen Festlegungen des Bildungswesens, aus den ‚institutionellen Strukturen‘, erschöpfend abzuleiten.“[368]

Trotzdem besitzt für Fend das Bildungswesen eine „hierarchisch[…] bürokratische[…] Struktur“[369], bei der die Akteure die formalen Erwartungen und Vorgaben kennen und diese auch berücksichtigen. So werden die Reformen und Veränderungen von ‚oben‘ angeordnet und nach ‚unten‘ weitergeleitet. Dies geschieht über den hierar-

[364] Vgl. Fend 2008b
[365] Fend 2008b
[366] Vgl. Fend 2008b, S. 175
[367] Fend 2008b, S. 175
[368] Fend 2008b, S. 176
[369] Fend 2008c, S. 27

chisch angelegten Dienstweg im Schulsystem, der sich aus dem Dienstrecht und den institutionalisierten Regeln ableitet.

Sollen die Umsetzungsmechanismen in der Doppelhelix-Struktur untersucht werden, eröffnet sich ein paralleles System. Die formalen Vorgaben und Erwartungen aus dem Bildungswesen werden ergänzt um die formalen Vorgaben und Erwartungen aus dem betrieblichen Bildungswesen. Dies führt zu einer Beeinflussung der Umsetzungsmechanismen auf allen Ebenen, inklusive der Schulleitungsebene und der Ebene der Leistungserbringung durch die Lehrer und wirkt teilweise störend bei der Umsetzung von übergeordneten Vorgaben.

Für die Zielerreichung sind aber auch die persönlichen Interessen der Akteure und die an sie gestellten informellen Erwartungen von Bedeutung, da sie eine direkte Steuerung von ‚oben' nach ‚unten' verhindern. Im Konzept der Rekontextualisierung findet dies Berücksichtigung und wird zum besonderen Untersuchungsgegenstand.

Dabei werden Situationen und Rahmenbedingungen durch den Akteur wahrgenommen, interpretiert und nach vorhandener Kompetenz in Bezug auf die durch die Stellung im System vorgegebenen Interessen „an die jeweils ebenenspezifischen Bedingungen der Auftragserfüllung angepasst, umgeformt und kreativ gestaltet."[370] Für den Schulleiter einer Berufsschule finden die Entscheidungen zwar innerhalb der Strukturvorgaben des Bildungswesens statt, aber bei der Zieldefinition muss er auf die Interessen der dualen Partner Rücksicht nehmen. Ausbildungsbetriebe, die zuständigen Kammern und das Bundesinstitut für Berufsbildung als Einrichtung des Bundes gehören nicht zur primären Hierarchie des Bildungswesens. Sie finden ihren Zugang über eine sekundäre Hierarchie, die des ‚Wirtschaftswesens'. Das bedeutet, dass eine zweite Struktur- und Handlungslogik vorhanden ist, die Einfluss auf die Wahrnehmungen des Schulleiters ausübt und seinen Gestaltungsspielraum mitbestimmt.

Bei der Auftragserfüllung der Akteure ist zwischen formalen Vorgaben und real empirisch beobachtbarer Ausgestaltung zu unterscheiden. Alle Berufsschulleiter erhalten demnach die gleichen rechtlichen Vorschriften von der Bezirksregierung und dem KM. Sie interpretieren die Vorschriften in ihrem einzelschulischen Kontext und setzen diese je nach ihren persönlichen oder schulischen Zielen und Möglichkeiten um. Ausgehend von der politischen Ebene, die die formalen Rahmenbedingungen setzt, kann auf den untergeordneten Ebenen „unterschiedlich gut gehandelt werden"[371] im Sinne der von ‚oben' angeordneten Aufträge und der von ‚unten' erreichten Ergebnisse.

Fend löst, im Zusammenhang mit seinem Konzept der Rekontextualisierung, teilweise die strikte hierarchische Betrachtung von Steuerungsvorgängen im hierarchisch bürokratischen Bildungswesen auf. „Schließlich wird impliziert, dass es auch einen Druck von ‚unten' geben kann."[372] Der Druck von ‚unten' entsteht immer dann, „wenn institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenerfüllung erschweren oder

[370] Fend 2008a, S. 192
[371] Fend 2008a, S. 192
[372] Fend 2008b, S. 175

problematische Ergebnisse provozieren“[373]. Dies ist sicherlich nicht der Normalfall, jedoch sind die institutionellen Vorgaben ‚nicht in Stein gemeißelt‘ oder in einem ‚stahlharten Gehäuse‘, sie lassen sich auf jeder Handlungsebene anpassen und an die übergeordneten Handlungsebenen kommunizieren.

3.3.1 Zugänge zur Untersuchung der Handlungsräume

Versucht man die Handlungsräume des Schulleiters in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems sichtbar zu machen, so lässt sich das Konzept der Rekontextualisierung als Untersuchungsinstrument nutzen. Dabei werden die Prozesse und Strukturen im Bildungssystem nach spezifischen Ebenen analysiert. Ein einfaches EVA-Modell (Eingabe – Verarbeitung – Ausgabe) bzw. ein „Input-Prozess-Output-Modell“[374] wäre nur unzureichend, „da es kausale Abhängigkeiten zwischen Input, Prozessen und Output unterstellt“[375] , die nicht zwangsläufig vorhanden sind.

Entscheidend für die Analyse der Handlungsräume sind die Beziehungen zwischen den Akteuren, d. h. die Art und Weise, wie sie institutionelle Vorgaben deuten und verstehen und dementsprechend auch umsetzen und welchen Rahmen sie für ihr Handeln aufgrund bisheriger Erfahrungen – hier sind vor allem die historisch gewachsenen Akteurkonstellationen angesprochen[376] – innerhalb der Ebene nutzen bzw. neu aushandeln.

Aufgegriffen wurde dieser Ansatz in der „Neuen Theorie der Schule“, um die Realitäten im Bildungswesen besser beschreiben zu können. Fend bedient sich vorhandener soziologischer Konzepte und führt diese in fünf Orientierungen bzw. Zugänge über:[377]

1. Akteurorientierung

Im Bildungssystem agieren verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Kompetenzen und Machtbefugnissen. So verfügt beispielsweise das Kultusministerium über die Fähigkeit, den rechtlichen Rahmen für die Berufsschulen und die darin wirkenden Schulleiter und Lehrer festzulegen. Der Schulleiter ist Dienstvorgesetzter des pädagogischen Personals und vertritt die Schule formal nach außen. Die Lehrer sind Experten für das Lehren und Lernen; sie arrangieren den Lernprozess und übernehmen die Verantwortung für die Wirksamkeit ihres Unterrichts. Kein Akteur für sich verfügt über die nötigen Ressourcen, um den gesamten Prozess – beginnend bei der rechtlichen Rahmenfestlegung bis hin zur tatsächlichen Unterrichtsgestaltung – durchzuführen. Bei der Verfolgung ihrer Interessen sind die Akteure auf einen Austausch der Ressourcen mit anderen Akteuren angewiesen, selbst wenn sie über diese Ressourcen nicht oder nur zu einem geringen Maße verfügen.

2. Verstehensorientierung

Verstehen bezieht sich auf kognitive Vorgänge der Akteure. Es wird der Prozess beleuchtet, der vor dem Handeln liegt. Es wird demnach untersucht, wie sich Akteure innerhalb eines Kontextes auf bestimmte Situationen einlassen und diese produktiv verarbeiten.

---

[373] Fend 2008a, S. 192 Unter anderem können darunter auch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien verstanden werden.
[374] Fend 2008c, S. 26
[375] Fend 2008c, S. 26
[376] Vgl. Fend 2006, S. 183–228
[377] Vgl. Fend 2008b, S. 123

Die Interpretationsstrategien des Schulleiters stehen im Vordergrund. Welche Vorstellungen und welches tiefere Verständnis besitzt der Schulleiter? Welches Weltbild hat sich bei ihm etabliert? Welche mentalen, materialen, statischen, dynamischen, abstrakten, gegenständlichen und prozesshaften Begriffsbildungen liegen zugrunde? Wie werden Strukturen transformiert? Dabei findet ein Rückgriff auf die während des Sozialisationsprozesses abgegeben Erklärungen oder bereits tatsächlich vorgenommene Handlungen statt. Die ‚innere Triebkraft' des Schulleiters, die für das Handeln zuständig ist, wird nicht ausschließlich von kognitiven Prozessen, sondern auch von emotionalen Prozessen bestimmt. Als Schwierigkeit erweist sich die begrenzte kognitive Kapazität der Menschen und somit auch der Schulleiter. Ihre Entscheidungen begründen sich nur zum Teil auf Wissen und sind damit nur als begrenzt rational anzusehen.

3. Handlungsorientierung

Der hier in Betracht gezogene Handlungsbegriff ist ein sehr weit gefasster Begriff. Neben der in der Soziologie weit verbreiteten Auffassung von Webers Verständnis des ‚sozialen Handelns'[378], in dem sinnhaftes und zweckorientiertes Handeln sich auf das Handeln anderer bezieht, wird explizit jenes Verhalten mit berücksichtigt, welches lediglich unbewusst oder reflexhaft abläuft. Auf der Grundlage eines reflexiven Prozesses werden die Handlungen dabei auf bestimmte Muster untersucht. Der hier in der Forschungsarbeit verwendete Handlungsbegriff geht also über die Interpretation normativer Regeln im Kontext von kognitiven Prämissen, die die Anwendung dieser Regeln steuern, hinaus, ebenso über die Interpretation von Handlungen, die durch normative Regelungen eingegrenzt werden.

Wenn also Handlungsmuster des Schulleiters identifiziert werden sollen, müssen typische Handlungssituationen auf ihre Handlungsmaxime untersucht werden. Hierdurch zeigt sich das vorherrschende Wertesystem[379] des handelnden Akteurs. Anwendbar ist dies auf Routinehandlungen, also auf Handlungen der Schulleiter, die mehr oder weniger reflexhaft ablaufen und ein gesetztes Wertegefüge vermuten lassen. Es lässt sich aber auch auf bewusste Handlungsentscheidungen anwenden, die sich nicht auf standardisierte Situationen übertragen lassen.

4. Geschichtsorientierung

Bei der Beschreibung der schulischen Akteure muss „von den geschichtlich entstandenen ‚Vergesellschaftungsformen', also von den Regeln des Zusammenhandelns"[380] ausgegangen werden. Es müssten „jene normativen Skripte, […] die dem Handeln der Akteure im Bildungswesen zugrunde liegen"[381], mitgedacht werden.[382]

---

[378] Vgl. Weber 1964, S. 1

[379] Korte und Schäfers verstehen unter Werten
„die allgemeinsten Grundprinzipien der Handlungsorientierung und der Ausführung bestimmter Handlungen. Werte sind Vorstellungen vom Wünschenswerten, kulturelle und religiöse, ethische und soziale Leitbilder, die die gegebenen Handlungssituation sowohl steuern als auch transzendieren. Die in einer Gesellschaft vorherrschenden Werteorientierungen sind das Grundgerüst der Kultur." Korte et al. 2010, S. 37

[380] Fend 2008c, S. 18, Hervorhebung im Text An dieser Stelle führt Fend den Begriff ‚Partitur der Schule' ein und meint die Regeln des Zusammenlebens aller Akteure des schulischen Systems. Vgl. Fend 2008c, S. 18

[381] Fend 2008c, S. 18

[382] Unter normativen Skripten sind alle Arten von formalen und informellen Regelungen sowie Leitbilder und Schulprogramme zu subsumieren.

Will man die Ursachen der aktuellen normativen Rahmenbedingungen verstehen, ist man gezwungen, eine geschichtliche Rückschau vorzunehmen. Die aktuelle Berufungspraxis für die Schulleitung lässt sich nicht aus dem Jetzt und Heute erklären. Warum werden bspw. keine Assessment-Center zur Personalauswahl durchgeführt, bei denen die Flexibilität und Führungsstärke der zu berufenden Schulleiter geprüft werden? Oder warum gibt es keine ausreichenden universitären Studiengänge für das pädagogische Führungspersonal? Antworten zur gesellschaftlichen Wirklichkeit des Bildungswesens ergeben sich erst bei einer Rekonstruktion der vorherrschenden Strukturen und deren Rückbezug auf die oftmals konfliktreichen Entwicklungsprozesse im Bildungssystem.

5. Gestaltungsorientierung

Ist die Geschichtsorientierung eine Rekonstruktion der vorherrschenden Strukturen, so ist die Gestaltungsorientierung eine in die Zukunft gerichtete Form von Entwicklungen im Bildungswesen und untersucht die damit verbundenen akteurbezogenen Möglichkeiten zur Mitgestaltung.

Berufsschulleiter werden nicht mehr als reine Auftragshandelnde eines hierarchisch bürokratischen Systems verstanden, die ohne zwingenden Austausch zwischen den sich „kontrovers gegenüberstehen Subsystemen“[383] stehen und lediglich ihre Funktion erfüllen. Vielmehr besitzen sie ein antizipatorisches Moment mit einem wesentlichen Entwicklungspotential und sind Teil einer Gesamtheit innerhalb systematisch verbundener Gestaltungs- und Verantwortungsebenen.

Unterscheidet man im erweiterten Mehrebenensystem Schule bzw. in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems nach sozialem, normativem und informationalem Gestaltungspotenzial, so wird versucht, die Macht- sowie Ressourcen- und Gestaltungsmechanismen zu analysieren, die bspw. bei der Entwicklung und Einführung eines Leitbildes an der Einzelberufsschule auftreten. Dies könnte die innere Dynamik von berufsschulischen Prozessen verdeutlichen. Allerdings besitzen diese immer nur punktuelle Gültigkeit und lassen sich nur schwer verallgemeinern.

Von den oben aufgeführten fünf Orientierungen erweisen sich die Akteurorientierung und die Handlungsorientierung für die Untersuchung als zielführend. Im Bildungssystem, unabhängig von der Steuerungsart, lassen sich die Interdependenzen der Akteure herausarbeiten und anhand der Steuerungszugänge untersuchen. Akteurkonzepte aus der sozialen und der politischen Netzwerktheorie[384] geben hierbei Hilfestellungen und eröffnen Analysezugänge sowohl auf manifeste interpersonelle Beziehungen als auch auf verborgene Strukturen, die beispielsweise durch die Rollenanalyse von Schulleitern und ihren Handlungslogiken sichtbar werden.

3.3.2 Handlungsebenen der Rekontextualisierung

Zunächst sind Berufsschulleiter Teil der schulisch administrativen Hierarchie. Innerhalb dieser bürokratischen Struktur erfüllen sie neben den Verwaltungsaufgaben auch Schulentwicklungsaufgaben und tragen die Gesamtverantwortung an ihrer Schule. Damit ist jedoch das Ausgestalten von Handlungsräumen der Berufsschullei-

[383] Mit Subsystemen sind hier zum einen die Verwaltung auf der administrativen Ebene und zum anderen das pädagogische Personal auf der operativen Ebene gemeint. Vgl. Fend 2008b, S. 171

[384] Vgl. stellvertretend für andere Jansen 2006, Aderhold 2004 und Schneider et al. 2009

ter noch nicht hinreichend geklärt. Mit Hilfe der Rekontextualisierung sollen Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Gestaltungsräume der Berufsschulleiter sichtbar werden. Hierzu müssen die Handlungen des Akteurs Schulleiter in doppelter Hinsicht alloziert werden. Zum einen werden die Schulleiter im Mehrebenensystem des Bildungswesens verortet, was systemisch der Betrachtungsweise der Umwelt entspricht, zum anderen im Mehrebenensystem der Einzelschule, was der Zuordnung zur Einzelschule entspricht. Diese beiden Zugänge müssen bei der Analyse systematisch aufeinander bezogen werden. Fend spricht weniger vom Mehrebenensystem, sondern vielmehr von den Handlungsebenen im Bildungssystem.

Die Steuerungsmechanismen zwischen den Handlungsebenen im Bildungssystem
Fends theoretische Konzeption des Bildungswesens geht von der „handlungstheoretischen Annahme der Wirklichkeit“[385] des Sozialen aus. Ansatzpunkt hierfür ist die unzulängliche Erklärung institutioneller Akteure[386], bei denen die Verfolgung persönlicher Ziele und Bedürfnisse ausgeschlossen wird und die sich lediglich regelkonform verhalten, obwohl das Handeln „nie völlig von den institutionellen Regeln determiniert und ihnen damit identisch ist.“[387] Sinn- und bedeutungsstrukturiertes Handeln beinhaltet somit auch Gefühle und Erfahrungen der Handelnden und beeinflusst im Wesentlichen die Entscheidungen und letztendlich auch die Kommunikation zwischen den Handlungsebenen im Bildungswesen. Es bleibt festzuhalten, dass die real vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten im Bildungswesen überkomplex und auch für Fend in einer reinen handlungstheoretischen Analyse nicht abbildbar sind.
Den hohen **Komplexitätsgrad** führt er auf zwei **Ursachen** zurück:

1. „Die Zielrichtung des institutionellen Akteurs ‚Bildungswesen‘ […] ist mit der Ausrichtung auf Lehren und Lernen, auf Erziehung und Bildung als Mittel der gesellschaftlichen Reproduktion und Innovation klar umrissen.“[388] Jedoch sind Lernleistungen und Erziehungserfolge bisher kaum objektivierbar und die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit wenig überprüft worden. Aus diesem vorhandenen Defizit ergeben sich Probleme für das Steuerungsverhalten der übergeordneten Ebenen.
2. Die Umsetzung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags bis zur Operationalisierung ist langwierig[389] und uneinheitlich. Die beteiligten Akteure des Bildungswesens verfolgen unterschiedliche Interessen und Ziele, sind verschieden kompetent und besitzen einen individuellen Macht- und Durchsetzungsanspruch. Dies wirkt sich auf die Übersetzungsleistung der von der obersten Bildungsbehörde vorgegebenen Strategie im ebenenspezifischen Kontext der jeweiligen Akteure aus.

Als **Lösung** des **Komplexitätsproblems** führt Fend verschiedene Ebenen ein, auf denen Gestaltungsprozesse stattfinden. Diese Handlungsebenen sind gleichursprüng-

[385] Vgl. Fend 1998, S. 357
[386] Institutionen können als ‚Akteure‘ aufgefasst werden. Das Besondere an dieser Auffassung bei den institutionellen Akteuren ist, dass die geschichtlich gewachsenen normativen Strukturen, d. h. die rechtlichen Regelungen etc. das strukturierte Zusammenhandeln der in ihr tätigen Akteure bedingen. Vgl. Schümer 2004, S. 22
[387] Fend 2008b, S. 156
[388] Fend 2008b, S. 174
[389] Vgl. Fend 2008b, S. 174

lich hierarchisch angeordnet und kaskadenartig aufeinander bezogen. „Die Handlungen der einen Ebene bilden dabei die Rahmenbedingungen für die Handlungen der anderen.“[390] Das heißt, „die ‚Strukturen des Zusammenhandelns‘ auf übergeordneter Ebene [werden] zu Umwelten des Handelns […], die die Adaption an die jeweils neuen, ebenenspezifischen Umwelten des Handelns mitbestimmen.“[391]

Erlässt das Ministerium für Unterricht und Kultus eine KMBek oder ein KMS, so ist dies ein Produkt einer Handlung auf der politischen Ebene. Diese KMBek‘en bzw. KMS‘en bilden für die betroffenen untergeordneten Ebenen die Rahmenbedingungen für ihr Handeln. Legt ein Schulleiter die Rahmenbedingungen (KMBek bzw. KMS) als Erweiterung seines Handlungsspielraumes und ein anderer Schulleiter die Rahmenbedingungen als neue Unsicherheit aus, so bilden die Handlungsprodukte ‚Erweiterung des Handlungsspielraumes‘ die Rahmenbedingung für die Lehrkräfte an der Schule des erstgenannten Schulleiters und die Handlungsprodukte ‚neue Unsicherheit‘ die Rahmenbedingung für die Lehrkräfte an der zweiten Schule. Die Arbeit und auch die Ergebnisse der Lehrkräfte können sich aus diesem Grunde wesentlich unterscheiden, obwohl die ursprünglichen Vorgaben der politischen Ebene für alle im gleichen Sinne gelten.

Es stellt sich die Frage nach den Konsequenzen, die aus den unterschiedlichen Ergebnissen resultieren. Wie werden ‚Good-Practice‘-Modelle aber auch ‚Bad-Practice‘-Modelle aus der Unterrichtsebene zurück an die übergeordnete Ebene bis hin zur politischen Ebene gespiegelt? Findet überhaupt eine Umkehrung des ‚top-down‘- Prozesses statt und wenn ja, wie verläuft der ‚Bottom-up‘-Prozess? Die Analyse des Rückkopplungsprozesses gibt tiefere Einsichten in den bildungspolitischen Steuerungsmechanismus.

Das grobe Muster zur Lösung des Komplexitätsproblems ist sichtbar geworden. Der Ablauf von der Erstellung einer (politischen) Direktive bis zur Umsetzung auf der untersten Handlungsebene wurde als ‚top-down‘-Prozess beschrieben.

Noch nicht ganz klar ist der Abstimmungs- und Beeinflussungsprozess der beteiligten Akteure. Anleihen holt sich Fend aus dem „akteurzentrierten Institutionalismus“[392], der von Mayntz und Scharpf[393] federführend entwickelt wurde. Bei diesem Ansatz werden das Handeln zentraler Akteure und die möglichen Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen untersucht. Daraus geht hervor, dass die Akteure „unzureichend beschrieben sind, wenn sie als Rollenmarionetten“[394] verstanden werden. Akteure handeln auch außerhalb ihrer vorgegebenen Rollen und werden dementsprechend nicht vom „Marionettenmeister“ determiniert. Gleichwohl ist das konkrete Handeln der Akteure abhängig von den institutionellen und informellen Rahmenbedingungen, inklusive der divergierenden Informationsstände[395], ihrer Kompetenzen, ihrer Interessen und nicht zuletzt von den Interdependenzen der be-

[390] Fend 1998, S. 357
[391] Fend 2008b, S. 176
[392] Vgl. Fend 2008b, S. 175
[393] Vgl. Mayntz 1995, S. 39–72, Scharpf 2006
[394] Fend 2008b, S. 175
[395] Vgl. hierzu Ross 1973, S. 134–139 und Mitnick 1975, S. 27–42.

teiligten Akteure. „Dadurch kommt es zu bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns.“[396]

Dies erklärt die Entstehung von unterschiedlichen Ergebnissen trotz gleicher oder zumindest ähnlicher Rahmenbedingungen. Unklar ist noch der Wirkmechanismus innerhalb des Bildungssystems, wobei das Bildungssystem wiederum Auftragsempfänger einer übergeordneten Ebene ist.

Steuerungsmechanismen

Prinzipiell richtet sich die Untergliederung nach der Verantwortung und Funktion. Welche Ebenen hervorgehoben und ausgewählt werden, spielt zunächst keine Rolle. Es kommt vielmehr auf die Sichtweise und den jeweiligen historischen Bezug an. Der **Hauptmechanismus** − Anregung von oben nach unten − lässt sich anhand einer frei gewählten Ebene erklären.

Unterteilt man das Bildungssystem in hierarchisch gegliederte Ebenen und weist dem Berufsschulleiter eine eigene Ebene zu, so muss er als Auftragsempfänger den Bildungsauftrag in seinem ebenenspezifischen Kontext umsetzen. Dies geschieht, indem er dem Sachverhalt, also hier dem Bildungsauftrag oder einem KMS, einen neuen Sinn gibt. Durch die Anpassung der jeweiligen Anweisungen entstehen divergierende Handlungsskripte bei den Berufsschulleitern. Das Verhalten des Akteurs Berufsschulleiter ist geleitet von Wahrnehmung, Interpretation und Kompetenz und folgt einer „ebenenspezifischen ‚Belohnungslogik‘“,[397] die auch Sanktionen aussprechen kann.

Treten Schwierigkeiten oder Probleme beim Erreichen der Ziele auf und reichen Sanktionen und Belohnungen nicht aus, um die von der Bildungsadministration bzw. übergeordneten Ebene gewünschten Effekte zu erreichen, greift ein **Korrekturmechanismus**. In diesem Fall kommt es zu einer erneuten Regulierung von oben, die aber durch die untere(n) Ebene(n) angeregt wurde. Eine Rückkopplung findet durch die von unten initiierte Veränderung der übergeordneten Direktive statt und wird als Iterationsschleife erneut in das System von oben eingespeist.

Anwendbar wäre der Korrekturmechanismus auch als **Verstärkungsmechanismus**, indem anstelle von ‚Bad-Practice‘-Modellen ‚Good-Practice‘-Modelle herangezogen werden. Dies findet zur Zeit noch eine zu geringe Anwendung und lässt ein starkes schulisches Entwicklungspotenzial ungenutzt.

Handlungsebenen im Bildungssystem

Nachdem der Steuerungsmechanismus geklärt ist, werden die Handlungsebenen im Bildungssystem untersucht. Als erstes bleibt festzuhalten, dass die definierten und verwendeten Handlungsebenen des Bildungssystems bei Fend nicht über die Zeit konstant sind. Sie erleben einen diskussions- und modernitätsbezogenen Wandel.

Seinen Untersuchungen zur „Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung“[398] (QBW) liegen drei Ebenen zugrunde:

[396] Fend 2008b, S. 175
[397] Fend 2008a, S. 195
[398] Fend 1998

1. Bildungssystemebene

Fend betrachtet die Bildungssystemebene als oberste Handlungseinheit. Ihr obliegt die Gesamtsystemstrategie des Bildungswesens und sie beinhaltet administrative und strukturpolitische Rahmensetzungen. Aufgrund der Definitionshoheit der Bildungssystemebene entscheidet sie über die rechtlichen, administrativen, materiellen und sozialen Bedingungen und sollte ihres gesellschaftlichen Auftrages entsprechend die einzelschulischen Entwicklungen durch ihre Maßnahmen unterstützen und nicht hemmen. *In nuce* besteht ihre Aufgabe in der Übertragung des vorhandenen gesellschaftlichen „Kulturwissens in ein adaptierbares Schulwissen."[399]

Die Politik in Form des zuständigen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus verantwortet die gesetzlich verankerten Rahmenbedingungen. So wird z. B. der Stellenschlüssel von ihr festgelegt, was direkte Auswirkungen auf die Personalsituation und die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten an den Schulen hat. Darüber hinaus nimmt sie Einfluss auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, was wiederum das Unterrichtsgeschehen prägt. Auf der Inhaltsebene des Unterrichts veranlasst die Bildungspolitik bspw. die Entwicklung der Lehrpläne durch die Weitergabe globaler Vorgaben an das ISB und überwacht diese. Die Umsetzung der genehmigten bayerischen Curricula obliegt den Schulen. Sie werden bei der Implementierung administrativer und pädagogischer Vorgaben von der Schulaufsicht überwacht und beraten.

2. Lokale Schulebene

Das ist die Einzelschule bzw. ein lokales Schulzentrum, an der der Schulleiter mit seinen Lehrern und dem nichtpädagogischen Personal der Schule zusammenwirkt. Berücksichtigt werden auch die Eltern als Erziehungsberechtigte minderjähriger Schüler bzw. Schüler der Schülermitverantwortung (SMV) und die Ausbildungsbetriebe, die einen begrenzten Einfluss auf das Berufs-Schulleben nehmen können, z. B. durch den Elternbeirat bzw. den Berufsschulbeirat einer Berufsschule.

Schulleiter werden auf der zweiten Ebene verortet. Sie tragen die Verantwortung bei der Umsetzung rechtlicher, verwaltungstechnischer und pädagogischer Vorgaben. Dieser Handlungskontext leitet das Handeln des Schulleiters. Auf dieser Ebene findet eine Rekontextualisierung mit den Lehrern, dem nichtpädagogischen Schulpersonal, den Eltern bzw. Schülern und den Ausbildungsbetrieben als Nutzenakteure statt.

3. Ebene des Lehrers

Die Ebene des Handlungsakteurs Lehrer ist der Unterricht. Fend bezeichnet diese Ebene als den „Ort des Geschehens"[400] und für Horster und Rolff werden „die Aufgaben der Schule [...] vor allem durch Unterricht erledigt. Unterricht dient in erster Linie dem Lernen der Schülerinnen und Schüler."[401] Der Lehrer übernimmt die Verantwortung für die täglichen Lehr-Lern-Prozesse, die er bewusst und planvoll auf Dauer anlegt. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um klassische lehrerorientierte Unterrichtsformen handelt oder ob es Unterricht in Lernarrangements ist, der mehr als eine Lehrkraft zur selben Zeit erfordert.

Dem Beispiel aus der Bildungssystemebene folgend, verändern die vom ISB neuentwickelten Lehrpläne, die nach Lernfeldern strukturiert sind, das Unterrichten in ent-

[399] Fend 2008b, S. 36
[400] Fend 1998, S. 358
[401] Horster und Rolff 2006, S. 21

scheidender Weise. Auf den übergeordneten Ebenen Bildungssystemebene und lokale Schulebene müssen die Rahmenbedingungen geschaffen werden (z.B. Umbau der Unterrichtsräume für fächerübergreifenden oder handlungsorientierten Unterricht), die in einer möglichst authentischen Lernumgebung neben funktionalen Fertigkeiten auch strukturelles Wissen fördern. Die unterrichtliche Organisation (Ebene des Lehrers), also die Lehr- und Lernprozesse, können sich nur optimal neu austarieren, wenn auf der lokalen Schulebene der Handlungsrahmen vorbereitet ist.

Bei der „Neuen Theorie der Schule“ (NTS)[402] werden die Handlungsebenen fortgeschrieben und durch die Aufnahme der Handlungsakteure spezifiziert:

1. Handlungsebene der **Verwaltung**
2. Handlungsebene der **Schulführung**
3. Handlungsebene der **Lehrkräfte**
4. Handlungsebene der **Schülerschaft**

Betrachtet man die beiden Konzepte (QBW und NTS), so fällt nicht nur die starke Abwandlung der Handlungsebenen auf, sondern auch die Einführung einer eigenständigen Ebene der Schulführung. Dies lässt sich historisch gut rekonstruieren (Kapitel 1.1). Sind beim ersten Konzept noch die Systembedingungen entscheidend, so scheint es, dass in der Neuen Theorie der Schule die Akteure der Schule, von der Verwaltung über die Schulführung und Lehrkräfte bis zur Schülerschaft, ins Zentrum der Betrachtung rücken und das Schulsystem mit seiner Handlungsebene der Bildungspolitik vernachlässigt wird. In einer dritten Version ‚Schule gestalten‘ wird dies nachgeholt und die fünfte Ebene, die „**Handlungsebene der Bildungspolitik**“[403] den bereits eingeführten vier Ebenen, in einer leicht veränderten Form, explizit vorangestellt. Hier schließt sich der Kreis zwischen Handeln und Strukturen.

Übersicht der drei Handlungsebenenkonzepte[404]

	QBW (1998)	NTS (2006)	Schule gestalten (2008)
1.	Bildungssystemebene	Verwaltung	Bildungspolitik
2.	Lokale Schulebene	Schulführung	Bildungsverwaltung
3.	Ebene des Lehrers	Lehrkräfte	Einzelschule
4.		Schülerschaft	Lehrer und Unterrichten
5.			Schüler

ABBILDUNG 11: KONZEPTE DER HANDLUNGSEBENEN

3.3.3 BRÜCHE BEI DER SYSTEMISCHEN ADAPTION AUF DAS DUALE SYSTEM

Wechselt man den Blick des Systembezugs der Rekontextualisierung von der allgemeinbildenden Schule hin zur Berufsschule, so stellt man eine ungenügende Passung der Handlungsebenen fest. Für den allgemeinbildenden Bereich wurde das Konzept der Rekontextualisierung präzisiert und herausgearbeitet. Es lässt sich wie folgt in zwei Handlungskontexte gliedern.

[402] Fend 2008b, S. 176
[403] Fend 2008c, S. 36
[404] Nach Fend 1998, Fend 2008b und Fend 2008c

Erster Handlungskontext (HK1)
Ausgehend von den Vorgaben der übergeordneten Ebene entstehen die Rahmenbedingungen (Umwelten) des ebenenspezifischen Handelns, was eine Interpretation durch die Akteure erfordert.

Zweiter Handlungskontext (HK2)
Die Akteure agieren auch in ihrem Handlungsbereich unter ebenenspezifischen Gegebenheiten und generieren für die darunter liegende Ebene wiederum einen Kontext des Handelns.

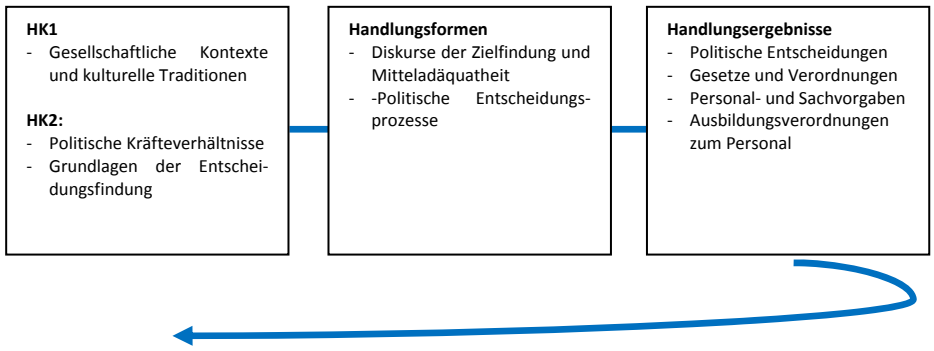
Diese beiden Handlungskontexte gelten für die allgemeinbildendende Schule und prinzipiell auch für die Berufsschule. Zieht man den „roten Faden“[405] durch die fünf Handlungsebenen Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Einzelschule, Lehren und Unterricht und Schüler, ist unschwer die hierarchische Gliederung des Bildungswesens erkennbar. Dies kann man uneingeschränkt für Gymnasien, Real-, Haupt-, Mittel- und Grundschulen sowie Berufsoberschulen, Fachoberschulen, Fachakademien und Fachschulen gelten lassen. Die Anwendung auf die Berufsschule kann nur bedingt gelten. Solange die Berufsschule – und somit der Berufsschulleiter – sich ausschließlich dem Behördensystem unterwirft, ist eine Anwendung auf die Berufsschule problemlos. Aber kein Berufsschulleiter kann sich im dualen System nur auf die schulische Linie konzentrieren. Die Mehrheit der Schüler an den Berufsschulen sind zuerst Auszubildende und stehen in einem Ausbildungsverhältnis. Sie sind dementsprechend auch den Betrieben verpflichtet. Die vorhandene Schulpflicht der Berufsschüler ist bei der vorzunehmenden Betrachtungsweise der schulischen Steuerung nicht ausschlaggebend.

PASSUNGSLÜCKEN

Zunächst werden die fünf Handlungsebenen mit ihren Handlungskontexten nach den Vorgaben Fends dargestellt. Anschließend wird auf die Ebene der Einzelschule kritisch eingegangen und versucht, eine Adaption der Rekontextualisierung auf die Doppelhelixstruktur des dualen Systems vorzunehmen und die auftretenden Brüche herauszuarbeiten.

DIE FÜNF HANDLUNGSEBENEN

Handlungsebene Bildungspolitik (Ebene I)



[405] Fend 2008c, S. 38

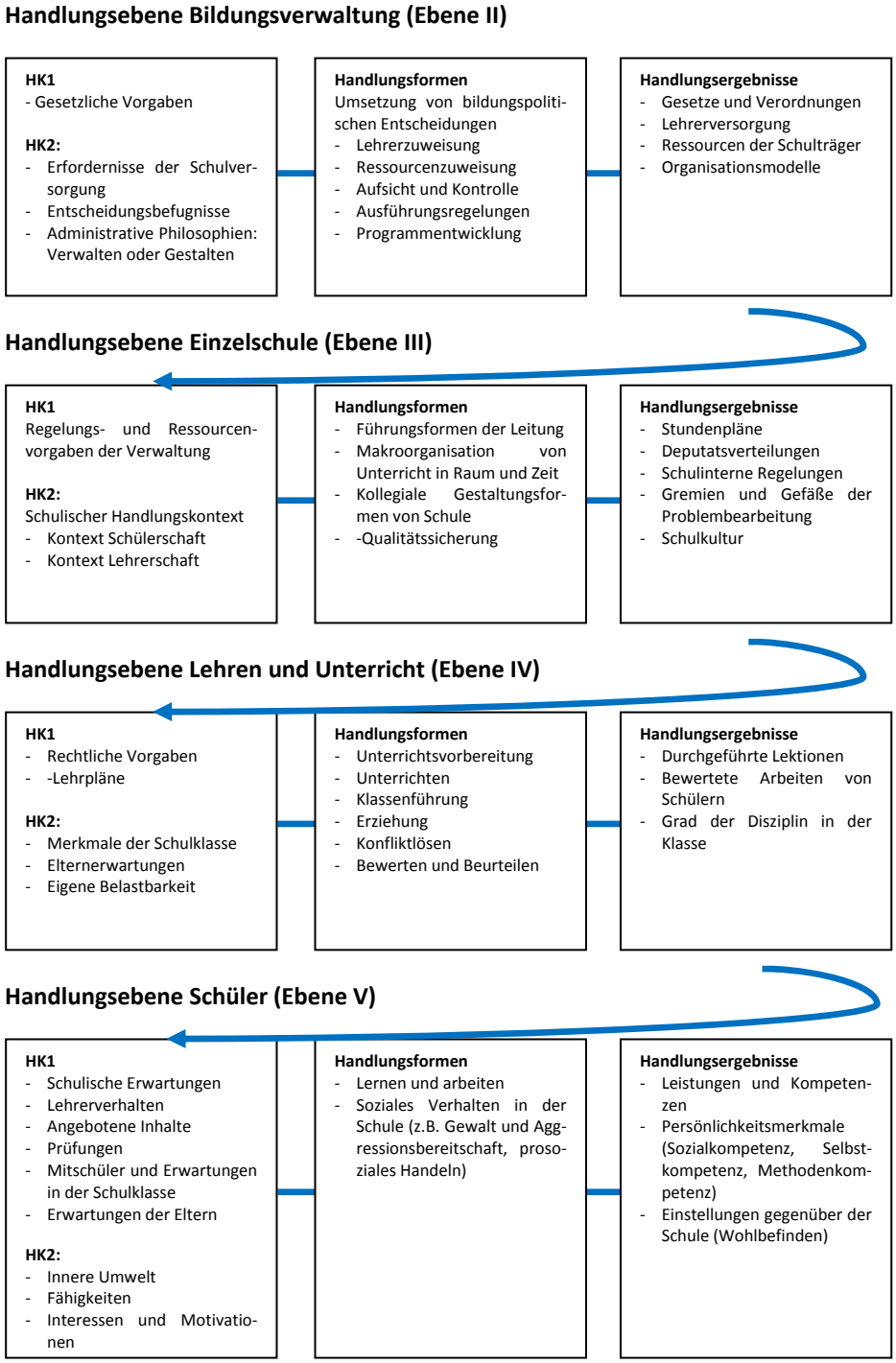


Abbildung 12: Rekontextualisierung und Handlungsebenen nach Fend 2008, eigene Darstellung

Adaption und Brüche

Dreh- und Angelpunkt ist die dritte Ebene, die Ebene der Einzelschule. Bevor die Handlungskontexte genauer diskutiert werden, ist es erforderlich, die Passung der Ebenendeklarierung zu untersuchen. Aus der Sicht des Forschungsdesigns lassen sich die fünf Ebenen auf die Berufsschule mit der Doppelhelix-Struktur eins zu eins übertragen. Sowohl die bildungspolitische Ebene als auch die Ebene der Bildungsverwaltung und die Ebene des Lehrens und Unterrichtens sind gut integriert. Zu beachten ist lediglich eine Parallelstruktur, die sich aus dem Aufbau des dualen Systems ergibt

und in der vorliegenden Arbeit bereits als Doppelhelix-Struktur herausgearbeitet wurde. Die größten Schwierigkeiten treten auf der Ebene der Einzelschule (Ebene III) und des Schülers (Ebene V) auf, wobei der Untersuchungsgegenstand der Schulleiter ist und nicht der Auszubildende bzw. der Schüler. Deshalb werden die Analyseprobleme des Schülers bzw. Auszubildenden an dieser Stelle vernachlässigt.

Handlungsebene Einzelschule (Ebene III-Berufsschule)

Gibt es einen Hauptakteur auf der Handlungsebene ‚Einzelschule' und wer sind dann die Nebenakteure? Welche Gestaltungsbereiche stehen ihnen zur Verfügung? Wie werden Schulleiter ausgewählt?

Fends Untersuchungen zur „Qualität im Bildungswesen" lehnen sich an die Aussagen von Dubs[406] an und zeigen zum wiederholten Male die Bedeutung des Schulleiters in der Gestaltung der Schulkultur.

> Seine Führungsqualitäten, seine klaren Vorstellungen von einer guten Schule, seine täglichen Bemühungen, die Übersicht über das Schulgeschehen zu behalten, seine Unterstützungsmaßnahmen für die Anstrengungen der Lehrer gelten als Schlüssel für eine pädagogische Verbesserung der Schulqualität.[407]

Lehrer und nichtpädagogisches Personal übernehmen in der Schulgestaltung und Schulentwicklung formal eine nachgeordnete Rolle ein, sind aber bei der Umsetzung jeglicher Veränderungsprozesse zwingend von Beginn an zu integrieren, um erfolgreich zu sein und Nachhaltigkeit gewährleisten zu können.

Fend sieht aber auch Bereiche, die problembehaftet sind. Hierzu zählt er das Ernennungsverfahren von Schulleitern und die Kriterien, nach denen sich deren Chancen richten, um in eine bestimmte Position aufzusteigen. „Es könnte sein, dass die Beamtenmentalität bevorzugt wird und unternehmerisch denkende sowie innovationsfreudige Schulleiter keine Chance haben."[408]

Aus heutiger Sicht ist festzuhalten, dass der bayerische Berufsschulschulleiter in der letzten Dekade seine Position und Entscheidungsbefugnis wesentlich ausbauen konnte. Die Einführung von Steuergruppen, systematische Förderung von Nachwuchsführungskräften und die zunehmende Bedeutung der Mitbestimmung bei Schul-, Organisations-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklungen durch das Lehrerkollegium kann als Indikator für die veränderten Anforderungen an das Schulleitungsamt herangezogen werden.[409] Selbstverständlich ist der Berufsschulleiter nicht ‚primus inter pares', er ist eindeutig ‚primus sine pares', der rechtlich und disziplinarisch Verantwortliche der Schule. Ihm untersteht die ganze Berufsschule, die er zu führen hat. Die Führungsaufgaben werden seit 2007 neu definiert und in einem übergreifenden Verständnis sind Schulleiter „Führungskräfte, die mit Zielen führen, kooperieren, beraten, konsequent delegieren und Ergebnisse kontrollieren."[410] Der Anspruch an den Berufsschulleiter und dementsprechend auch der Typus des geforderten Berufsschulleiters, entfernen sich scheinbar von der Vorstellung einer bürokratischen Schulleitung mit Beamtenmentalität und eine Stärkung des unternehmerischen Geistes in der Führungsetage der Berufsschule findet statt. Neben Führungseigenschaf-

[406] Dubs 2005a
[407] Fend 1998, S. 114
[408] Fend 1998, S. 114
[409] Vgl. die Programme ‚Modus F' und ‚Profil 21' des Bildungspaktes Bayern.
[410] KMBek vom 2. Februar 2007. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 8

ten werden auch Kommunikationsfähigkeiten gefordert. Der Austausch mit externen Akteuren, zu denen auch die Ausbildungsbetriebe, Kammern und Ausbilder zählen, erfährt ein stärkeres Gewicht in der Ausübung des Schulleiteramtes.

HK1
Regelungs- und Ressourcenvorgaben der Verwaltung

HK2:
Schulischer Handlungskontext
- Kontext Schülerschaft
- Kontext Lehrerschaft

Handlungskontext 1 und 2

HK1: Folgen wir der Definition Fends, so bilden die Vorgaben der Bildungsverwaltung respektive die Bezirksregierung (Ebene II) die Rahmenbedingungen des ebenenspezifischen Handelns, die eine Interpretation des Schulleiters mit seinem Stellvertreter, den Mitarbeitern der Schulleitung und seinen Fachgruppenbetreuern erfordert.

ABBILDUNG 13 HK 1 + 2 AUF EBENE III

Bilden die Regelungs- und Ressourcenvorgaben der Bezirksregierung wirklich die komplette Umwelt ab? Sind denn nicht auch Vorschriften und Prüfungsregelungen der zuständigen Kammern ein Teil der Umwelt, auf die die Bezirksregierung bzw. das KM keinen Einfluss haben? Welchen Anteil besitzen die Betriebe bzw. die Wirtschaftsverbände, zumal die Betriebe die wichtige Ressource ‚Schüler/Auszubildender' liefern und den größten Teil der Ausbildungskosten tragen?

HK2: Sollte, wie oben aufgeführt, sich die Umwelt nicht in der Bezirksregierung erschöpfen und eine erweiterte Umwelt zu beachten sein, so muss auch der HK2 neu justiert werden. Die ‚schulischen Akteure der Einzelschule' übersetzen innerhalb ihres Verantwortungsbereiches die Regelungs- und Ressourcenvorgaben der Bildungsverwaltung, beeinflusst durch die Regelungs- und Ressourcenvorgaben der zuständigen Kammern und beteiligten Betriebe. Die Ergebnisse formen für die nachgeordnete Ebene des Lernens und Unterrichtens die Umwelt bzw. einen Kontext des Handelns.

Konsequenterweise muss der schulische Handlungskontext (HK2), der primär die Lehrerschaft und Schülerschaft betrifft, nun um einen betrieblichen Handlungskontext erweitert werden. Es ist zu hinterfragen, welche Positionen die Betriebe beziehungsweise die Ausbilder einnehmen und wie sie in den schulischen Kontext übersetzt werden. Offensichtlich funktioniert bei dieser Betrachtungsweise ein lineares System nicht mehr. Beim Versuch, den HK2 auf die Ausbilder auszudehnen und die Schüler im Kontext der Ausbildung als Auszubildende zu betrachten, verlässt man eine durch das Fend'sche System vorgegebene hierarchische Stringenz. Die Einführung des betrieblichen Handlungskontextes als dritten HK führt auch nicht zum Ziel, da gerade die Steuerung von oben nach unten laufen soll und das KM gegenüber den Ausbildern nicht weisungsbefugt ist. Die Lösung des Problems liegt in der Einführung der Doppelhelilx-Struktur des dualen Systems, die die horizontalen und vertikalen Verwebungen berücksichtigt. Handlungskontexte entstehen durch Aushandlungsprozesse, die sich verfestigen und aggregieren. Dadurch werden Handlungsentscheidungen der betroffenen Ebene determiniert und geben den Rahmen der nachgeordneten Ebene vor, ohne eine zwanghafte hierarchische Orientierung einhalten zu müssen. Es sind die neuen Netzwerke im dualen System, die biegsam und stark zugleich sind.

KRITISCHE WÜRDIGUNG

Bei der Frage nach den Handlungsräumen des Schulleiters zeigt das Konzept der Rekontextualisierung einige lohnenswerte Zugänge, um die Deutungsmuster der Schulleiter betrachten zu können. Am ergiebigsten sind die Zugänge über die Akteurorientierung und über die Handlungsorientierung und die damit verbundenen Rekontextualisierungsprozesse. Die Akteurorientierung liefert uns Möglichkeiten, das Verhalten der Akteure, welches aufgrund von strukturellen und situativen sowie emotionalen Rahmenbedingungen variiert, über ein rein zweckrationales Handeln[411] hinaus zu untersuchen und bestimmte Entscheidungsprozesse von Akteuren der beruflichen Bildung bezüglich ihrer Präferenzen in bestimmten Situationen nachzuzeichnen. Entscheidungsprozesse können somit - zumindest im Ansatz - auf ihre akteursbezogenen Entscheidungsoptionen analysiert werden, um dadurch die Handlungsräume von Schulleitern zu skizzieren. Offen bleiben jedoch das Rollenverhalten und die damit verbundenen Implikationen. Diese wurden bereits im Kapitel 3.1 aufgenommen und beschrieben.

Versucht man die Rahmenbedingungen und Strukturvorgaben, die den Schulleiter bei der Wahrnehmung seiner Aufgaben eingrenzen, zu beschreiben, ist ein Blick auf das gesamte Ebenensystem und die sich darunter befindenden Unterebenen sinnvoll. Die jeweilige Übersetzung der Handlungskontexte ist kein Automatismus, sondern ist vielmehr von der Wahrnehmung, dem Deutungsmuster, der Interpretation und den Kompetenzen des handelnden Akteurs in der speziellen sozialen Situation abhängig. Dies ist für das allgemeinbildende Schulsystem durchaus praktikabel, für das duale System jedoch nur bedingt anwendbar. Der duale Partner der Schule, der Betrieb, lässt sich in das Konzept der Rekontextualisierung wie oben schon beschrieben nicht integrieren, weil es sich nicht um ein lineares System, sondern um ein parallel verlaufendes System mit übergreifenden Interdependenzen der Ebenen handelt. Eine Lösungsmöglichkeit, diese außerschulischen Akteure einzubinden, liegt in der Verwendung des Konzeptes der Doppelhelix-Struktur, in der die Parallelstrukturen sich mit linearen Strukturen verbinden lassen.

Interessant sind auch die Zugänge über die Geschichts- und Gestaltungsorientierung. Mit ihrer Hilfe lassen sich einige Indikatoren für die Funktionsstrukturen innerhalb von Akteurbeziehungen entwickeln und Indikatoren für das Gestaltungs- und Entwicklungspotenzial der zu untersuchenden Schulleiter ableiten.

Festzustellen bleibt jedoch, dass die Adaption des Konzeptes der Rekontextualisierung als linear-hierarchisches System auf das duale System mit seiner Parallelstruktur Schule/Betrieb sich nur lückenhaft darstellen lässt. Hierzu ist es nötig, die Analyse auf Forschungsinstrumente der Educational Governance und auf theoretische Konzepte der Mehrebenanalyse auszuweiten. Voraussetzung hierfür ist die Beschreibung der Rolle des Schulleiters durch Organisationsrollen und die Deutungsmuster bei der die Eigenerwartungen, Fremderwartungen und Erwartungserwartungen systematisch berücksichtigt werden.

[411] Vgl hierzu auch Weber, der zweckrationales, wertrationales, affektuelles und traditionales Handeln unterscheidet. Vgl. Weber 1964, S. 36

3.4 Zusammenfassung

Um die Handlungsräume des Berufsschulleiters in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems vermessen zu können, müssen tatsächliche oder vorweggenommene Handlungen des Akteurs Berufsschulleiter über ein Analyseinstrument in sozialen Situationen untersucht werden. Das Vorgehen bei der Untersuchung ist durch ein speziell entwickeltes theoretisches Konzept abgesichert und findet seinen Ausgangspunkt in drei theoretischen Zugängen.

Im ersten Zugang wird geklärt, wie sich für den professionell handelnden Berufsschulleiter das „Wollen“ und „Sollen“ entwickelt. Über die spezifische Sozialisation eignet sich der Berufsschulleiter bestimmte Handlungsorientierungen und Handlungsbefähigungen an, die sich bei der konkreten Interaktion mit den Akteuren der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems manifestieren. Bei einem Wandel der berufsschulischen Steuerungsstruktur kommt es auch zu einer Anpassung der Rollendisposition des Berufsschulleiters. Dies geschieht in einem reflexiven Prozess zwischen den beteiligten Akteuren, die eine prägende Kraft auf die Rollendefinition ausüben können.

Eine theoretische Unterfütterung der jeweiligen Rollendefinition des Berufsschulleiters wird in Abhängigkeit von den Steuerungsstrukturen vorgenommen. In der Annahme, dass der bürokratische Ansatz in allen Schulformen mit einem zweckrationalen Aufbau der schulischen Organisation verwurzelt ist, finden die von Weber formulierten Grundprinzipien der legalen Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungsstab ihre Anwendung. Der Ansatz der eigenständigen Schule von Buschor greift die Steuerungslücken des bürokratischen Systems auf, indem er das Konzept des NPM auf die Organisation Schule überträgt und sieben charakteristische Elemente einer idealtypischen Schule einführt, um die Dysfunktionalität der verwalteten Schule zu überwinden. Dabei erfährt der Berufsschulleiter mehr Eigenständigkeit und die bürokratische Regelsteuerung wird durch eine Wettbewerbssteuerung mit Zielvereinbarungen und Ressourcenzuweisung ersetzt.

Der zweite Zugang löst sich von der Betrachtung des einzelnen Berufsschulleiters und begründet das systemtheoretische Fundament zur Untersuchung von sozialen Deutungsmustern, die bei einer sozialen Interaktion innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft entstehen. Über fünf Mustervariablen[412] werden die grundlegenden Orientierungsmöglichkeiten des sozial handelnden Akteurs kontrastierend gegenübergestellt, wodurch die konkrete Beschreibung des Berufsschulleiters ermöglicht wird. Zur Untersuchung der Handlungslogik und Handlungsorientierung des Berufsschulleiters im Mehrebenensystem Berufsschule wird auf Arbeiten von Mayntz, Schimank, Benz und Brüsemeister, die sich ausschließlich auf die allgemeinbildenden Schulen beziehen, zurückgegriffen. Die Erweiterung des Analyseinstrumentes auf die Doppelhelix-Struktur des dualen Systems schließt die Forschungslücke für Mehrebenensysteme mit parallelen Strukturen und hilft, die Deutungsmuster einseitiger und wechselseitiger Handlungen zu verstehen und in ihrem sinnhaften Tun zu erklären.

Der dritte Zugang nutzt das Konzept der Rekontextualisierung von Fend zur Beschreibung der Umsetzungsmechanismen von bildungspolitischen Direktiven. Die

[412] Bzw. *pattern variables* nach Parsons.

Adaption der Rekontextualisierung auf das berufliche Bildungssystem mit den betrieblichen Partnern ermöglicht erstmals die Analyse der Auswirkungen von Strukturen bzw. Strukturwandlungen innerhalb der Doppelhelix auf die Deutungsmuster der berufsschulischen Akteure. Der Fokus der Untersuchung muss dabei auf die Beziehungen zwischen dem Akteur Berufsschulleiter und seinen Anspruchsgruppen gelegt werden. Die Vorgaben der übergeordneten schulischen Ebene bilden dabei jeweils die Rahmenbedingungen des ebenenspezifischen Handelns, die eine Interpretation des Berufsschulleiters erfordern. Die Ansprüche der betrieblichen Akteure werden durch vertikale und horizontale Verwebungen berücksichtigt und in der Analyse der Deutungsstrukturen aufgenommen. Die Analyse der Deutungsstrukturen kann sich deshalb sowohl auf die mehr oder weniger hierarchische Struktur des schulischen Systems einer verwalteten Berufsschule als auch auf eine eigenverantwortliche Berufsschule erstrecken, ohne dabei die Interdependenzen, die sich aus dem betrieblichen Verhältnis ergeben aus den Augen zu verlieren.

4. Empirische Erhebung der Handlungsräume des Schulleiters

> Es interessiert weniger, wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind.[413]

Das Ziel der Arbeit ist es, die Perzeptionen der Berufsschulleiter im Mehrebenensystem Schule anhand von Akteurkonstellationen bezüglich ihrer Handlungsräume zu analysieren, um anschließend Idealtypen von Berufsschulleitern bilden zu können. Hierzu ist es notwendig, die Deutungsmuster der zu untersuchenden Schulleiter in den relevanten Akteurkonstellationen zu betrachten. Das vorliegende eigene Interviewmaterial soll im fünften Kapitel qualitativ untersucht und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt werden. Ergänzt wird das Datenmaterial durch die aus den Kopfbögen der Interviewten gewonnen soziodemografischen Daten und die Resultate einer im Vorfeld einberufenen internationalen Expertenkommission. Die Ergebnisse aus den Interviews sollen erste Ansatzpunkte für eine nachfolgende quantitative Untersuchung zur Überprüfung von Idealtypen liefern.

Bevor das Experteninterview als Methode vorgestellt und eine Begründung für die getroffene Auswahl der Experten geliefert werden kann, müssen zunächst methodologische Vorüberlegungen (Kapitel 4.1) vorgenommen werden. Aus den Vorüberlegungen ergibt sich die anzuwendende Methode (Kapitel 4.2) des Experteninterviews. Daran schließt sich, nach der Klärung des verwendeten Expertenbegriffs, die differenzierte Begründung für die Auswahl der Experten (Kapitel 4.3) an. Im vierten Unterkapitel (Kapitel 4.4) werden die Durchführung der Interviews, die Begründungen der Gesprächsfelder und Fragen zusammen mit der Art und Weise der Aufarbeitung wiedergegeben. Den Abschluss des vierten Kapitels bildet die Erstellung des theoriegeleiteten Kategoriensystems (Kapitel 4.5). Ausgehend von der Intersubjektivität und den Maßnahmen der Qualitätssicherung wird die Struktur und Anlage des Kategoriensystems mit seinen multidimensionalen Zugängen erläutert und schließlich grafisch dargestellt.

4.1 Methodologische Vorüberlegungen

Untersuchungen zum Berufsschulleiter sind in der Bildungsforschung trotz einer gewissen Dynamik, die sich in den letzten Jahren im Bereich der Schulleiterforschung entwickelt hat, kaum vorzufinden (vgl. Kapitel 1). Berufsschulen unterscheiden sich in ihrer Struktur, Ausrichtung, Zielsetzung und dem pädagogischen Personal[414] wesentlich vom Gymnasium und anderen allgemeinbildenden Schulen. Sollen also Deutungen der Berufsschulleiter bei der Transformation von einer verwalteten hin zu einer eigenständigeren Berufsschule analysiert werden, so kann weder auf vorliegendes Datenmaterial zurückgegriffen werden noch können bereits entwickelte standardisierte Instrumente zum Einsatz kommen. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich somit auf einen bestimmten Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit[415] von Schulleitern und ist ein Versuch aus den durchgeführten Expertengesprächen relevanter Ak-

[413] Lamnek 2008, S. 188

[414] Die Unterscheidung von Fachlehrern im gehobenen Dienst und Theorielehrern im höheren Dienst ist strukturell an den Berufsschulen angelegt und so wohl einmalig im bayerischen Bildungssystem vorhanden.

[415] Hier im Sinne einer vollzogenen und einer vorweggenommenen Realität.

teure die Deutungsmuster der Schulleiter aus den Erwartungshorizonten herauszuarbeiten, um somit zur Theorieentwicklung beizutragen.

4.1.1 Überprüfende versus entdeckende Forschungslogik

Bei dieser Ausgangslage werden für die grundsätzlichen Überlegungen zum Methodeneinsatz erste Fixpunkte gesetzt. Die Bildungssoziologie lässt sich seit den 1960er Jahren zunehmend in zwei konkurrierende Ansätze der empirischen Forschung unterteilen, den quantitativen und den qualitativen Ansatz. Beide Ansätze schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern können auch in Kombination zur Anwendung kommen und sich in ihren Stärken ergänzen. Formal lassen sich die beiden Ansätze nach der Begriffsform unterscheiden. „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse“[416]. Neben dieser formalen Unterscheidung ist es für die Wahl des Forschungsansatzes wesentlich wichtiger, die Zielrichtung und Fragestellung in den Fokus zu nehmen. Nach Brüsemeister geht es grob gesagt eher um eine **überprüfende** oder eine **entdeckende Forschungslogik**,[417] wobei eine Entdeckung schon auf Grund eines einzigen Interviews, einer Beobachtung oder eines Dokuments möglich ist und eine Überprüfung oftmals größere Datenmengen voraussetzt, um bestehende Theorieaussagen mithilfe von Variablen überprüfen zu können.[418] Die in den Interviews emergierenden Deutungsmuster der verschiedenen idealtypischen Schulleiter müssen erst noch entlang einer zu entwickelnden Theorie herausgearbeitet werden, um sie mit Hilfe von Variablen verifizieren zu können. Auch bedarf es in einem anschließenden Schritt noch der Überprüfung und Weiterentwicklung dieser Variablen im Hinblick auf die Frage, in wie weit sie überhaupt die notwendigen Gütekriterien erfüllen, bzw. in wie weit sich klassische Gütekriterien[419] anwenden lassen. Somit ist unschwer zu erkennen, dass bei dieser Forschungsarbeit primär die „Logik der Entdeckung“ verfolgt wird.

Im Gegensatz zur überprüfenden Forschungslogik spielt die Quantität der Daten für die entdeckende Forschungslogik keine große Rolle. Viel wichtiger sind die Problemlage, mit der sich die Forschung auseinander setzt, und die daraus abgeleiteten wissenschaftlichen Zugänge. Die Frage nach der Datenqualität ist bei der entdeckenden Forschungslogik ausschlaggebend und erfährt eine besondere Beachtung.[420]

4.1.2 Aggregation versus Fallbezogenheit

Ein weiteres Kriterium für die Wahl der Methode ist bei Brüsemeister[421] die Frage nach der „**Aggregation**“ bzw. „**Fallbezogenheit**“, wobei er die Anhäufung bestimmter Variablenmerkmale in einen statistischen Zusammenhang gesetzt sieht. Diese der quantitativen Forschung zuzurechnende Vorgehensweise fragt beispielsweise danach, wie viele Schulleiter vor ihrer schulleiterischen Tätigkeit im Staatsministeri-

[416] Mayring 2008, S. 16
[417] Vgl. Brüsemeister 2008, S. 19
[418] Vgl. Brüsemeister 2008, S. 19
[419] Zu den klassischen Gütekriterien der quantitativen empirischen Forschung werden im Allgemeinen die Objektivität, Reliabilität und Validität gezählt. Aus der Sicht der quantitativen Forscher wird die Objektivität der qualitativen Forschung aufgrund der offenen Herangehensweise oftmals in Frage gestellt und als subjektiv dargestellt. Dementsprechend wäre auch die Reliabilität und Validität nicht gegeben.
[420] Vgl. hierzu das Sampling in diesem Kapitel.
[421] Vgl. Brüsemeister 2008, S. 20

um für Unterricht und Kultus beschäftigt waren, um anschließend Aussagen treffen zu können, um wie viel höher die Wahrscheinlichkeit liegt, Schulleiter an einer staatlichen Schule zu werden, sofern man vorher im KM tätig gewesen ist. „Liegen aber die Sinn- und Bedeutungsstrukturen mit denen die Akteure ihre soziale Alltagswelt kognitiv strukturieren“[422] im Zentrum der Forschungsaufgabe, so kann eine „variablensoziologische Umfrageforschung“[423] kaum noch Anwendung finden.

Auf die vorliegende Arbeit bezogen ist festzustellen, dass die Schulleitungen an den Berufsschulen einem hohen Änderungsdruck ausgesetzt sind. Schulleiter müssen im Rahmen der Schulentwicklung neben der pädagogischen Entwicklungsarbeit zunehmend auch Organisationentwicklung, Personalentwicklung, Finanzentwicklung und Qualitätsentwicklung vorantreiben. Die an sie gestellten Forderungen speisen sich aus den Bereichen der schulischen Hierarchie (Kultusministerium, Schulverwaltung und Schulaufsicht, Lehrer, Schüler) und der Öffentlichkeit (Eltern, Presse, Kirche, Verbände etc.) sowie dem Bereich der Betriebe, Ausbilder und den zuständigen Stellen. Daraus lässt sich vermuten, dass es bei der Überführung von einer verwalteten Schule hin zu einer eigenständig(er)en Schule zu Änderungen innerhalb stabiler Deutungsmuster des Akteurs Schulleiter und seiner Handlungsorientierung kommt. Es ist die Aufgabe der Forschungsarbeit, nicht nur einzelne Aspekte in Bezug zu setzen, sondern Schulleiter soweit wie möglich ganzheitlich zu betrachten, um ihr Alltagswissen, ihre Deutungsstrukturen und ihre Handlungsorientierungen unter den veränderten Bedingungen neu zu erfassen. Nur so lassen sich anschließend Berufsschulleiter typologisieren und die Ergebnisse für eine vertiefende variablengestützte Schulleiterforschung nutzbar machen.

4.1.3 Die Frage nach der Forschungsmethode

Welche Forschungsmethode erscheint zielführend, um die Deutungsstrukturen und Handlungsorientierungen der Berufsschulleiter untersuchen zu können?

Rosenstiel beantwortet die Frage nach der Methode der Erkenntnisgewinnung in der Organisationsforschung in Abhängigkeit vom Standpunkt des Betrachters und folgert daraus, dass der Gegenstand der Organisation sich mit der Perspektive des Betrachters verändert.

> Wer mit der Metapher der Maschine im Kopf an die Organisation herantritt, wird andere Methoden zur Datengewinnung und andere theoretische Konzepte zur Erkenntnisüberprüfung bevorzugen als jener, der in der Organisation ein sich selbst organisierendes soziales System sieht, oder als derjenige, der sie als eine Kultur betrachtet.[424]

Wendet man Rosenstiel auf den „Gegenstand“ Berufsschulleiter an, so verändert sich der Schulleiter mit der Perspektive des Betrachters:

Wer mit der Metapher des mechanischen Vollzugsbeamten (Fall 1) im Kopf an den Schulleiter herantritt, wird andere Methoden zur Datengewinnung und andere theoretische Konzepte zur Erkenntnisüberprüfung bevorzugen als jener, der im Schulleiter einen Akteur mit dem Potenzial einer gestalterischen Kraft innerhalb eines von Abhängigkeiten geprägten Netzwerks (Fall 2) sieht oder ihn als einen Führer und Innovator in einem sich wandelnden Bildungssystem (Fall 3) betrachtet, der die schulischen Strukturen zu nutzen und zu interpretieren weiß.

[422] Kelle und Kluge 2010, S. 16
[423] Kelle und Kluge 2010, S. 16
[424] Rosenstiel von 2010, S. 230

Im ersten Fall des mechanischen Vollzugsbeamten lässt sich die aus der überprüfenden Forschungslogik abgeleitete quantitative Methode anwenden und die zu untersuchenden Variablenmerkmale können in einem statistischen Verfahren auf Zusammenhänge überprüft werden. In den Fällen zwei und drei bietet sich die entdeckende Forschungslogik an, die sich auf bestimmte Situationen des Schulleiters bezieht und die Akteurkonstellationen berücksichtigt. Es lassen sich aber auch für die Fälle 2 und 3 Möglichkeiten eines quantitativen Forschungszugangs begründen, wenn auf eine bereits vorhandene Datenlage zurückgegriffen werden kann.

4.1.4 Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung nach Lamnek

Das Forschungsziel, die Perzeptionen der Berufsschulleiter zu analysieren, um anschließend Idealtypen bilden zu können, verlangt nach einer großen Offenheit des Forschungsdesigns. Lamneks Unbehagen hinsichtlich einer quantitativen Forschung, „die aufgrund standardisierter Erhebungsinstrumente und vorab formulierten Hypothesen nur die Informationen aus dem Forschungsfeld aufnehmen und produktiv verarbeiten kann, die nicht vorab durch das methodische Filtersystem ausgesiebt werden“[425] führt zum Gegenentwurf des quantitativen Ansatzes, direkt zur qualitativen Forschung. Lamnek stellt sechs Prinzipien der qualitativen Forschung auf,[426] die im Folgenden auf die Forschungsarbeit übertragen werden:

1. Prinzip Offenheit

Die Offenheit des Forschers findet auf drei Ebenen statt: auf der ersten Ebene besteht eine grundsätzliche Offenheit gegenüber den Experten. Sie werden zu freien Äußerungen animiert, um ein möglichst genaues Bild der sozialen Wirklichkeit zeichnen zu können. Auf der zweiten Ebene bestimmen die Interviewten die für sie im Rahmen des Forschungsfeldes bedeutsamen Situationen. Und auf der dritten Ebene wird die Auswahl der verwendeten Forschungsmethoden am Forschungsziel ausgerichtet. In dieser Arbeit wird von einer entdeckenden Forschungslogik ausgegangen, weil das Expertenwissen durch eine indikatorengestützte Abfrage nur teilweise sichtbar wird.

2. Prinzip Kommunikation

Jede Aussage, die über eine Beobachtung getroffen wird, ist von der angewandten Theorie abhängig, sie verändert sich je nach Standpunkt[427] des Forschers. Was letztendlich als Wirklichkeit definiert wird, rückt in das Zentrum der Aushandlung. Der Berufsschulleiter und der Forscher stehen in einer Wechselwirkung, die nicht als Störgröße zu verstehen ist, sondern als konstitutiver Bestandteil der Forschungsarbeit. Dies gilt im gleichen Maße für alle anderen Experten, die im Rahmen der Arbeit befragt wurden.

3. Prinzip Prozesscharakter

Deutungs- und Handlungsmuster sind einem Wandel ausgesetzt. Die qualitative Sozialforschung soll diesen Prozess sichtbar machen und die sich bildenden, manifestierenden oder verändernden Strukturen, in denen sich soziale Handlungen vollziehen, reproduzieren. Die bei der Entwicklung/Nicht-Entwicklung von einer verwalte-

[425] Lamnek 2008, S. 20
[426] Vgl. Lamnek 2008, S. 20–27
[427] Vgl. oben Rosenstiel

ten Schule hin zu einer eigenständig(er)en Schule vollzogenen sozialen Phänomene sollen auf den drei Ebenen, also der Makroebene der Gesellschaft, auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Berufsschulleiters durch eine Analyse rekonstruiert und durch das verstehende Nachvollziehen erklärt werden. Es wird bewusst in Anlehnung an Hoffmann-Riem auf eine Hypothesenbildung „ex ante“[428] verzichtet. Die hier zur Anwendung kommende qualitative Sozialforschung versteht sich im Gegensatz zur quantitativen nicht als Überprüfung von vorformulierten Hypothesen, sondern will neue Zugänge entwickeln[429] bzw. zu einer Theorieentwicklung beitragen und die Perzeptionen und Deutungsstrukturen des Berufsschulleiters ausarbeiten.

4. Prinzip Reflexivität von Gegenstand und Analyse

In der Arbeit wird davon ausgegangen, dass der zu untersuchende Berufsschulleiter in einem reflexiven Verhältnis zur „theoretischen Konzeptualisierung des Gegenstandbereiches“[430] steht. Begründen lässt sich dies durch das in der Soziologie verwendete „interpretative Paradigma“[431]: Handlungen des Berufsschulleiters und die der beteiligten Akteure können immer nur im symbolischen oder sozialen Kontext verstanden werden. Das der Analyse zu Grunde gelegte theoretische Konzept beeinflusst die Sinnzuweisung und das Sinnverstehen des Forschers bei der Anwendung auf die vorzufindenden Perzeptionen des Untersuchungsgegenstandes Berufsschulleiter.[432]

5. Prinzip Explikation

Der Forderung nach Explikation wird soweit wie möglich nachgekommen. Der gesamte Ablauf und die der Forschungsarbeit innewohnende Systematik werden offengelegt, um eine rationale Rekonstruktion zu ermöglichen. Im Kapitel 4.1.2 werden die einzelnen Schritte der Forschungsarbeit ausführlich dargestellt, im Kapitel 4.2 sind neben dem Erhebungsinstrument auch die Regeln zur Interpretation der Interviews ausgeführt. Die vorgenommenen Codierungen der Interviews sind im Anhang einsehbar und lassen sich Schritt für Schritt nachvollziehen. Ziel der Explikation ist, die Objektivität der Arbeit zu erhöhen, sie ist aber keine Garantie für die Gültigkeit der Interpretationen. Damit eine hohe Interpretationsgültigkeit erreicht wird, wurde ein besonderer Wert auf den Expertenbegriff, die Auswahl der Experten und somit auch auf das Sampling, die Beschreibung des Leitfadens und die darin begründete Intention sowie die Ausarbeitung des Kategoriensystems, gelegt.

6. Prinzip Flexibilität

Wie bereits erwähnt, erfordert die zu behandelnde Forschungsfrage nach den Perzeptionen von Berufsschulleitern bei einer sich wandelnden Schulsteuerung einen offenen Forschungszugang, weil die soziale Sphäre als nicht hinreichend bekannt vorausgesetzt werden muss (vgl. Prinzip der Offenheit). Entscheidend für eine erfolgreiche Untersuchung ist unter den gegebenen Umständen eine flexible Vorgehensweise, die im Verlauf des Forschungsprozesses auch neue Punkte hinzunimmt und ggf. vorhandene verwirft, die an Relevanz verloren haben. Qualitative Forschung ist

[428] Hoffmann-Riem 1980a
[429] Vgl. Lamnek 2008, S. 20
[430] Lamnek 2008, S. 23
[431] Lamnek 2008, S. 23
[432] Allgemein bei Schütz 1993 und Berger et al. 2010

nicht zu verwechseln mit einer Forschung der Beliebigkeit und Richtungslosigkeit. Jedoch gehört es zur Eigenheit dieser Forschungsmethode, dass sie mit einer großen Offenheit beginnt und im Prozessverlauf neue Erkenntnisse aus der Beobachtung integriert. Diese Arbeitsweise mittels „weicher Methode“ steht diametral zur „harten“ Methode der quantitativen Forschung, die stark standardisiert ist und mit normativen Konzepten arbeitet, wie sie bspw. bei den viel beachteten und diskutierten internationalen Vergleichsstudien Anwendung findet.

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle erwähnt, dass es nicht um ein normatives Abwägen von quantitativer **oder** qualitativer Forschung geht, sondern der Einsatz der Methode sich immer nach dem Erkenntnisinteresse und den Rahmenbedingungen richtet. Zudem besteht die Möglichkeit einer Verbindung mehrerer Methoden im Sinne der Triangulation[433], die die wissenschaftliche Qualität von Studien wesentlich erhöhen kann. In der vorgesehenen Anschlussstudie ist auf Grund des Erkenntnisgewinns eine quantitative Arbeit in Form einer Vollerhebung aller bayerischen Berufsschulleiter angedacht. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit der Überprüfung der vorliegenden Studie. Die Schlüsse und Interpretationen, die aus dem Datenmaterial gezogen werden, lassen sich auf ihre Richtigkeit überprüfen und die Idealtypen von Berufsschulleitern erstmals kalibrieren.

4.1.5 Fazit

„Qualitative Forschung rekonstruiert *Sinn* oder *subjektive* Sichtweisen“[434]. Der Forschungsgegenstand des Berufsschulleiters und das Forschungsziel, die Perzeptionen abbilden zu können, verlangen nach einer weichen, flexiblen, offenen, reflexiblen, prozesshaften und kommunikativen Methode, um die Deutungsmuster, Handlungsorientierungen und Werthaltungen in einem komplexen Gebilde wie dem beruflichen Bildungssystem zu eruieren. Standardisierte Fragebögen setzen eine feste Vorstellung über den Untersuchungsgegenstand voraus. Um aber Neues aus der unbekannten Erfahrungswelt der Schulleiter und ihrer assoziierten Akteure schöpfen zu können, ist das soziale Handeln der untersuchten Akteure „deutend zu verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich [zu] erklären“[435]. Standardisierte Verfahren schließen kategorisch eine Vielzahl von Aspekten der sozialen Wirklichkeit aus, was bei der Anwendung einer quantitativen Methode zu einem Qualitätsverlust der vorgenommenen Studie führen würde. Die qualitative Methode bietet sich nicht nur an, sondern sie wird geradezu für diese Arbeit gefordert.

4.2 Erhebungsverfahren: das Experteninterview

Das Experteninterview als Erhebungsverfahren begründet sich auch durch den in der „realistischen Wende“ (Kapitel 1.1) eingeführten erweiterten Zugang der empirischen Bildungsforschung und ermöglicht eine systematische Untersuchung von Akteurkonstellationen des Berufsschulleiters mit einer in die Zukunft gerichteten Aussagekraft. Deutungsstrukturen, Werthaltungen, Sichtweisen und Einstellungen der interviewten Akteure können durch das Interview erfasst werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Intention der Fragestellung sich auf eine bereits abgelaufene oder auf eine zukünftige Handlung bezieht. Je nachdem wie die Interviewfragen ausgerichtet sind, können rekonstruierende oder visionäre Antworten bei den Gesprächs-

[433] Näheres bei Flick 2009 und Flick 2011
[434] Helfferich 2011, S. 21
[435] Weber 1964, S. 1

partnern aus ihren jeweiligen sozialen Kontexten heraus extrahiert und die darin vorhandenen Strukturzusammenhänge mit den sich wandelnden Handlungsstrukturen als Kausalmechanismen abgeleitet werden. Für die Forschungsarbeit mit ihrem explorativen Charakter bietet das Experteninterview einen offenen Zugang zum Feld, der durch die Berücksichtigung der sechs o.g. Prinzipien gewährleistet wird.

Ein weiterer Grund für die Anwendung des Experteninterviews ist die stabile wissenschaftliche Einbettung der Methode in interpretative Textauswertungsverfahren. Lamnek führt in diesen Zusammenhang auf, „dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“[436]. Daraus schließt er einen hohen methodischen und methodologischen Status für das Experteninterview. Für die Methode des Experteninterviews spricht auch der konstruktivistische Ansatz, der im schulischen Wandel lediglich eine Zwischenbilanz sieht und die sogenannten objektiven Gegebenheiten einer bürokratischen Steuerung mit ihren festen Handlungsskripten zumindest in Frage stellt. Bogner[437] verweist zusätzlich auf die hohe Bereitschaft von Experten, an Interviews teilzunehmen, was zu einer schnellen, leichten und guten Durchführung der Interviews führt. Dieser auf den ersten Blick forschungspragmatische Ansatz folgt komplexen methodologischen Erwägungen und soll nicht darüber hinweg täuschen, dass ein Experteninterview, wie es Pfandenhauer formuliert, „ein sehr voraussetzungsvolles und damit auch ein ausgesprochen aufwendiges Instrument zur Datengenerierung“[438] darstellt und wenig geeignet ist als ein Erhebungsinstrument der schnellen und zeitersparenden Erkenntnisgewinnung. Schließlich stellt Katenkamp[439] fest, dass das Interview nur ein Türöffner sei, um das implizierte Wissen, also ein prozedurales Wissen, das in Handlungen, im erfahrungsgeleiteten Arbeiten oder in Routinetätigkeiten „versteckt“ ist und durch ein geeignetes Auswertungsverfahren rekonstruiert werden muss.

4.3 Auswahl der Experten

Das Experteninterview ist die wichtigste Quelle dieser Forschungsarbeit. Deshalb soll zunächst exemplarisch geklärt werden, welches Verständnis von „Experte“ dieser Arbeit zu Grunde liegt, um anschließend die vorgenommene Stichprobenauswahl zu begründen.

4.3.1 Zugrunde liegender Expertenbegriff

Ein Blick in die sozialwissenschaftliche Literatur ist wenig hilfreich, um den zugrunde liegenden Expertenbegriff als einen genauen, klar spezifizierten und abgrenzbaren Begriff zu erhalten. Es zeigt sich ein uneinheitliches, verschwommenes und nahezu beliebiges Bild des Experten[440], von einer weiten Fassung, der zufolge alle Menschen Experten sind, bis hin zu einer engen Fassung, die den Expertenstatus lediglich einer Funktionselite vorbehält.[441] Die Fachliteratur nimmt eine ausdifferenzierte Trennung von Laie und Experte bzw. Spezialist und Experte vor.

[436] Lamnek 2008, S. 329
[437] Vgl. Bogner und Menz 2009, S. 9
[438] Pfadenhauer 2009a, S. 113
[439] Vgl. Katenkamp 2011, S. 199.
[440] Stellvertretend für viele andere Berger et al. 2010, Hitzler 1994, S. 25, Liebold und Trinczek 2009, S. 33–34, Meuser und Nagel 2009b, Meuser und Nagel 1994, Schütz 1972 und Sprondel 1979, S. 140–154
[441] Vgl. Helfferich 2011, S. 163

Die Aussagen der Experten bilden in dieser Forschungsarbeit die Grundlage der Datengenerierung und sind entscheidend für die Qualität der Ergebnisse. Deshalb ist ein klarer Expertenbegriff unumgänglich. Ausgehend von der Forschungsfrage nach den Perzeptionen des Berufsschulleiters im Mehrebenensystem einer sich wandelnden Schule werden nicht alle Menschen als Experten betrachtet und dementsprechend Laien nicht als Experten befragt. Die zu befragenden Personen werden auf Grund ihres hervorgehobenen Status ausgewählt. Ein wesentliches Merkmal des verwendeten Expertenbegriffes bezieht sich somit auf den hervorgehobenen Status des Positionsinhabers und nicht auf seine persönliche Stellung.

Am Vorsitzenden des Verbandes der bayerischen Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (vlb), der stellvertretend für den einzelnen Lehrer herangezogen wird, soll exemplarisch dargelegt werden, wie der Expertenbegriff in dieser Arbeit umgesetzt wurde.

Der Vorsitzende, so die Annahme, ist im Besitz eines besonderen Wissensbestandes und kann im Gegensatz zu einem x-beliebigen Berufsschullehrer im Rahmen der Befragung substanziell zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Der Vorteil bei dieser Herangehensweise ist, dass der Experte auf seine individuellen Erwartungs- und Handlungsstrukturen als Lehrer und auf übergeordnete systemische Strukturen als Verbandsvorsitzender zurückgreifen kann, die für die Forschungsarbeit von elementarem Interesse sind. Der zu Interviewende wird nicht als Privatperson bzw. als „gut informierter Bürger“[442] befragt, sondern als Vertreter einer Institution mit dem ihn innewohnenden allgemein anerkannten Sonderwissen innerhalb eines ausdifferenzierten Gesellschaftssystems und den damit verbundenen fraktionierten Sinnwelten[443]. Aber genau diese Teilwelten und die darin enthaltenen spezifischen Sinnstrukturen sind von Interesse. Angewandt auf den Verbandsvorsitzenden beschreibt er seine schulische Teilwelt des Bildungssystems aus der Perspektive des Lehrers innerhalb seiner „subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Relevanzstrukturen“[444] und gibt Auskunft über Sinnkonstruktionen und die darin enthaltenen Handlungslogiken auf der Mikroebene des Lehrers.

In nuce lässt sich sagen, dass der Experte, der in dieser Arbeit herangezogen wird, ein über das Alltagswissen weit hinausgehendes Wissen besitzt. Er verfügt über ein „explizites Wissen“[445] und eine „relative Autonomie“[446]. Er übernimmt Verantwortung und besitzt im Veränderungsprozess der Berufsschule einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse.[447] Er ist kurz gefasst „Spezialist[en] für sozial gebilligtes (und sozial anerkanntes) Wissen“[448].

Auf das Beispiel des vlb-Vorsitzenden übertragen lassen sich die oben geforderten Merkmale finden. Der Vorsitzende zeichnet sich durch ein Hochschuldiplom, zweites Staatsexamen und langjährige Erfahrung im Schuldienst aus (explizites Wissen). Er ist legitimiert durch die im Verband organisierten Berufsschullehrer, die ihn als ihren

[442] Schütz 1972, S. 87
[443] Hierzu die Arbeiten von Berger und Luckmann über den Prozess der Institutionalisierung und der Konstruktion von Wirklichkeit. Vgl. Berger et al. 2010
[444] Pfadenhauer 2009b, S. 453 und Trinczek 2009, S. 228
[445] Hitzler 1994, S. 13
[446] Hitzler 1994, S. 26
[447] Vgl. Meuser und Nagel 1991, S. 443
[448] Knoblauch 2010, S. 291

Vorsitzenden gewählt haben (Spezialisten für sozial gebilligtes und sozial anerkanntes Wissen). Die relative Autonomie ist innerhalb des bayerischen Berufsschulsystems durch das vorherrschende Beamtentum der Lehrerschaft eingeschränkt, aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Als Vorsitzender einer „Berufsschullehrer"-Organisation verfügt er über eine weitaus größere Unabhängigkeit als die meisten anderen verbeamteten Lehrer. Organisatorisch bestehen stabile Verbindungen vom Verband zum KM, den Bezirksregierungen, den Landräten, der bayerischen Wirtschaft, Kirche etc. (Zugang zu Personengruppen und Entscheidungsprozessen) aus denen er eine gewisse Autonomie schöpft. Zudem bezieht sich der Untersuchungsgegenstand auf die veränderte Eigenständigkeit der Einzelschulen und die damit verbundenen Akteure und ihre Akteurkonstellationen.

4.3.2 Stichprobenauswahl

Bei der Stichprobenauswahl dieser Forschungsarbeit steht nicht die statistische Repräsentativität der Interviewten im Vordergrund, sondern die Relevanz der Experten, die für einen bestimmten Aspekt oder für eine bestimmte Facette der Forschungsarbeit wichtige Informationen zur Rekonstruktion und Exploration zu liefern. So wird beispielsweise auf eine gleichmäßige Repräsentanz der Geschlechter verzichtet, weil auch im Bildungswesen der Anteil an Männern in Führungspositionen wesentlich stärker ausgeprägt ist und eine gleichmäßige Verteilung zu Verzerrungen führen würde. Ebenso spielt das Alter der Befragten bei der Auswahl keine große Rolle. Für die Untersuchung des Berufsschulleiters sind seine Interdependenzen von entscheidender Bedeutung. Die Frage nach den Akteurkonstellationen steht im Vordergrund, also welche Akteure welchen Einfluss auf seine Wahrnehmungen und Deutungen ausüben und die damit verbundenen Erwartungsstrukturen. Zudem wird auf die regionale Differenziertheit[449] zwischen den Gegebenheiten auf dem Land und den Entwicklungen in den großen bayerischen Städten bei der Auswahl Rücksicht genommen.

Vorgelagerte Expertentagung

Der eigentlichen Auswahl der Experten ging eine Expertentagung an der TU München voraus. Zu Beginn der Forschungsarbeit sollte zunächst ein grobes Bild der Schule der Zukunft gezeichnet und die sich hieraus ergebenden wandelnden Anforderungen an den Schulleiter skizziert werden. Obwohl das Forschungsfeld geografisch auf Bayern fixiert ist,[450] sollte die Zusammensetzung der Tagungsteilnehmer einen wesentlich größeren geografischen Raum einnehmen. Hierzu wurde ein Bildungsforscher von der Universität Helsinki/Finnland und eine Vertreterin des sächsischen Kultusministeriums eingeladen. Das finnische Bildungssystem zeichnet sich

[449] So ist z. B. die Entwicklung der Berufsschulschülerzahl in der Stadt Nürnberg und dem Landkreis Nürnberg gegenläufig. In der Stadt Nürnberg werden die Planungen für die nächsten zehn Jahre im Berufsschulbereich von einer Zunahme der Schüler geprägt, wohingegen der Freistaat Bayern von einer Abnahme der Berufsschulschüler im außerstädtischen Raum ausgeht. Folglich kann dies zu unterschiedlichen Entwicklungen führen: Schulschließungen bzw. verstärkte Konzentration auf der staatlichen Seite; Ausbau bzw. Neukonzeptionen der Berufsschulen auf der städtischen Seite. Es ist auch davon auszugehen, dass die betroffenen Berufsschulleiter in diesem Zusammenhang in unterschiedlicher Weise Verantwortung für die Schul-, Personal-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung übernehmen müssen.

[450] Die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland und die sich daraus ergebenden Zuständigkeiten des Landes Bayern für die Bildungspolitik und die damit verbundenen Differenzen innerhalb der Bildungssysteme sind ausschlaggebend für die Festlegung auf ein Bundesland, um Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden.

seit Jahren durch hervorragende Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien aus und die Universität Helsinki wurde als die wichtigste Lehrerbildungsstätte des Landes identifiziert. Auch Sachsen ist gekennzeichnet durch überdurchschnittliche PISA-Werte und konkurriert mit Bayern und Baden Württemberg um die vorderen Plätze innerhalb der bundesdeutschen Bildungslandschaft. Die Vertreterin aus Sachsen ist Abteilungsleiterin und verantwortlich für die Entwicklung und Durchführung des neu gestalteten staatlichen Schulleiterqualifikationsprogramms im Bundesland Sachsen. Ergänzt wurde die Expertenrunde durch einen bayerischen Regionalvorsitzenden der Direktorenvereinigung, einen Berufsschulleiter, einen Berater des Zentralinstitutes für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung und einen ehemaligen Gymnasialdirektor. Zwei wissenschaftliche Mitarbeiter aus den Bereichen der Soziologie und der Politik rundeten die Teilnehmergruppe der Expertentagung ab.

Sampling

Die Expertentagung führte zu einem besseren Verständnis der sich anbahnenden Entwicklungen im bayerischen Bildungssystem und der damit verbundenen möglichen Veränderungen des Untersuchungsgegenstandes „Schulleiter“. Die qualitative Herangehensweise einer repräsentativen Stichprobenauswahl kann, wie oben schon erwähnt und unten weiter ausgeführt, nicht angewendet werden, weil im Vorfeld keine generalisierenden Aussagen zum Untersuchungsgegenstand gefunden werden sollen.

Im Zentrum der Stichprobenziehung steht die Abdeckung der Deutungsstrukturen bayerischer Berufsschulleiter und ihrer Handlungsräume in der Doppelhelix-Stuktur, wie sie sich aus den Akteurkonstellationen des dualen Systems ergeben. Hieraus lassen sich bestimmte Typologien der zu interviewenden Experten ableiten. Unter Berücksichtigung des von Merkens[451] und Hartley[452] beschriebenen Samplings für Fallstudien sollen nicht die Merkmale bezüglich ihrer Verteilung innerhalb der Grundgesamtheit erfasst werden, sondern das Typische des Untersuchungsgegenstandes herausgearbeitet werden, um hierdurch eine gewisse Übertragbarkeit auf das Allgemeine zu erlangen. Die zu ziehenden Experten des beruflichen Bildungswesens müssen in der Lage sein, einzelne Facetten wie z. B. die Position der zuständigen Stellen oder die der Schulaufsicht abzudecken. Wichtig ist letztendlich die Zusammensetzung der Expertenauswahl zu einer Gesamtkomposition, die eine möglichst hohe Erfassung der zu bestimmenden Perzeptionen des Berufsschulleiters garantiert, um eine feste Grundlage für die anschließende Idealtypenbildung zu erhalten.

Theoretisches Sampling

Zu Beginn der Forschungsarbeit war es nicht möglich, die Datenquelle definitiv zu bestimmen und dementsprechend konnte auch keine abgeschlossene Auswahl der Probanden getroffen werden. Es existierte keine ausreichende Vorstellung der sozialen Wirklichkeit[453] und somit auch keine ausreichenden theoretischen Grundlagen, um eine qualifizierte Auswahl vornehmen zu können. Im Laufe der Forschungsarbeit wurde deshalb die Auswahl der Experten in einem iterativen Prozess ergänzt und parallel zu dem sich weiter entwickelnden theoretischen Kenntnisstand so lange opti-

[451] Vgl. Merkens 2010, S. 291–298
[452] Vgl. Hartley 2006, S. 325
[453] Schütz 2004

miert, bis eine möglichst hohe theoretische Sättigung[454] erlangt werden konnte. Dies führte auch zu der Entscheidung, nicht alle durchgeführten und transkribierten Interviews in die Auswertung einfließen zu lassen.

Die Datengenerierung bzw. die Auswahl der Experten wurde entlang des theoretischen Konzeptes der Grounded Theory nach Glaser/Strauss[455] vorgenommen. Dabei verstehen Glaser und Strauss unter theoretischem Sampling

> den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozeß der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozeß der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale[456] oder formale[457] – Theorie kontrolliert.[458]

Die theoretische Herangehensweise erfolgt über zwei Zugänge:

1. die Analyse der schulleiterischen Handlungsräume unter Einbezug der Fremderwartungen, Eigenerwartungen und Erwartungserwartungen des Schulleiters, die durch die Rollendefinition des Berufsschulleiters und die Deutungsmuster der Akteure in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems geprägt sind,
2. das Konzept der Rekontextualisierung von Fend und die Übertragung auf die Doppelhelix-Struktur des dualen Systems mit seinen Verwebungen der berufsschulischen und betrieblichen Hierarchien und die damit auftretenden Interdependenzen der Akteurkonstellationen.

Die theoretische Herangehensweise wird erweitert um die Dimensionen zweier schulische Steuerungsansätze:

1. die bürokratische Steuerung in Anlehnung an Weber
2. das New Public Management in Anlehnung an Buschor

Die Auswahl der Experten nach Alter, Geschlecht und Regionalität

Die Auswahl der 21 Experten orientierte sich an den oben beschriebenen zentralen Prinzipien nach Lamnek und dem zugrunde liegenden Expertenbegriff, wobei das Alter der Experten nicht als Auswahlkriterium herangezogen wurde. Zufällig zeichnet sich ein Altersspektrum von 44 bis 63 Jahren mit einem arithmetischen **Durchschnittsalter** von 58 Jahren ab. Diese Daten zur Altersangabe wurden zum Ende des Interviews gewonnen und in die Kopfbögen eingetragen. Dieser Mittelwert deckt sich mit den von Vetter erhobenen Daten. Dieser führte im Jahr 2008 an der TU München eine Studie zum Qualifizierungsbedarf bayerischer Berufsschulleitungen durch, aus der sich entnehmen lässt, dass „vier von fünf Schulleitern […] zwischen 51 und 65 Jahre alt [sind], wobei die meisten unter ihnen im Altersbereich zwischen 56 und 60 Jahren liegen“[459]. Die Abweichung des nominalen Alters stammt daher, dass die untersuchten Personen in der vorliegenden Studie nicht ausschließlich Schullei-

[454] Theoretische Sättigung soll heißen, „daß keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann“ Glaser et al. 2008, S. 69.
[455] Glaser et al. 2008
[456] Materiale Theorie bezieht sich auf ein bestimmtes Fachgebiet oder ein empirisches Feld. Vgl. Glaser et al. 2008, S. 42
[457] Formale Theorie bezieht sich auf einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung. Vgl. Glaser et al. 2008, S. 42
[458] Glaser et al. 2008, S. 53
[459] Vetter 2008, S. 50

ter bzw. Stellvertreter sind, sondern auch Personen aus den Bezirksregierungen und den zuständigen Stellen sowie der freien Wirtschaft.

Nimmt man die Zahlen zur Geschlechterrepräsentanz aus der repräsentativen Untersuchung Vetters[460], so erkennt man starke Ähnlichkeiten zwischen dem Frauenanteil innerhalb der Führungszirkel an Berufsschulen und dem Frauenanteil der zugrunde liegenden Experteninterviews.[461] Bei Vetter sind 16,5% der Schulleitungen (Schulleiter, stellvertretenden Schulleiter und Mitglieder der Schulleitung) weiblich und 83,5% männlich. Bei den 17 durchgeführten Einzelinterviews und den zwei Doppelbefragungen wurden 19 Männer und nur zwei Frauen interviewt.[462] Eine Interviewpartnerin des geplanten Doppelinterviews konnte aus gesundheitlichen Gründen nicht befragt werden, so dass die Befragung am festgesetzten Termin nur mit dem zweiten Teilnehmer durchgeführt wurde. Dementsprechend wurden insgesamt 17 Einzelinterviews und nur zwei der ursprünglich drei geplanten Doppelinterviews durchgeführt.

In der Gesamtsumme führt dies zu insgesamt 21 Befragten, hiervon waren 90,5% männlich und 9,5% weiblich. Würde man die ausgefallene Interviewpartnerin berücksichtigen, so ergäben sich ein Männeranteil von 86% und ein Frauenanteil von 14%. Diese Zahlen decken sich mit denen Vetters und es kann von einer großen Ähnlichkeit zwischen der Geschlechterverteilung der zugrunde liegenden Studie und der Grundgesamtheit von Führungskräften im beruflichen Bildungssektor ausgegangen werden, die noch überprüft werden muss. Eine mögliche Verzerrung aufgrund von Geschlechterabweichungen lässt sich nahezu ausschließen.

	Alter	weiblich	männlich	Σ
	44 - 63	2	19	21
Ø und %	58	10	90	100

Abbildung 14: Samplestruktur Alter, Geschlecht und Anzahl

Akteurzusammensetzung und Regionalität der Experten

Der Berufsschulleiter ist der zentrale Untersuchungsgegenstand und sein Handeln ist eingebettet in ein elaboriertes Abhängigkeitsverhältnis von weiteren zentralen Akteuren der beruflichen Bildung in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems. Zunächst muss geklärt werden mit welchen zentralen Akteuren der bayerische Berufsschulleiter kommuniziert und durch welche zentralen Akteure sein Handeln, seine Werte, seine Normen, seine Deutungen, seine Erwartungen und Erwartungserwartungen sowie die formalen und informellen Strukturen beeinflusst werden.

[460] Vgl. Vetter 2008, S. 49

[461] Die Übertragung der Geschlechterverteilung innerhalb der Schulleitungen an Bayerns Berufsschulen auf die Geschlechterverteilung der Akteure der beruflichen Bildung dient lediglich als Richtschnur und kann nicht als Korrelation betrachtet werden. Es zeigt sich aber erneut die Dominanz der Männer in Führungspositionen.

[462] Das ungleiche Verhältnis von nahezu zehn Männern zu zwei Frauen könnte ein interessanter Aspekt einer sich anschließenden Forschungsarbeit sein, um eine evtl. systematische Benachteiligung bzw. Ausgrenzung von Frauen in den schulischen und den schulpolitischen Führungspositionen zu ergründen. Die auf Grund des Geschlechts vollzogenen sozialen Differenzierungs- und Ungleichheitsdimensionen erscheinen zumindest auf den ersten Blick evident.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Innerhalb eines zentral-hierarchischen Bildungssystems wäre die formale Struktur einfach abzuleiten. Die Einzelschule und dadurch auch der Berufsschulleiter sind eingebettet in eine hierarchische Struktur, die formal weitgehend nach dem „top-down"-Prinzip angelegt ist. Die oberste Ebene ist geprägt durch eine auf Zeit legitimierte Machtausübung und die von ihr zu verantwortende gesamtgesellschaftliche Entwicklung des Bildungssystems durch die Umsetzung, Beibehaltung oder Einführung von Bildungskonzepten und Bildungsprogrammen. Die zu wählenden Interviewpartner müssen eine herausragende Stellung innerhalb des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus einnehmen und gleichzeitig Zugang zu wichtigen Informationen bezüglich des berufsschulischen Wandels besitzen. Vom Minister und seinem Staatssekretär abgesehen, die in erster Linie ein politisches Amt vertreten, kommen der Amtschef oder die zuständigen Referatsleiter in Frage. Die Entscheidung fiel zu Gunsten zweier Referatsleiter, weil davon ausgegangen werden kann, dass hier neben dem politisch-systemischen Wissen auch ein breites Detailwissen bezüglich der sich anbahnenden größeren Eigenständigkeit von Einzelschulen und der damit verbundenen Auswirkungen auf die notwendigen Qualifikationen von „neuen" Schulleitern vorhanden ist.

Schulverwaltung und Schulaufsicht

Die Umsetzung der vom Ministerium verordneten Bildungsprogramme wird durch die Schulverwaltung und Schulaufsicht kontrolliert. Die Bezirksregierung als Verwaltungs- und Aufsichtsbehörde führt ein Bildungsmonitoring auf der Grundlage der einzelschulischen Daten durch und liefert dem Ministerium die aufbereiteten Informationen für strategische Entscheidungen. Bei der Auswahl der Experten aus dem Bereich der Berufsschulaufsicht kommen die sieben bayerischen Bezirksregierungen in Betracht. Ähnlich wie bei der Auswahl der Experten aus dem KM wurden die obersten Vertreter, die Regierungspräsidenten und ihre Stellvertreter, nicht als Experten für die Interviews berücksichtigt. Das Fach- und Prozesswissen ist bei den Bereichsleitern „Schule" bzw. in den Referaten „Berufliche Schulen" vorzufinden. Insgesamt wurden sechs Experten der Schulaufsicht interviewt, davon **fünf** aus dem Bereich der beruflichen Schulaufsicht und ein Experte aus dem Bereich der gymnasialen Schulaufsicht. Das Interview des gymnasialen Experten (Ministerialbeauftragter) wurde transkribiert, aber bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Es zeigte sich im Laufe der Forschungsarbeit, dass sich der Bildungsauftrag und das damit verbundene Systemmonitoring zusammen mit dem Selbstverständnis der Direktoren der Gymnasien zu sehr von dem der Berufsschulleiter unterscheidet, um Schlüsse, die aus den Positionen der gymnasialen Schulaufsicht kommen, auch auf die Berufsschule und den darin wirkenden Berufsschulleiter übertragen zu können.

Berufsschulleiter

Im Erhebungszeitraum 2009 existierten zwei private, 58 kommunale und 120 staatliche Berufsschulen.[463] Die Entscheidung, welche Schulleiter befragt werden sollten, gestaltete sich zunächst schwierig. Grundsätzlich bestand die Möglichkeit über die Standesvertretungen der bayerischen Direktorenvereinigung und den Verband der Vereinigung bayerischer Lehrerinnen und Lehrer je einen Experten auszuwählen. Die Vereinigung der Direktoren der Bayerischen Gymnasien e. V. richtet sich an den Interessen der Gymnasien aus und sollte ergänzende Informationen zu den allgemeinen

[463] Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010, S. 35

Strukturen und Handlungsräumen des Schulleiters liefern. Wie schon bei dem Ministerialbeauftragten wurde das Interview des Landesvorsitzenden transkribiert, aber bei der Auswertung aufgrund mangelnder Passung nicht berücksichtigt. Als weiterer Experte wurde ein Vorstandsmitglied der Vereinigung bayerischer Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, das in Personalunion auch Schulleiter einer bayerischen Berufsschule ist, befragt. Während des Interviews stellte sich heraus, dass dieser Experte verstärkt die Akteurseite der Berufsschullehrer vertritt und dementsprechend auch als Expertenvertreter der Lehrer codiert werden konnte. Drei weitere Berufsschulleiter wurden interviewt. Bei der Auswahl wurde Rücksicht auf die Schulträgerschaft (staatlich oder kommunal), auf die Regionalität (Großstadt oder Land) und auf die fachliche Ausrichtung (technisch-gewerblich bzw. kaufmännisch) genommen. Ergänzt wurde die Akteurgruppe „Schulleiter“ durch das Interview eines stellvertretenden Schulleiters, um auch die Perzeptionen eines Akteurs in der Umbruchphase vom Lehrer zum Schulleiter mit aufzunehmen. Insgesamt wurden sechs Schulleiter/stellvertretende Schulleiter interviewt.

Lehrer

Von den 7067 Berufsschullehrern, die 2009[464] in einer der 180 bayerischen Berufsschulen beschäftigt waren, wurde kein Lehrer als Experte dieser Gruppe ausgewählt. Hierfür lassen sich folgende Gründe aufführen:

1. Durch die Wahl des Vorsitzenden des VLB als Experten konnten die Interessen und Einflussnahmen der Lehrer auf den Schulleiter größtenteils abgedeckt werden (vgl. oben Kapitel 4.3.1).
2. Die Befragung eines stellvertretenden Schulleiters mit einer halbjährigen Funktionszeit ermöglichte, Rückschlüsse auf die Erwartungen der Berufsschullehrer an den Schulleiter zu erkennen und für die vorliegende Untersuchung brauchbare Ergebnisse zu erzielen.
3. Der qualitativen Forschungsarbeit soll eine quantitative Erhebung folgen, in der die Lehrer direkt befragt werden.

Schüler

Eine Befragung der Schüler wurde nicht vorgenommen, weil der direkte Kontakt und die damit verbundenen konkreten Steuerungserwartungen der Schüler an den Schulleiter wenig ausgebildet sind. Die an der Schule ausgeübte pädagogische Arbeit wird zum großen Teil durch die Lehrer vollzogen und die Erwartungshaltungen der Schüler sind deshalb verstärkt an den Lehrer und an seine pädagogische Arbeit gerichtet. Eine Einbeziehung der Schüler mit einem selbstständigen Fragekomplex zu den Steuerungserwartungen in der Folgeuntersuchung ist aber zu empfehlen.

Eltern

Grundsätzliche Überlegungen zur Einbeziehung von Elternverbänden wurden getroffen und ein Interview mit dem Landesvorsitzenden der Landes-Eltern-Vereinigung der Gymnasien in Bayern (LEV) durchgeführt. Bei der Suche nach ähnlichen Organisationsstrukturen von Eltern bayerischer Berufsschüler konnte keine adäquate Vereinigung ausfindig gemacht werden. Berufsschüler sind zum Ende ihrer Ausbildung i. d. R. volljährig und dementsprechend ist die Elternbeteiligung auch formal auf ein geringes Maß beschränkt. Ebenso ausschlaggebend ist der altersbedingte fortge-

[464] Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010, S. 35

schrittene Entwicklungsstand der Berufsschüler gegenüber Grund- und Mittelschülern sowie der erfolgreich vollzogene Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsschulsystem und somit die Überwindung der ersten Barriere zum Berufsleben.

Das geringere Interesse der Eltern sich innerhalb der Berufsschule zu engagieren, zeigt sich auch bei der oftmals schwierigen Besetzung des Berufsschulbeirates[465] durch Vertreter der Eltern.

Eine Auswertung des transkribierten Interviews des LEV wurde nach einer Sichtung mangels verwertbarer Informationen verworfen. Für die Folgestudie ist genau zu überlegen, ob und in welcher Form die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten eingebunden werden können. Vom jetzigen Standpunkt ist von einer Berücksichtigung abzusehen.

Zuständige Stellen

Die meisten Berufsschüler erlernen einen Beruf, der entweder unter die Zuständigkeit der Handwerkskammer oder die Zuständigkeit der Industrie- und Handelskammer fällt. Schüler aus dem sozialen Bildungsbereich besuchen oftmals Berufsfachschulen und sind weniger stark in einem dualen System eingebunden, weswegen die Entscheidung, Experten der Handwerkskammer bzw. der Industrie- und Handelskammer zu befragen, sehr nahe lag.

Bei der Auswahl der Experten wurden sowohl Vertreter aus sehr strukturstarken als auch strukturschwachen Regionen Bayerns herangezogen. Die wirtschaftlich stärkste und technologisch fortschrittlichste Region Bayerns ist die Metropole München mit ihrem oberbayerischen Umland. In der bayerischen Landeshauptstadt befindet sich der Sitz der größten Handwerkskammer Deutschlands mit rund 75.000 Mitgliedsbetrieben. Demgegenüber steht der Regierungsbezirk Niederbayern als teilweise strukturschwacher Raum vor vielfältigen Herausforderungen, angefangen bei den Abwanderungstendenzen junger gut qualifizierter Mitarbeiter in die Metropolregion München[466] und einem Mangel an Auszubildenden bis hin zu einer verzögerten wirtschaftlichen Entwicklung. Die Region zeichnet sich zudem durch eine insgesamt niedrige Mobilität der Berufsschüler während der Ausbildung aus. Lediglich 9% der für Bayern geflossenen Fördermittel aus dem Programm für Lebenslanges Lernen, Leonardo da Vinci, wurden in den südöstlichen Regierungsbezirk vergeben.[467] Eine Besonderheit Niederbayerns ist seine Randlage und die gemeinsame Grenze zu den EU-Ländern Österreich und Tschechien. Diese Grenzlage ist für bayerische Regierungsbezirke einzigartig und hat Auswirkungen auf zukünftige europäische Kooperationen im berufsschulischen bzw. im nichtakademischen Bereich.

Bei der Suche nach den geeigneten Experten konzentrierte sich die Wahl wiederum auf die Ebene der Abteilungsleiter der zuständigen Stellen und das damit verbundene Fach- und Prozesswissen. Zentrales Anliegen war der direkte Bezug zur Berufsausbildung und eine längere Verweilzeit in dieser Position, damit die Interviewten

[465] Die Zusammensetzung des Berufsschulbeirates ist dem BayEUG (Art. 70) zu entnehmen. Vgl. auch die Ausführungen hierzu im Kapitel 2.
[466] Vgl. hierzu die Prognosen aus dem Bayerischen Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2010.
[467] Vgl. Schwarzenberger 2011

neben dem Hintergrundwissen auch gewisse Visionen für eine zukünftige Berufsschule mit einbringen konnten.

Betriebe

Grundsätzlich sind die Ausbildungsbetriebe über die zuständigen Stellen an der Gestaltung der Ausbildung beteiligt. Die Interessensvertretung der bayerischen Wirtschaft liegt aber nicht ausschließlich in den Händen der Kammern, sondern wird in Bayern sehr stark im strategisch-politischen Bereich durch den Verband der bayerischen Wirtschaft (VBW) wahrgenommen. Der VBW repräsentiert 96 bayerische Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände sowie zahlreiche Einzelunternehmen.[468] Die Mitglieder des Verbandes stellen für die Berufsschulabsolventen zum großen Teil die Abnehmerseite dar und verfügen über einen großen Einfluss auf berufspolitische Entscheidungen. Der VBW ist als Ergänzung zu der Befragung der Kammern zu verstehen und bündelt über die verschiedenen Branchen hinweg die hohe Kompetenz der Wirtschaft.

Das vorhandene Expertenwissen des VBW bezüglich der beruflichen Bildung wurde am stärksten im Geschäftsbereich Bildung lokalisiert. Die von der Wirtschaft formulierten Erwartungen an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dementsprechend auch an den Berufsschulleiter werden hier konkretisiert und gehen in die strategischen Entwicklungen ein. Die Geschäftsleitung des Bildungsbereiches erschien deshalb als die ideale Ansprechstelle für die Forschungsarbeit.

Ausbilder

Nachdem zwei Experten von den zuständigen Stellen und ein Experte des VWB interviewt wurden, stellte sich die Frage nach der Relevanz eines zusätzlichen Experten aus der Akteurgruppe Ausbilder. Die Beeinflussung der Schulleiter durch die Ausbilder ist in der Regel sehr gering und wird, wenn überhaupt, nur indirekt über die Lehrkräfte zum Schulleiter transportiert. Deshalb wurde auf ein Interview verzichtetet, weil von keinem wesentlichen Erkenntnisgewinn durch ein Interview mit dem Akteur Ausbilder ausgegangen werden kann.

Auszubildende

Auszubildende und Schüler stehen in Personalunion (vgl. hierzu die Akteurgruppe der Schüler).

Unterstützungssysteme

Zusätzlich zu den Experten aus der klassischen Doppelhelix-Steuerungsstruktur des dualen Systems wurde die Frage nach möglichen Unterstützungssystemen, also Organisationen, die versuchen, die eigenständig(er)e Schule voranzutreiben oder zu verhindern, gestellt. Wer besitzt zudem ein relevantes Potenzial, die Deutungsmuster und Handlungsräume der Berufsschulleiter zu beeinflussen? Aus der Vielzahl der möglichen Akteure wurden zwei ausgewählt, zum einen die Stiftung Bildungspakt Bayern und zum anderen das Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft.

Der Bildungspakt Bayern „erfüllt die Funktion einer ‚experimentellen Entwicklungsabteilung des Kultusministeriums'"[469] und initiiert innovative Schulentwicklungsprojekte. Erfahrungen aus den Projekten Profil 21 und Modus F erschienen für die For-

[468] www.vbw-bayern.de/agv/vbw-Ueber_uns-Philosophie--16021.htm (zuletzt überprüft am: 06.07.2012)
[469] Fußstetter 2011

schungsarbeit erkenntnisgewinnend und sollen bei der Theorieentwicklung zu den Perzeptionen von Berufsschulleitern helfen, vorhandene Lücken zu schließen.

Das Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft tritt auch als Anbieter von Schulleiterfortbildungen auf. Die vorhandene Expertise aus der Perspektive der Wirtschaft soll das Blickfeld des Forschers erweitern und dieses neben den schulischen und betrieblichen Zugängen auch um den Zugang eines überbetrieblichen Anbieters ergänzen.

Als Expertenvertreter wurden die jeweiligen Geschäftsführer ausgewählt.

Regionalität

Bei der Auswahl wurde angestrebt, Experten aus den sieben Regierungsbezirken zu finden, um damit auch die unterschiedlichen Entwicklungen und das Gefälle zwischen Stadt und Land besser abbilden zu können. Überproportional wurden Expertenvertreter aus der Landeshauptstadt München interviewt. Dies lässt sich auf die Funktion einer Landeshauptstadt mit dem Sitz des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sowie die grundsätzliche Nähe der Verbände zu den relevanten staatlichen Stellen zurückführen.

Von den 21 in Bayern durchgeführten Interviews wurden 19 Interviews für die Auswertung berücksichtigt. Elf der Interviewpartner kamen aus Oberbayern und wiederum acht direkt aus der Landeshauptstadt München. In den beiden Regierungsbezirken Schwaben und Oberfranken wurden jeweils zwei Personen interviewt und in den verbleibenden vier Regierungsbezirken jeweils eine Person. Somit konnte aus allen sieben Regierungsbezirken mindestens ein Experte befragt werden.

Regierungsbezirk	**Mittelfranken**	**Niederbayern**	**Oberbayern,**	**aus München**
Anzahl Experten	1	1	11	8
Regierungsbezirk	Oberfranken	Oberpfalz	Schwaben	Unterfranken
Anzahl Experten	2	1	2	1
Summe gesamt	**19**			

Abbildung 15: Samplestruktur Regionalität

4.3.3 Gütekriterien und Geltung der Forschungsarbeit

Die direkte Übernahme der Güterkriterien aus der quantitativen Sozialforschung lässt sich in dieser Arbeit nicht vornehmen.[470] Ebenso ist es schwierig, die Begrifflichkeiten wie z. B. Objektivität, Reliabilität und Validität, die in der quantitativen Sozialforschung ihren berechtigten Platz haben, einfach zu übernehmen, weil diese auf einer unterschiedlichen Konnotation beruhen. Die Bedeutungsstrukturen von Objektivität, Reliabilität und Validität sind eng mit einer auf Variablenmerkmale gestützten Forschung mit ihren multivariaten Verfahren verbunden und der quantitativen Forschungsmethode inhärent.

Die Anwendung der Interviewform als Forschungsmethode führt zwangsläufig zu einer gewissen Unschärfe innerhalb der Analyse. Zielsetzung und Inhalte sind von der Grundkonstitution nicht präzise bestimmbar, was bei der Auswertung zu einem

[470] Demgegenüber stehen Forscher wie Mayring 2008, S. 109–115 (z. B. Intercodierreliabilität) oder Habermas 1995, S. 247–262, Bildungskommission NRW 1995, S. 194–197 und auch Kvale 2004, S. 277–279, die die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität reformulieren und an den Bedingungen der qualitativen Sozialforschung anpassen. Näheres zum „Kriterienstreit“ findet sich u. a. bei Jüttemann und Thomae 1987, S. 319–321.

Verwischen der Trennlinie führt. Die ganze Datenbasis muss nebst irrelevantem, widersprüchlichem und schwer zu interpretierendem Datenmaterial selektiert und klassifiziert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Intention und der Erfahrungshorizont des Forschers die Ergebnisse maßgeblich bestimmen können und die Subjektivität in einem untolerierbaren Verhältnis zur Arbeit stehen kann.[471] Deshalb gilt es, die Güte und Geltung der Forschungsarbeit anhand festgelegter Kriterien nachvollziehbar, kommunizierbar bzw. auch replizierbar und damit auch bewertbar zu gestalten, um sie dadurch zu objektivieren. Die Regeln, die zur Anwendung kommen, müssen offengelegt werden, um somit ein Nachvollziehen der Forschungsarbeit zu gewährleisten und eine Wiederholung der Analyse unter bestimmten Bedingungen zu ermöglichen. Diese offene Herangehensweise ist Kern der angewandten Methode und verlangt andere qualitätssichernde Maßnahmen als die einer quantifizierenden Erhebungsmethode. In diesem Sinne fordert Gerhardt für die biografische Forschung, „daß in ihr nicht die Instrumente der Datenerhebung sich einer Prüfung von Validität und Reliabilität unterziehen, sondern die Daten dieser Prüfung unterzogen werden sollten“[472].

Instrument der Geltungsansprüche

Die Forderung nach der Überprüfung der Daten und nicht der Instrumente wird in dieser Forschungsarbeit umgesetzt. Habermas unterscheidet in seiner Theorie des kommunikativen Handelns[473] die Geltungsansprüche der Interviewten bei ihren Aussagen nach drei Arten:

> (1) daß der Inhalt des Gesagten zutrifft (Anspruch der Wahrheit in bezug auf die Welt der Tatsachen), (2) daß das Gesagte in seinem Beziehungsaspekt sozial angemessen ist (Anspruch der sozialen Angemessenheit oder normativen Richtigkeit) , (3) daß das Gesagte in seinem Selbstdarstellungsaspekt aufrichtig ist (Anspruch der Aufrichtigkeit in bezug auf die innere Welt des Sprechers)[474]

Alle Aussagen der Interviewpartner werden, bevor sie einer weiteren Analyse unterzogen und in das Kategoriensystem eingearbeitet werden, auf die drei Ansprüche (Wahrheit, soziale Angemessenheit bzw. normative Richtigkeit und Aufrichtigkeit) hin untersucht und somit einer Validitätsprüfung unterzogen. Zudem wird gewährleistet, dass es sich nicht um eine sogenannte strategische Kommunikation[475] handelt und weder ein explizites noch implizites Arbeitsbündnis[476] zwischen den Forschern und Experten vorliegt.

Wie bereits erwähnt, wird eine Übertragung der quantitativen Kriterien durch bloßes Anpassen an eine qualitative Arbeit abgelehnt. Des Weiteren wird auch einer grundsätzlichen Verneinung von Qualitätskriterien für die qualitative Forschung, wie sie aus sozial-konstruktivistischer Sicht bei Shotter[477] vorgenommen wird, nicht weiter verfolgt. Ergänzend zu Gerhardt[478], Habermas[479], Legewie[480] und Kvale[481] werden bei

[471] Katenkamp 2011, S. 210
[472] Gerhardt 1985, S. 250
[473] Habermas 1981
[474] Habermas 1995, S. 8
[475] Alle Interviewpartner nahmen freiwillig teil und es bestand keinerlei Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Interviewern und den Interviewten. Anreize in Form von Belohnungen oder Sanktionen wurden nicht gegeben.
[476] Näheres hierzu bei Kvale 2004 und Legewie 1987
[477] Vgl. Legewie 1987
[478] Vgl. Gerhardt 1985
[479] Vgl. Habermas 1981

Steinke[482] zwei weitere Kriterien aufgenommen, die sich mit dem vorgenannten Instrument in Kombination ergänzen.

INSTRUMENT DER KOMMUNIKATIVE VALIDIERUNG BZW. *MEMBER CHECK*

Den interviewten Experten werden die Analysen zur Bewertung vorgelegt, um die Gültigkeit der durch die Forscher vorgenommenen Einschätzungen zu überprüfen. Tatsächlich wurden ausgewählte Interviewpartner mit ihren Aussagen und den durch den Forscher gezogenen Schlüssen konfrontiert. Hierbei konnte festgestellt werden, inwieweit sich die Interpretation des Forschers mit der Intention des Interviewten deckt und ggf. nachjustiert werden. Der *member check* bietet sich auch in Form der Triangulation an.[483]

INSTRUMENT DER TRIANGULATION

Zur Beleuchtung des Forschungsgegenstandes bietet sich ein multipler Zugang an. Flick[484] beschreibt die Anwendung der Triangulation ausführlich und bezieht sich dabei auf Denzin.[485] Es spielt keine große Rolle, ob es sich hierbei um eine Anwendung rein qualitativer Methoden handelt oder ob auch quantitative Methoden angewendet werden können. In der Arbeit wird sowohl ein Methodenmix aus Experteninterview und *member check* gewählt als auch ein Rückgriff auf vorhandene Daten der statistischen Ämter vorgenommen. Abgerundet wurde die Triangulation durch das der Grounded Theory zugrunde liegende *theoretical sampling* und die aus den Kopfbögen gewonnenen soziodemografischen Daten. Das Ziel der vorgenommenen Triangulation war die Generierung einer Theorie der Perzeptionen, die eine mögliche Veränderung der berufsschulischen Steuerungslandschaft berücksichtigt und sich auf die Wahrnehmungen der Berufsschulleiter in ausgewählten Situationen stützt.

4.4 LEITFADENGESTÜTZTE INTERVIEWS

Unter Verwendung eines teilstandardisierten Interview-Leitfadens wurden den Experten offene Fragen gestellt und aus der subjektiven Sicht der Experten beantwortet. Der Vorteil dieses Forschungsinstrumentes liegt in der systematischen Berücksichtigung akteurspezifischer Eigenheiten, die für eine explorative Herangehensweise notwendig ist.

Zunächst fand eine Beschreibung der Rahmen- und der Durchführungsbedingungen der Interviews statt. Anschließend wurden die Gesprächsfelder begründet und die Erwartungen an das Schulsystem und den Schulleiter sowie die Veränderungen bezüglich der Schule und der Schulleiterqualifikationen ausformuliert. Abschließend wurde die Art und Weise der Interviewaufbereitung, inklusive der Datenarchivierung, beschrieben.

4.4.1 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Die Interviews wurden in Anlehnung an Meuser und Nagel[486] anhand eines vorstrukturierten Leitfadens mit offenen Fragen geführt. Die Einschränkung bezüglich der zu

[480] Vgl. Legewie 1987
[481] Vgl. Kvale 2004
[482] Vgl. Jüttemann und Thomae 1987, S. 320–321
[483] Vgl. Schelten 2004, S. 42–43
[484] Vgl. Flick 2011
[485] Vgl. Flick 2011, S. 13
[486] Vgl. Meuser und Nagel 2009a, S. 465–479 und Meuser und Nagel 2009b

diskutierenden Themen war eine bewusste Entscheidung und „dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren.“[487] So wurden allen Experten im Einladungsschreiben der Gegenstand des Interviews und der Ablauf der Untersuchung mitgeteilt.[488] Die Interviewpartner konnten sich hierdurch auf die Befragung einstellen und sich auf die Themenschwerpunkte der Interviews vorbereiten. Zudem war es für Experten aus der Ministerialbürokratie bzw. aus der Schulaufsicht wichtig, den eigenen Standpunkt noch mit der hausinternen Sprechweise abzustimmen.

Die Interviews wurden vornehmlich in der gewohnten Arbeitsumgebung der Experten durchgeführt, um eine möglichst authentische Befragungssituation zu gewährleisten. Lediglich ein Experte wollte nicht in seiner Organisation befragt werden und zog es vor, in den Räumen der Universität interviewt zu werden. Die Gesprächsatmosphäre war bei allen Interviews durchgängig angenehm und die Räumlichkeiten entsprachen voll und ganz dem Anlass. Lediglich einmal wurde ein Interview durch Baulärm beeinträchtigt, was neben einer erhöhten Belastung des Interviewten und des Interviewer-Teams auch zu einem erheblichen Mehraufwand bei der Transkription führte. Die Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 75 Minuten und lassen sich in drei Abschnitte untergliedern. Im ersten Abschnitt wurde den Experten der Gesamtzusammenhang der Forschungsarbeit erläutert und darauf verwiesen, dass die Interviewten von ihrer jeweiligen Akteurperspektive aus argumentieren und möglichst eine Unterscheidung zwischen dem Status quo und den in der Zukunft liegenden Veränderungen der schulischen Steuerung und damit verbundenen Konsequenzen für das schulleiterische Handeln vornehmen sollten. Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich um Erwartungshorizonte handelt und das Forschungsinteresse in den Erfahrungen, Beurteilungen und Einschätzungen der Befragten liegt. Formale und monetäre Grenzen sollten bei den Ausführungen unberücksichtigt bleiben, dafür sollten die Interviewpartner ihre Visionen aufzeigen.

Je nach Expertentyp wurden die Erwartungsarten differenziert. Schulleiter sollten ihre Eigenerwartungen und ihre Erwartungserwartungen formulieren. Alle anderen Akteure formulierten ihre Erwartungen, die im direkten Zusammenhang mit dem Schulleiter bzw. der Schulleitung stehen und als Fremderwartungen an den Schulleiter zusammengefasst werden können. Dem lag zugrunde, dass sich die Interessen und Ziele der Akteure im Mehrebenensystem Schule unterscheiden. Im zweiten Teil wurde das Interview durchgeführt. Durchschnittlich konnten hierfür ca. 60 Minuten verwendet werden. Im dritten Abschnitt, der im Schnitt ca. sieben Minuten dauerte, wurden die notwendigen sozio-demographischen Daten für den Kopfbogen[489] erhoben. Abschließend bedankte sich das Interviewer-Team bei den interviewten Experten.

Das Interviewer-Team bestand aus zwei Personen, die sich intensiv inhaltlich und methodisch auf die Aufgabe vorbereiteten.[490] Beide Interviewer waren im Vorfeld maßgeblich an der Expertentagung beteiligt und entwickelten auf diesen Grundlagen unter der Leitung des Autors den Interview-Leitfaden. Die vorausgegangene intensi-

[487] Meuser und Nagel 2010, S. 466
[488] Siehe Begleit-CD: Anschreiben der Experten zum Interview
[489] Siehe Begleit-CD: Kopfbogen
[490] Beide Interviewer besuchten unter anderem ein Methodenseminar an der LMU München, um ihre Kenntnisse im Bereich der empirischen Sozialforschung zu vertiefen.

ve Auseinandersetzung mit der Thematik und der angewandten Forschungsmethodik sichert eine qualitativ möglichst unverzerrte Erhebung der Daten.

4.4.2 Begründung der Gesprächsfelder und Fragen

Der Aufbau des Interviewleitfadens ergibt sich aus der Forschungsaufgabe und begründet sich aus den theoretischen Vorüberlegungen sowie den Rahmenbedingungen für das berufsschulische Führungshandeln. Alle Fragen sind offen formuliert und wurden unter Berücksichtigung der jeweiligen bereits erläuterten Modifikationen allen Experten gestellt. Dabei musste zwischen der Akteurgruppe Schulleiter und allen anderen Akteuren unterschieden werden. Nur die Schulleiter können Erwartungserwartungen formulieren, dafür aber keine Fremderwartungen an sich selbst stellen. Diese Fremderwartungen an den Schulleiter sind von allen anderen Akteurgruppen explizit zu formulieren. Bei den Fragenkomplexen war es notwendigerweise nicht zwingend, die Reihenfolge einzuhalten. Je nach Schwerpunkt und Interessenlage der Experten wurde darauf Rücksicht genommen. Hierdurch traten die priorisierten Themenfelder der Interviewpartner hervor, die wiederum Rückschlüsse zuließen.

Die Modifikationen der Fragen innerhalb der Gesprächsfelder wurden unter Berücksichtigung der von Lamnek formulierten sechs Prinzipien[491] vorgenommen. Offenheit, Flexibilität und der Prozesscharakter kennzeichnen die Konstruktion des InterviewLeitfadens, in dem die Experten ihre bedeutsamen Situationen formulieren und die Forscher im Verlauf des Interviews den nötigen Raum schaffen. Ebenso wurde keine Hypothesenbildung „ex ante“ vorgenommen, weil dies, wie oben beschrieben, nicht zielführend ist. Diese offene Herangehensweise erlaubte eine stetige Verbesserung des Interview-Leitfadens mit der entsprechenden Anpassung der Fragenhorizonte und der Überprüfung der anvisierten Gesprächsfelder. Diese Anpassung wurde solange fortgesetzt, bis eine Sättigung eintrat.

Die vier Gesprächsfelder des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden untergliedert sich in vier Gesprächsfelder:

1. Erwartungen an das Schulsystem

Im ersten Gesprächsfeld skizzieren die verschiedenen Akteurgruppen ihre Erwartungen an das System Schule. Auf der Makroebene findet eine systembezogene Perspektive statt, die sich je nach Ausrichtung und Handlungslogik unterscheidet. Es ist zu klären, welche Interessen und Ansprüche beispielsweise aus der Wirtschaft an ein deutsches Bildungssystem im Allgemeinen und an ein bayerisches Berufsbildungssystem im Speziellen zukünftig gestellt werden. Darüber hinaus gilt zu prüfen ob bzw. welche Vorstellungen eines veränderten Schulsystems bei den zuständigen Stellen, der Schulaufsicht, dem Schulleiter und dem Ministerium existieren.

2. Veränderungen der Schule

Die übergeordneten Erwartungen an das Schulsystem prägen das Bild der Einzelberufsschule. Wollte man die von den Akteurgruppen formulierten Vorstellungen und Erwartungen umsetzen, hätte dies einen gewaltigen Effekt auf die Gestaltung und die Steuerungskonstruktion der Einzelberufsschule. Im zweiten Gesprächsfeld führen die Experten der jeweiligen Akteurgruppe für die Mesoebene der Einzelschule ihre Änderungsvorstellungen einer (Berufs-)Schule der Zukunft aus. Von besonderem In-

[491] Vgl. die ausführlichen Darlegungen zu Lamnek am Anfang dieses Kapitels.

teresse ist dabei die schulinterne Struktur. Ist es wünschenswert, die Hierarchie beizubehalten oder umzubauen, indem sie abgeflacht bzw. ausgebaut wird? Von wem und wo sollen welche Entscheidungen getroffen werden? Daran gekoppelt ist die Kompetenzverteilung im Bildungssystem, die wiederum vom vorhandenen Bild der schulischen Steuerung abhängig ist. Welches Bild wird von welcher Akteurgruppe gezeichnet und was sind die Konsequenzen für den Schulleiter?

3. Erwartungen an den Schulleiter

Das dritte Gesprächsfeld, die Erwartungen an den Schulleiter, analysiert die Vorstellungen der Akteurgruppen auf der Mikroebene. Begründen lässt sich dies durch die der Forschungsarbeit zugrunde liegenden Annahme der stärker werdenden Stellung des Schulleiters in einer eigenständiger(en) Schule. Es gilt zu hinterfragen, inwieweit die Schule eigenständiger wird, welche Erwartungen die Akteurgruppen im Fall einer größeren Eigenständigkeit an den Schulleiter stellen und welche Konsequenzen dies für eine Schule des alten bürokratischen Typs möglicherweise hat. Des Weiteren ist es wichtig, wie sich der Schulleiter selbst im Veränderungsprozess wahrnimmt und welche Handlungsräume er für sich in Anspruch nehmen kann bzw. möchte.

4. Veränderungen in der Schulleiterqualifikation

Eine veränderte Macht- und Steuerungsstruktur im schulischen System führt auch zu einem veränderten Kompetenzportfolio der Beteiligten und somit auch zu einer Überprüfung der geforderten Kompetenzen zukünftiger Schulleiter. Im Vordergrund dieses vierten Gesprächsfeldes steht nicht primär die Frage nach der Qualifikation[492] zukünftiger Schulleiter, vielmehr dient die Frage nach den sich ergebenden Veränderungen in der Schulleiterqualifikation quasi als Transformationsriemen, um Idealtypiken der Schulleiter bilden zu können. Die gebündelten Forderungen nach den Qualifikationen der untersuchten Akteurkonstellationen Wirtschaft-Schulleiter, Schulaufsicht-Schulleiter, Ministerium-Schulleiter, Lehrer-Schulleiter, zuständige Stellen-Schulleiter, Unterstützungssystem-Schulleiter und die Selbstreflexion der Schulleiter sollen soweit analysiert und differenziert werden, bis sich Kompetenzprofile von idealtypischen Berufsschulleitern extrahieren lassen.

4.4.3 Aufbereitung der Interviews

Alle Interviews wurden digital aufgenommen, wörtlich transkribiert und liegen in gedruckter Form zur Einsicht vor.

Die Materialaufbereitung verlief in zwei Schritten. Zuerst wurde das digitale Material in eine lesbare Form gebracht und der genaue Wortlaut in originaler Ausdrucksweise verschriftlicht. Satzbaufehler wurden dabei nicht geglättet, um keine Verzerrungen vorzunehmen. Lediglich sprachliche Einfärbungen wurden, soweit eine Verfälschung ausgeschlossen blieb, zur besseren Lesbarkeit behoben. Rezeptionssignale wie z. B. „hm“ und Pausenfüller wie z. B. „äh“ wurden nicht transkribiert. Ebenso wurden Störungen wie z. B. Unterbrechungen der Interviews durch Baulärm oder nichtsprachliche Kommentierungen wie z. B. Lachen und Räuspern nicht in die Transkription auf-

[492] Die Unterscheidung von Kompetenz und Qualifikation wird in der Literatur nicht einheitlich vorgenommen. Der Kompetenzbegriff, so die Auffassung in dieser Arbeit, ist umfassender als der Qualifikationsbegriff. Bei der Qualifikation werden nur Fähigkeiten und Fertigkeiten nachgefragt, die aktuell für die Erfüllung der Aufgabe erforderlich sind. Im Gegensatz dazu ist bei der Kompetenz die Befähigung des Individuums unabhängig von der Arbeitsaufgabe zu verstehen. Vgl. stellvertretend für andere auch Schelten 2004, S. 165 und die Bildungskommission NRW Bildungskommission NRW 1995, S. 113.

genommen. Zudem wurde nur der zweite Abschnitt des Interviews verschriftlicht, d.h., weder der erste Abschnitt, in dem der Gesamtzusammenhang erläutert wurde, noch der dritte Abschnitt, der der Gewinnung der soziodemografischen Daten diente, wurde transkribiert. Für den ersten Abschnitt war kein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zu erwarten und für den dritten Abschnitt wurden die Daten für die Kopfbögen während des Interviews in tabellarischer Form durch das Interviewer-Team schriftlich festgehalten.

Im zweiten Schritt wurden die nun in Word vorliegenden Interviews für das Softwaretool MAXqda konvertiert und die Texte zur genaueren Bezeichnung der Fundstellen durchgängig mit Absatznummern versehen. Die in den Texten vorhandenen Daten waren aus den vorliegenden Rohdaten zu selegieren, damit sie anschließend aufbereitet und ausgewertet werden konnten. In dieser frühen Phase fand eine Trennung vom Ursprungstext statt, was eine Konzentration auf relevante Aussagen unter strikter Berücksichtigung der Forschungsfrage ermöglichte. Vorteilhaft erwies sich die schrittweise Zerlegung des Materials in Sinnabschnitte, die innerhalb von sozialen Handlungssituationen codiert wurden. „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitetes am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“[493]. Die herausgefilterten Aussagen blieben zunächst in ihrer Reihenfolge erhalten und wurden mit einer aussagekräftigen Titelzeile versehen. Im Anschluss daran wurden die Abschnitte auf Redundanzen überprüft und in eigene Aussagen überführt. Die Verwendung von Titelzeilen und sinnhaft gleicher Abschnitte diente der besseren Übersicht über das sehr umfangreiche Datenmaterial. Allein die transkribierten Texte umfassen mehr als 500 Seiten, hinzu kommen rund 250 weitere Seiten der zu Aussagen zusammengefassten Komplexe und nochmals mehr als 100 Seiten interpretativ erschlossene Explikate. Insgesamt sind mehr als 1.000 Seiten für die gesamte Forschungsarbeit verschriftlicht. Die transkribierten Interviews und die redigierten Aussagen sind in den Begleitbänden 1 bis 3 einsehbar und liegen zusätzlich in digitaler Form vor.

4.5 Kategoriensystem

Für die systematische Bearbeitung der Experteninterviews ist die Erstellung eines theoriegeleiteten Kategoriensystems erforderlich. Anders als bei Mayring[494], bei dem die Kategorien durch einen „Materialdurchgang“ erzeugt werden, wurden aus den im Theorieteil (Kapitel 2 und 3) angestellten Überlegungen Indikatoren erarbeitet.[495] Zunächst wurde auf der Grundlage der Fragestellung eine grobe Struktur des Kategoriensystems erstellt und in einem ersten Durchlauf getestet. Während des Durchlaufs wurde das Kategoriensystem induktiv erweitert und an gegebener Stelle revidiert. Das Kategoriensystem erhielt durch die Anwendung eine elaborierte Struktur.

4.5.1 Intersubjektivität und Qualitätssicherung

Die Zuordnung von Textsequenzen aus den Experteninterviews zum Kategoriensystem ist grundsätzlich individuell geprägt und dementsprechend von einer potenziel-

[493] Mayring 2002, S. 114
[494] Mayring 2002, S. 117
[495] Ausführlich bei Gläser und Laudel: „Auswertung von Experteninterviews“ Gläser und Laudel 2010, S. 199–260.

len Subjektivität[496] beeinflusst. Zur Gewährleistung der Intersubjektivität müssen die einzelnen Kategorien genau definiert und die Zuordnungskriterien offen gelegt werden, um ein allgemeines Verständnis und eine überindividuelle Anerkennung der Interpretation von Textsequenzen zu erreichen und damit die Gleichbedeutsamkeit der getroffenen Aussagen zu ermöglichen. Eine weitere Sicherungsmaßnahme ist die Auswahl von Analyseeinheiten noch vor der eigentlichen qualitativen Inhaltsanalyse und der Anwendung des Kategoriensystems, was zu einer höheren Präzision führt.[497] Als dritte Qualitätsmaßnahme wurden für die Analyse zunächst zwei Analyseteams eingesetzt. Die beiden Mitglieder des ersten Analyseteams untersuchten zunächst die gleichen Sinnabschnitte unabhängig voneinander, um festzustellen, ob „gleichartige Sachverhalte denselben Auswertungskategorien zugeordnet werden"[498]. Nachdem die Interkoder – Reliabilität einen Sättigungsgrad erreichte, wurde unter Hinzuziehen eines zweiten Analyseteams der Prozess erneut durchlaufen und das Kategoriensystem mit seinen Definitionen und Beschreibungen nachjustiert. Auf dieser Basis konnte der Autor das ganze Material durch einfaches Markieren von Textstellen den richtigen Kategorien zuordnen. Anschließend wurden, wie oben schon beschrieben, die extrahierten Absätze mit ihren Titelzeilen in eine Exceldatei exportiert und nach inhaltlichen Gesichtspunkten strukturiert.

4.5.2 Struktur und Anlage des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem reduziert die Komplexität des vorhandenen Datenmaterials und macht es für die Forschungsarbeit handhabbar. Entscheidend ist neben der Struktur, die sich daraus zwingend ergebende Zuordnung von Textsequenzen in das etablierte Kategoriensystem. Dieses für die Forschungsarbeit entwickelte System besteht auf der obersten Kategorienebene aus drei Zugängen, die die Perzeptionen der Berufsschulleiter im Mehrebenensystem Schule anhand von Akteurkonstellationen bezüglich ihrer Handlungsräume analysieren: Zum einen ist es der Zugang über die Begrenzungen der Handlungsräume schulischen Führungshandelns, zum anderen der Zugang über die Wahrnehmungen der Berufsschulleiter und als drittes eine Herangehensweise, die die zukünftigen Entwicklungen innerhalb der schulischen Steuerung berücksichtigt. Eine weitere Ausdifferenzierung der Zugänge findet auf den drei Unterebenen statt.

Die erste Unterebene des Analyseinstruments konfiguriert den jeweiligen Zugang nach vorgegebenen Merkmalen. Diese Merkmale sind in einem dynamischen Erkenntnisprozess entwickelt worden. Ausgehend von den zugrunde liegenden Theorien wurden die Merkmale bis zur Sättigung modifiziert und das Analyseinstrument angepasst. Der Prozess der Merkmalsgenerierung gewährleistet eine eindeutige Zuordnung der betrachteten Analysesequenzen in Abhängigkeit vom Erkenntnisstand. Die zweite und dritte Unterebene sind bei allen drei Zugängen – den Begrenzungen, den Wahrnehmungen und den zukünftigen Entwicklungen – grundsätzlich gleich konstruiert.[499] Dies fördert eine systematische Vorgehensweise und eröffnet für die

[496] Eine gute Übersicht zu weiteren Fehlerquellen findet sich bei Escher. Vgl. Escher 1997, S. 55
[497] Vgl. Mayring und Gläser-Zikuda 2008, S. 53
[498] Gläser und Laudel 2010, S. 210
[499] Deshalb werden die Beschreibungen und Erklärungen der zweiten und dritten Unterebene nur bei dem ersten Zugang, dem der Begrenzungen, ausgeführt. Bei den Zugängen der Wahrnehmungen und der zukünftigen Entwicklungen wird auf eine Wiederholung aus Gründen der

Analyse multiple Zugänge. So können die zu analysierenden Situationen in Abhängigkeit von den Akteurkonstellationen und den zu untersuchenden Steuerungsfeldern betrachtet werden oder eine Konzentration auf bestimmte Akteure zu den Steuerungsfeldern stattfinden. In umgekehrter Richtung können einzelne Steuerungsfelder herausgegriffen werden und die Akteurkonstellationen variabel gehalten werden. Die Ergebnisse der Auswertung bilden die Grundlage für die Herausarbeitung der Idealtypen.

Ausgehend von einer spezifisch betrachteten Situation werden die beteiligten Akteure mit ihren Bezügen zu den Steuerungsfeldern untersucht. Möchte man die Anstellungspraxis von Lehrern untersuchen, ergeben sich bspw. die Akteurkonstellationen Kultusministerium – Schulleiter, Schulaufsicht – Schulleiter oder Lehrer – Schulleiter. Je nachdem, welches Experteninterview zugrunde liegt, ergibt sich auch die zu analysierende Akteurkonstellation. Im Interview mit den Experten des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus herrscht dementsprechend die Konstellation Kultusministerium – Schulleiter vor. Weitergehende Konstellationsarrangements wie z. B. Kultusministerium – Kammer, sind nicht von Interesse und werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Übertragen auf das Beispiel der Anstellungspraxis von Lehrern ist zu untersuchen, wer einstellt und nach welchen Kriterien eingestellt wird. Eruiert wird beispielsweise, ob die Lehrer im Sinne einer Inputsteuerung durch das Kultusministerium lediglich nach dem Kriterium der Staatsnote[500] ausgewählt werden oder ob die persönliche und fachliche Passung zwischen Bewerber und Einsatzgebiet an der zukünftigen Einsatzschule im Vordergrund steht, wie es bspw. bei AQUA[501] (Adressaten bezogene Qualifizierung und Attraktivitätssteigerung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen) umgesetzt wurde. Die Anwendung dieses gestuften Direktbewerbungsverfahrens ist dem Bereich der Personalentwicklung zuzuordnen und eine für die Analyse wichtige Information, die u. a. Rückschlüsse auf das Steuerungssystem zulässt und die Handlungsmöglichkeiten der Berufsschulleiter je nachdem enger oder weiter gestaltet. Werden im Interview mit dem Kultusministerium mögliche Forderungen der Kammern oder amtsinhabender Schulleiter nach einen Assessment-Center für die Auswahl der Schulleiter artikuliert, so bleiben diese soweit unberücksichtigt, wie sie nicht der direkten Stellungnahme des Kultusministeriums zugeordnet werden können.

Der erste Zugang hinterfragt die vorhandenen **Begrenzungen (1.)**[502] für das schulleiterische Handeln. Dabei werden bestimmte alltägliche Situationen herausgegriffen und nach dem Zweck und dem Ziel hinterfragt. Im dem Falle, dass es sich um Begrenzungen handelt, ist zunächst auf der ersten Unterebene zu klären, ob es sich hierbei eher um eine **formal-juristische (1.1)** oder um eine durch **informelle Regelungen (1.2)** handlungsleitende Begrenzung handelt, die das tatsächliche oder auch das vorweggenommene Agieren der Berufsschulleiter einschränkt bzw. fördert. Auf

besseren Übersichtlichkeit soweit wie möglich verzichtet. In der grafischen Darstellung sind sie aber enthalten.

[500] An dieser Stelle wird bewusst auf die Diskussion sozialer und weiterer Kriterien verzichtet.

[501] Im Rahmen des Modellversuchs AQUA konnte erstmalig ein Direktbewerbungsverfahren durchgeführt werden. Der Schulleiter entscheidet unter Hinzuziehen des Personalrates und der Einhaltung bestimmter formaler Vorgaben über den Bewerber und veranlasst die Anstellung bei der übergeordneten Behörde. Genaueres bei Müller 2008 und ein guter Überblick bei Tennberg 2003, S. 158–160 zum Modellversuch.

[502] Die Nummerierungen beziehen sich auf das weiter unten (Kapitel 4.5.3) im Kategorienschema verwendete Ordnungssystem.

der **zweiten Unterebene** wird eine inhaltliche Differenzierung der Steuerungsfelder vorgenommen. Zunächst ist es wichtig, ob ein direkter oder indirekter Bezug zum Berufsschulleiter besteht. Direkte Bezüge sind immer dann vorhanden, wenn es sich bei den herausgegriffenen Situationen um Fragen des **Budgets**, der Organisationsentwicklung **(OE)**, der Personalentwicklung **(PE)**, der Qualitätsentwicklung **(QE)** und der Unterrichtsentwicklung **(UE)** auf der Ebene des Schulleiters handelt. Es wird davon ausgegangen, dass ein indirekter Bezug zum Schulleiter immer dann vorhanden ist, wenn die Situation sich den o.g. Kategorien nicht zuordnen lässt und das System Schule bzw. das ganze Bildungssystem betroffen ist. Die **dritte Unterebene** bilden die relevanten Akteure der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems, zusammengesetzt aus dem Mehrebenensystem Berufsschule mit ihrem Exosystem der Ausbildungsbetriebe, die einen Einfluss auf den Schulleiter ausüben können. Für das Berufsschulwesen sind das die zuständigen Stellen **(Kammern)**, das Staatsministerium für Unterricht und Kultus **(KM)**, die Bezirksregierung **(BezReg)** in Form der Bezirksregierungen, die **Lehrer** und die Akteure der **Wirtschaft**, wobei der Akteur Wirtschaft im weiteren Sinne zu verstehen ist.[503]

Der zweite Zugang betrachtet die **Wahrnehmungen (2.)** des Schulleiters. Auf der Grundlage von Essers Modell der soziologischen Erklärung und in Anlehnung an Parsons pattern variables soll geklärt werden, wie der Schulleiter bestimmte Situationen wahrnimmt und welche Handlungsräume er sich daraus erschließt bzw. nicht erschließt. Differenziert wird dieser Zugang durch die erste Unterebene der **Erwartungserwartungen (2.1)** und durch die **Deutungsstrukturen (2.2**). Bei den Erwartungserwartungen werden die Erwartungen des Schulleiters herangezogen, von denen er annimmt, dass Dritte diese an ihn richten. Um bei dem Beispiel von oben zu bleiben, so könnte der Schulleiter annehmen, dass das Kultusministerium von ihm erwartet, einen Lehrer mit bestimmten Attributen anzustellen und er diesen in einem vorauseilenden Gehorsam auch dementsprechend auswählt. Oder der Schulleiter fühlt sich vollkommen frei bei der Besetzung der zu vergebenden Planstelle und sieht die Erwartung des Kultusministeriums insoweit, als in der Übernahme von Personalverantwortung durch die Einzelschule auch die Verantwortung für die Personal-, Organisations- und Schulentwicklung direkt beim Schulleiter, ggf. auch in Zusammenarbeit mit dem Personalrat und weiteren Personen, liegt und er dementsprechend eigenverantwortlich handelt. Die Deutungsstrukturen lösen sich von den Erwartungserwartungen insoweit, als sie sich ausschließlich auf die von ihm selbst gestellten Erwartungen beziehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die vom Schulleiter vollzogene Beschreibung seiner Handlungsentwürfe, Werte, Normen, Haltungen, Vorstellungen und strukturelle Restriktionen mit indiziert sind und so sichtbar für die Forschungsarbeit werden. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, den Schulleiter im dualen System hinsichtlich seiner mehr oder weniger vorhandenen Abhängigkeiten[504] (formaler und informeller Art) in einem Mehrebenensystem in ein idealtypisches Modell einzuordnen. Aus diesem Grund wird das Datenmaterial nach Deutungsmustern im jeweiligen Steuerungsfeld, von dem sie abhängig sind, bezüglich verschiedener Akteurkonstellationen untersucht.

[503] Vgl. oben Kapitel 4.3: Betriebe, Verband der bayerischen Wirtschaft und das Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft.
[504] Z. B. die Übernahme von Organisationsrollen

Der dritte Zugang betrachtet den Berufsschulleiter bei **zukünftigen Entwicklungen (3.)**. Dabei wird in dieser Forschungsarbeit von einem möglichen systemischen Entwicklungsprozess ausgegangen, bei dem neben der demografischen Entwicklung auch strukturelle Entwicklungen in der Arbeitswelt und im Bildungssystem mit angenommen werden können. Dies bedeutet, dass Modifizierungen der Rahmenbedingungen und Handlungserwartungen der beteiligten Akteure sich in veränderbaren Handlungsstrategien des untersuchten Berufsschulleiters niederschlagen können. Die Experten sind aufgefordert, sich von vorhandenen Einschränkungen zu lösen und in idealtypischer Weise die Schule der Zukunft zu skizzieren. Aus den Skizzen der beteiligten Interviewpartner (inklusive der Schulleiter) werden Handlungsentwürfe systematisch extrahiert und somit die Basis für die Kategorisierung der schulleiterischen Typologien gelegt.

Die erste Unterebene, die jeweils durch die zweite und dritte Unterebene spezifiziert ist, nimmt die Systematik aus dem zweiten Zugang der Wahrnehmungen auf, transformiert sie aber von Situationen, die in der Gegenwart stattfinden, in Situationen, die vorweggenommen sind und lediglich in der Vorstellungswelt der Interviewpartner kognitiv ablaufen. Es werden die **Eigenerwartungen der Schulleiter (3.1)** genauso untersucht wie die **Fremderwartungen an den Schulleiter (3.2)** und die **Fremderwartungen des Schulleiters an andere Akteure (3.3)**, die sich aus Situationen ergeben, die lediglich verbal von den Experten beschrieben wurden, aber noch nicht stattgefunden haben. Die Wahrnehmungen, die sich aus möglichen zukünftigen Handlungssituationen ergeben können, werden durch die **Erwartungserwartungen der Schulleiter (3.4)** abgeschlossen. Der fünfte Aspekt auf der ersten Unterebene zukünftiger Entwicklungen untersucht **Kompetenzen des Schulleiters (3.5)**, die nötig sind, um in einer möglichen Berufsschule der Zukunft als Schulleiter die zu erwarteten Herausforderungen bestehen zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses zu entwickelnde Kompetenzportfolio auf keinen Fall eine Vollständigkeit für sich beansprucht. Das Portfolio soll lediglich als eine Informations- und Datenquelle für die anberaumte Folgeuntersuchung dienen.

Insgesamt ergibt sich aus den vorliegenden Kategorienschemata eine theoretische Anzahl von 389 Codierungsmöglichkeiten. Zu berücksichtigen ist die tatsächliche Verteilung der Codings über das Datenmaterial auf lediglich 111 Codings.

4.5.3 Kategorienschema

1. Begrenzungen

1.1 Formal-juristisch

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

1.2 Informelle Regelungen

Innerhalb des Schulsystems
Außerhalb des Schulsystems

1.3 Fremderwartungen

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

1.4 Sanktions- und Anreizsysteme

Budget	Direkter Bezug zum SL
OE	
PE	
QE	
UE	
Schsys	Ind. Bezug zum SL

1.5 Kompetenzen

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

2. Wahrnehmungen

2.1 Erwartungserwartungen

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

2.2 Deutungsstrukturen

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

3. Zukünftige Entwicklungstendenzen

3.1 Eigenerwartungen des SL's

Budget	Direkter Bezug zum SL
OE	
PE	
QE	
UE	
Schsys	Ind. Bezug zum SL

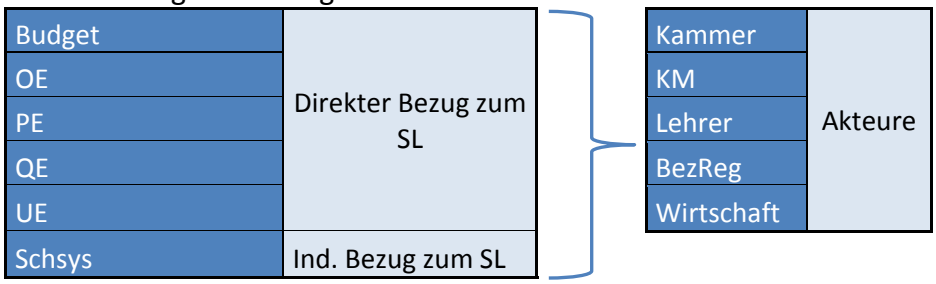
3.2 Fremderwartungen an den SL

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

3.3 Fremderwartungen des SL's an andere Akteure

Budget	Direkter Bezug zum SL	Kammer	Akteure
OE		KM	
PE		Lehrer	
QE		BezReg	
UE		Wirtschaft	
Schsys	Ind. Bezug zum SL		

3.4 Erwartungserwartungen



3.5 Kompetenzen des SL's

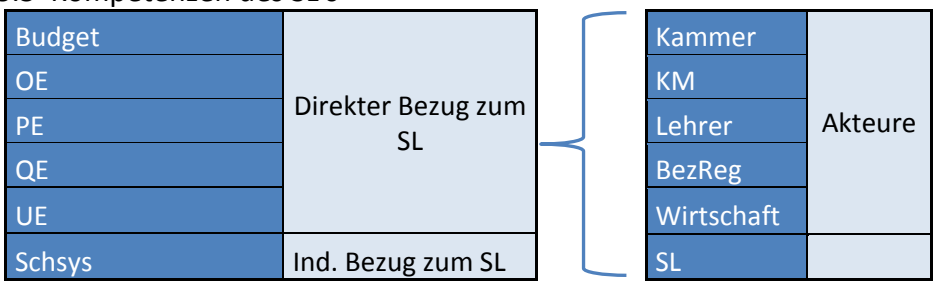


ABBILDUNG 16: KATEGORIENSCHEMA

5. Befunde der explorativen Studie

> Wenn ich meinen Leuten die Liebe zur Seefahrt mitteile, und so ein jeder den Drang dazu in sich verspürt, weil ihn ein Gewicht im Herzen zum Meere zieht, so wirst du bald sehen, wie sie sich verschiedene Tätigkeiten suchen, die ihren tausend besonderen Eigenschaften entsprechen. Der eine wird Segel weben, der andere im Walde den Baum mit dem Blitzstrahl seiner Axt fällen. Wieder ein anderer wird Nägel schmieden, und irgendwo wird es Männer geben, die die Sterne beobachten, um das Steuern zu erlernen. Und doch werden sie alle eine Einheit bilden. Denn ein Schiff erschaffen, heißt nicht, die Segel hissen, die Nägel schmieden, die Sterne lesen, sondern die Freude am Meer wachrufen. [...] Ich brauche nicht jeden Nagel des Schiffes zu kennen. Ich muß aber den Menschen den Drang zum Meer vermitteln.[505]

Die Untersuchungsergebnisse beziehen sich auf die Ausführungen der Befragten im Kontext des Steuerungshandelns der Akteure innerhalb der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems und bestimmter Unterstützungssysteme an der Peripherie des beruflichen Ausbildungssystems. Die Deutungsstrukturen der Berufsschulleiter hinsichtlich zentraler Herausforderungen werden in den Fokus genommen und das Steuerungshandeln in Verwaltungs- und Gestaltungssituationen auch mit doppelter Kontingenz analysiert. Den Rahmen bilden dabei die Auswirkungen eines tatsächlichen oder auch möglichen organisatorischen Umbaus der Berufsschule zu einer eigenständigeren Organisationseinheit mit modernen Planungs- und Managementtechniken zur Effektivitäts- und Qualitätssteigerung.

Zunächst wird das vorliegende Datenmaterial einer ersten quantitativen Überprüfung unterzogen. Dabei sollen die quantitativen Schwerpunkte der Berufsschulleiter und ihre Anspruchsgruppen herausgearbeitet werden. In einem zweiten Schritt findet eine qualitative Überprüfung mit dem Ziel der Offenlegung vorhandener Erwartungsstrukturen innerhalb der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems bezogen auf den zentralen Akteur des Berufsschulleiters statt. Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich Rückschlüsse auf eine mögliche Veränderung der Steuerungskultur ziehen und Merkmale für Idealtypen von Berufsschulleitern ableiten.

5.1 Quantitativer Überblick und erste Befunde

Der Berufsschulleiter steht im Zentrum der Forschungsarbeit, weswegen seine Aussagen, Erwartungen und Erwartungserwartungen in Bezug zu den Aussagen und Erwartungen der beteiligten Akteurgruppen in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems gesetzt werden.

Die Auswertung der sechs Schulleiter-Interviews zeigte die eingeschränkte Verwertbarkeit von Aussagen, die von dem befragten Mitglied der Direktorenvereinigung mit gymnasialem Hintergrund und nicht direkt von Berufsschulleitern getroffen wur-

[505] de Saint-Exupéry 1948, S. 206–207. „Par contre, si je communique à mes hommes l'amour de la marche sur la mer, et que chacun d'eux soit ainsi en pente à cause d'un poids dans le cœur, alors tu les verras bientôt se diversifier selon leurs mille qualités particulières. Celui-là tissera des toiles, l'autre dans la forêt par l'éclair de sa hache couchera l'arbre. L'autre, encore, forgera des clous, et il en sera quelque part qui observeront les étoiles afin d'apprendre à gouverner. Et tous cependant ne seront qu'un. Créer le navire, ce n'est point hisser les toiles, forger les clous, lire les astres, mais bien donner le goût de la mer […]. Créer le navire, ce n'est point le prévoir en détail. […] Je n'ai point à connaître chaque clou du navire. Mais je dois apporter aux hommes la pente vers la mer." Deutsche Quelle: www.zitate.de

den. Deshalb liegen der Untersuchung nur Aussagen zugrunde, die von den Berufsschulleitern bzw. vom stellvertretenden Berufsschulleiter[506] getroffen wurden.

Auf der Ebene der Bildungsverwaltung und der zuständigen Stellen konnten alle Interviews verwertet werden. Ebenso sind die Interviews mit dem Ministerium bzw. das Interview mit einem Vertreter des Bildungspaktes Bayern passgenau und sehr ergiebig. Lediglich im Bereich der Exoebene zeigten sich Schwierigkeiten, insofern als der Interviewpartner die Berufsschulen als zukünftigen Konkurrenten im Weiterbildungssektor betrachtete und das duale Berufsbildungssystem in seinem Wesen nicht kannte.

Die Erwartungshaltungen auf der betrieblichen Ebene wurden durch Experten aus dem Bereich der Wirtschaft aufgenommen und der Analyse zugeführt. Die Betrachtung schließt mit Befunden zu den Aussagen der Experten aus dem Bereich der Lehrervertretung.

Zu berücksichtigen ist, dass die quantitative Auswertung der vorgenommenen Codierungen lediglich eine gewisse erste Tendenz gibt, in der die Sensibilität für bestimmte sozial relevante Sinnstrukturen aufgenommen werden kann sowie die darin enthaltenen Annahmen und Vorstellungen, die den Erläuterungen der Berufsschulleiter zugrunde liegen. Die Qualität, die in den jeweiligen Codes enthalten ist, wird im Kapitel 5.2 herausgearbeitet und analytisch aufbereitet.

5.1.1 Eckwerte der Zugänge für die Berufsschulleiter

Die Eckwerte der Zugänge beinhalten zum einen die Eigenerwartungen der Berufsschulleiter inklusive den Erwartungserwartungen und zum anderen die Erwartungen der Anspruchsgruppen der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems, die an den Berufsschulleiter in gegenwärtigen und zukünftigen Handlungssituationen gestellt werden.

Eigenerwartungen und Erwartungserwartungen der Berufsschulleiter

Insgesamt wurden 201 Textstellen aus den verbliebenen fünf Berufsschulleiterinterviews codiert. Mit 109 Codierungen konnte der Zugang über die **Wahrnehmungen** (Codekürzel 2 inkl. Subcodes) häufiger als der Zugang über die **zukünftigen Entwicklungstendenzen** (Codekürzel 3 inkl. Subcodes) mit 92 Codierungen identifiziert werden. Dies hängt sicherlich mit den Beschreibungen der gewählten Situationen zusammen. Trotz der Aufforderung, visionäre und in die Zukunft gerichtete Vorstellungen über die Schule der Zukunft zu entwickeln, verstärkte sich im Laufe der Interviews der Bezug auf bereits vollzogene Erfahrungen. Der mühevolle Weg der gedanklichen Abstraktion und Generierung neuer, noch nicht vollzogener sozialer Handlungssituationen in einer eigenständigeren Steuerungskultur wurde von einigen Berufsschulleitern nach und nach verlassen. Der dritte Zugang über die **Begrenzungen** des Handlungsraumes der Berufsschulleiter (Codekürzel 1 inkl. Subcodes) wurde nicht codiert, um eine doppelte Codierung zu vermeiden. Schulleiter, die Begrenzungen verbalisieren, nehmen sie auch wahr. Wahrgenommene Begrenzungen wurden

[506] Der interviewte Stellvertreter ist mittlerweile zum Berufsschulleiter aufgestiegen. Seine Aussagen reflektieren den Wandel des Positionsbesitzers des Lehrers über die Rolle des stellvertretenden Schulleiters bis hin zum tatsächlichen Positionsinhabers eines Berufsschulleiters. Die Interpretationen der Aussagen können deshalb wichtige Hinweise zu den Deutungsstrukturen im Übergang geben.

in der vorliegenden Forschungsarbeit direkt bei den Wahrnehmungen (Codekürzel 2 inkl. Subcodes) codiert.

5.1.2 Eckwerte der Unterebenen, Bereiche und Akteurgruppen aus der Sicht der Berufsschulleiter

Das zugrundeliegende Kategorienschema, mit dem das transkribierte Interviewmaterial analysiert wird, beinhaltet 13 Unterebenen. Wie oben bereits erwähnt, entfällt der Zugang über die **Begrenzungen** (Codekürzel 1), womit auch die entsprechenden fünf Unterebenen mit ihren Subcodes entfallen. Zudem können die Berufsschulleiter **keine Fremderwartungen an sich selbst** stellen, weswegen die Unterebene der Fremderwartungen an den Schulleiter (Codekürzel 3.2 inkl. Subcodes) unberücksichtigt bleibt. Die verbleibenden sieben Unterebenen weisen allesamt Codierungen in unterschiedlicher quantitativer Ausprägung auf, die der nominalen Ausprägung entsprechend ausgewertet werden.

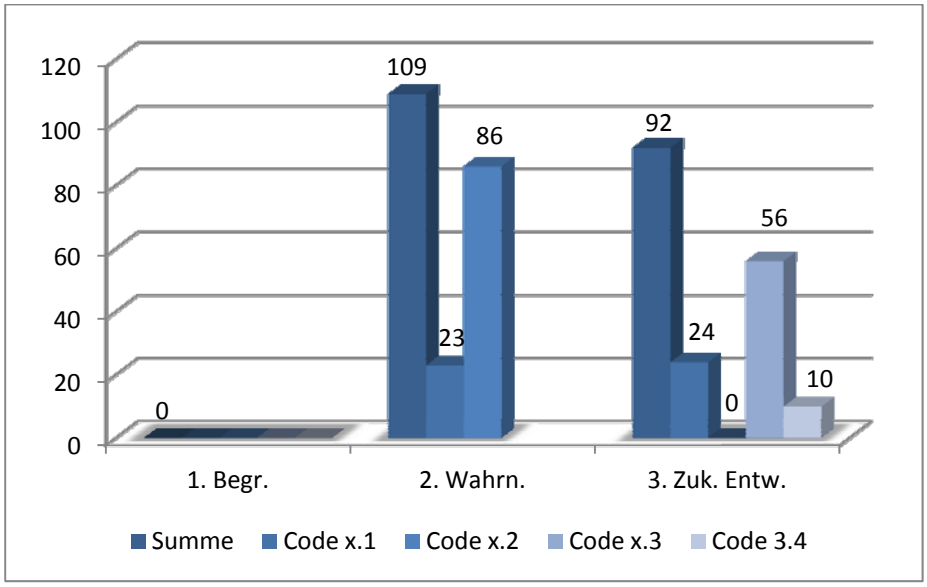


Abbildung 17: Eckwerte mit Unterebenen[507]

Deutungsstrukturen und Erwartungserwartungen

Die **Deutungsstrukturen** (Codekürzel 2.2 inkl. Subcodes) des Berufsschulleiters, die sich auf die Eigenerwartungen beziehen, weisen 86 (Codierungen) und die **Erwartungserwartungen** (Codekürzel 2.1 inkl. Subcodes) 23 Codierungen auf.

[507] Das ‚x' in der Diagrammlegende ersetzt die Hauptebenen, d.h., dass bei der Summenbildung alle drei Zugänge mit eingeschlossen sind. Beispielsweise beinhaltet der ‚Code x.1' die Codierungen aus den formal-juristischen Begrenzungen (Subcode 1.1), die Erwartungserwartungen aus den Wahrnehmungen des Berufsschulleiters (Subcode 2.1) und Eigenerwartungen des Berufsschulleiters aus den zukünftigen Entwicklungen (Subcode 3.1). Für die übrigen Codes gilt die gleiche Logik, es werden ggf. Codes, die nicht in das Betrachtungsfeld rücken, auf null gesetzt: Z.B beinhaltet der ‚Code x.2'den Subcode 1.2 und den Subcode 2.2. Im Subcode 3.2 sind die Fremderwartungen codiert, die nicht zu den Deutungsstrukturen, Erwartungen und Erwartungserwartungen zählen. Dementsprechend werden sie bei den Berufsschulleitern auch nicht aufsummiert.
Direkte Codierungen auf der Hauptebene werden ausschließlich in der Gesamtsumme angezeigt. Das Addieren der Codings auf den Unterebenen kann demnach zu einer Differenz bezüglich der Anzahl der Gesamtcodings führen. Diese Art der Darstellung gilt für alle Diagramme, die sich auf die quantitativen Eckwerte beziehen.

Das **Schulsystem** innerhalb der Deutungsstrukturen (Codekürzel 2.2.6 inkl. Subcodes) wurde mit 22 Codierungen am häufigsten von den Berufsschulleitern genannt. Zehn der 22 Codierungen beziehen sich direkt auf das Steuerungsverständnis im Bildungssystem. Jeweils fünf Nennungen konnten mit den Akteuren des Kultusministeriums und der Aufsichtsbehörde verknüpft werden. Die starke Repräsentanz der Ebene der Bildungspolitik und der Bildungsaufsicht lässt auf den hohen Stellenwert der beiden formal übergeordneten Akteure KM und Bezirksregierung schließen und womöglich auch hohe Ansprüche ableiten. Als dritten Partner nehmen die Berufsschulleiter die Wirtschaft als handlungskompetenten Akteur bei der Gestaltung des Schulsystems wahr. Lehrer und zuständige Stellen treten in diesem Zusammenhang nicht in Erscheinung und werden auch nicht genannt.

An zweiter Stelle der berufsschulleiterischen Deutungsstrukturen rangieren die **Personalentwicklung** (Codekürzel 2.2.3 inkl. Subcodes) mit 16 Codierungen und knapp dahinter die **Organisationsentwicklung** (Codekürzel 2.2.2 inkl. Subcodes) mit 14 Codierungen. In beiden Bereichen sowohl in der Personal- als auch in der Organisationsentwicklung, dominiert der Akteur Lehrer in den Wahrnehmungen des Berufsschulleiters. Lediglich der Akteur KM wird mit jeweils einer Nennung codiert. Eine Verschränkung zwischen den Akteuren in der Personalentwicklung bzw. in der Organisationsentwicklung mit dem dualen Partner oder der Wirtschaft ist zunächst nicht ablesbar.

Bei der Betrachtung der Deutungsstrukturen, die sich aus den Vorstellungen über das **Budget** (Codekürzel 2.2.4 inkl. Subcodes) ergeben, dominieren drei Akteure. Die Wirtschaft zusammen mit dem KM und der Bezirksregierung spielt eine entscheidende Rolle. Berufsschulleiter haben zumindest im Hinblick auf das Budget nicht nur Anforderungen innerhalb der eigenen hierarchischen Strukturen wie bspw. an das KM und die Sachaufwandsträger, sondern sie bemühen auch Akteure aus der Parallelstruktur des dualen Systems in der Doppelhelix und nehmen den Akteur Wirtschaft als weitere Ressourcenquelle wahr.

Die **Unterrichtsentwicklung** (Codekürzel 2.2.5 inkl. Subcodes) mit fünf Codierungen spielt nominal für den Berufsschulleiter in seiner Rollendefinition nur eine untergeordnete Rolle. Die **Qualitätsentwicklung** (Codekürzel 2.2.4 inkl. Subcodes) konnte bezüglich der gegenwärtigen Deutungsstrukturen der Berufsschulleiter nicht codiert werden. Hieraus könnte der Schluss gezogen werden, dass in der jetzigen Diskussion die Steuerung der Berufsschule durch entsprechende Qualitätskonzepte und die damit verbundene Outputorientierung noch nicht präsent sind. Für diese Annahme spricht auch die größere Codierhäufigkeit der Berufsschulleiter, sobald es sich um zukünftige Entwicklungen (Codekürzel 3.1.4 inkl. Subcodes) handelt. Steuerungskonzepte mit qualitätssichernden Elementen werden bei den auf die Zukunft ausgerichteten Eigenerwartungen (Codekürzel 3.1.4 inkl. Subcodes) der Berufsschulleiter häufiger genannt, bleiben aber unterdurchschnittlich.

Erwartungserwartungen (Codekürzel 2.1 inkl. Subcodes) wurden 23-mal codiert und zeichnen sich für die Bereiche des Schulsystems (Codekürzel 2.1.6 inkl. Subcodes) mit acht Codings und der **Organisationsentwicklung** (Codekürzel 2.1.2 inkl. Subcodes) mit sieben Codings am deutlichsten ab. Die Erwartungserwartungen innerhalb des Schulsystems richten sich ausschließlich an die Akteure des dualen Partners, wohingegen die Erwartungserwartungen bezüglich der organisatorischen Ent-

wicklung nur an schulische Akteure gestellt werden. **Budget** (Codekürzel 2.1.1 inkl. Subcodes) und **Qualitätsentwicklung** (Codekürzel 2.1.4 inkl. Subcodes) mit jeweils null Codings und die **Personalentwicklung** (Codekürzel 2.1.5 inkl. Subcodes) mit einem Coding erfahren keine nennenswerte Aufmerksamkeit. Lediglich die Unterrichtsentwicklung (Codekürzel 2.1.4 inkl. Subcodes) mit vier Codings zeigt eine fast über alle Akteure nominal gleichmäßige Erwartungshaltung der Berufsschulleiter.

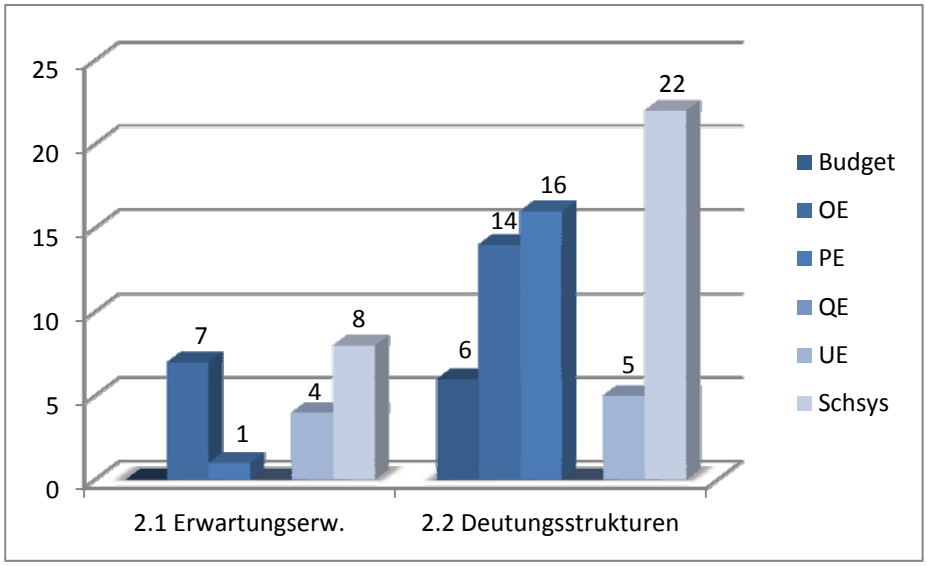


Abbildung 18: Deutungsstrukturen und Erwartungserwartungen (2.2 u 2.1)

Fremderwartungen des Berufsschulleiters an andere Akteure

Die **Fremderwartungen** (Codekürzel 3.3 inkl. Subcodes) des Berufsschulleiters, die sich auf eine sich möglicherweise ändernde Steuerungskultur in der Zukunft beziehen, konnten als die am zweitstärksten ausgeprägte Unterebene mit 56 Codierungen markiert werden. Auffällig sind die nominal hohen Erwartungen innerhalb der Ebene der Bildungspolitik. Mit 32 Nennungen ist das Kultusministerium sowohl auf der Mesoebene in den Bereichen Budget, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung und Unterrichtsentwicklung als auch auf der Makroebene des Bildungssystems mit großem Abstand vor allen anderen untersuchten Akteuren aufzuführen. Die Akteure Aufsichtsbehörde, Lehrer und zuständige Stellen wurden jeweils sechsmal codiert. Lediglich der Akteur Wirtschaft, wozu auch die Ausbildungsbetriebe zu rechnen sind, erfuhr nur eine einmalige Nennung. Der geringe Stellenwert bzw. die unterdurchschnittliche Codierungsrate lässt sich dahingehend interpretieren, dass der direkte Kontakt zwischen Berufsschulleiter und Ausbildungsbetrieb relativ schwach entwickelt ist und der Schulleiter das betriebliche Ausbildungssystem als ein Parallelsystem ohne direkte Abhängigkeiten begreift, obwohl die Legitimation der Berufsschule, im Sinne des dualen Systems, sich aus der Ausbildungswilligkeit und dem Ausbildungsverhalten der Betriebe ergibt. Aussagen der Schulleiter zeigen,[508] dass der Schulleiter hier seine Lehrer in die Pflicht nimmt und seine Verantwortung weitgehend an diese delegiert.

[508] Näheres hierzu unter Punkt 5.2 zu den qualitativen Aussagen der Akteurkonstellation Berufsschulleiter und Wirtschaft.

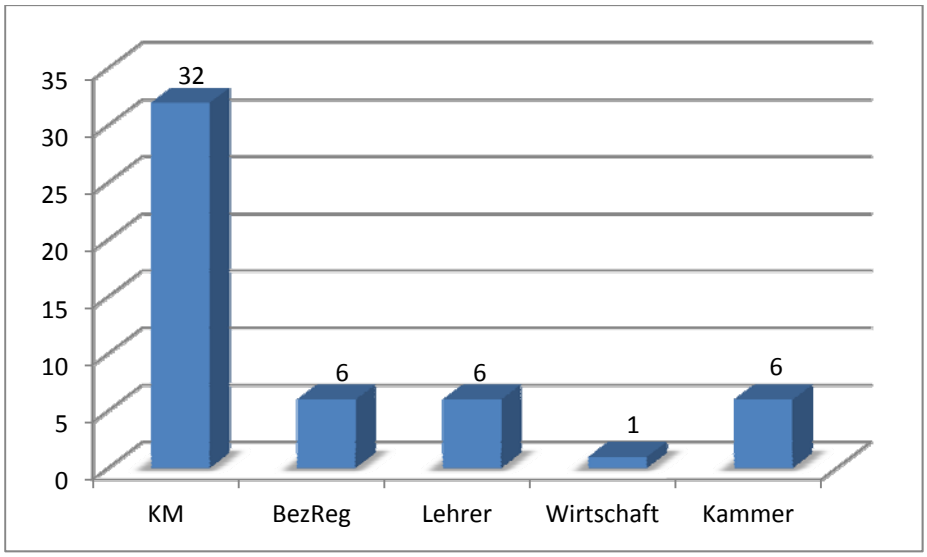


Abbildung 19: Codings der Akteure (3.3)

Der Fokus der Fremderwartungen der Schulleiter an andere Akteure konzentriert sich auf die beiden Bereiche des **Schulsystems** (Codekürzel 3.3.6 inkl. Subcodes) mit 17 Codings und der **Personalentwicklung** (Codekürzel 3.3.3 inkl. Subcodes) mit 13 Codings. Die im systemischen Kontext zahlenmäßig hohen Erwartungen der Schulleiter an die Kammern mit sechs Codings lassen gerade für eine wettbewerbsorientierte Berufsschule ein neues Selbstverständnis der Führungskräfte gegenüber den zuständigen Stellen erwarten und auf anstehende Aushandlungsprozesse in den Bereichen des Prüfungswesens und des Weiterbildungsmarktes schließen. Die Personalentwicklung verfügt in den fünf Bereichen, die den Schulleiter direkt betreffen, nominal über die stärkste Ausprägung mit 13 Codings. Alle Codierungen bei der Personalentwicklung sind im Zusammenhang mit dem KM genannt. Daraus lässt sich das Bedürfnis der Schulleiter nach einer Kompetenzerweiterung in den Personalfragen entnehmen. Bei der qualitativen Auswertung im Kapitel 5.2 wird die Forderung nach einer weiteren Verlagerung der Personalverantwortung von der Bildungsebene des Ministeriums und der Verwaltungsebene der Bezirksregierung hin zur Ebene der Einzelschule und somit zum Schulleiter mit seinem Führungsstab und dem Personalrat belegt.

Budget (Codekürzel 3.3.1 inkl. Subcodes) und **Organisationsentwicklung** (Codekürzel 3.3.1 inkl. Subcodes) fallen in den mittleren Auswertungsbereich mit neun bzw. acht Codierungen, wobei die zukünftigen Erwartungen der Berufsschulleiter, die den Ressourcenzugang betreffen, sich hierbei in erster Linie auf das KM (7 Codierungen) und die Schulaufsicht (1 Codierung) konzentrieren. Unterstützungen durch die Wirtschaft werden nicht genannt. Die Erklärung hierfür liegt in der zukünftigen Ausrichtung. Entweder werden die Ressourcen, bspw. Ausstattungshilfen durch Betriebe, bereits genutzt, was zu einer Codierung zum Punkt Deutungsstrukturen des Berufsschulleiters (Codekürzel 2.2.1.4) führt oder die Möglichkeit der Einbindung von ansässigen Unternehmen ist in der Bewusstseinsstruktur noch nicht genügend ausgeprägt.

Das Schlusslicht bilden die **Qualitätsentwicklung** (Codekürzel 3.3.4 inkl. Subcodes) und die **Unterrichtsentwicklung** (Codekürzel 3.3.5 inkl. Subcodes) mit jeweils vier Codings. Ungewöhnlich erscheint auch hier die relativ seltene Codierung der **Qualitätsentwicklung** (Codekürzel 3.3.4 inkl. Subcodes). Soweit die Berufsschulleiter die

Qualitätsentwicklung unmittelbar thematisieren, werden alle schulischen Akteure mit einbezogen, d.h. sowohl das KM mit zwei Codierungen als auch die Bezirksregierung und die Lehrer mit jeweils einer Codierung. Außerschulische Akteure wie die Kammern oder Kooperationen mit den Betrieben werden nur insoweit genannt, als dass sie bei den Evaluationen keine gestalterische Rolle übernehmen. Bei der unmittelbaren Betrachtung der Codings erfährt die Qualitätsentwicklung an der Berufsschule eine zu geringe Beachtung. Der Grund hierfür ist das in der letzten Zeit implizierte Qualitätsbewusstsein der Schulleiter. QmbS und andere Formen der Qualitätssicherung lassen sich nicht im Kontext einer Weberschen Schulbürokratie durchführen. Qualität muss demnach in der systemischen Veränderung mitgedacht werden und wird deshalb bei den Schulleitern oftmals nicht verbalisiert, obwohl das Bewusstsein für die Qualitätsentwicklung steigt.

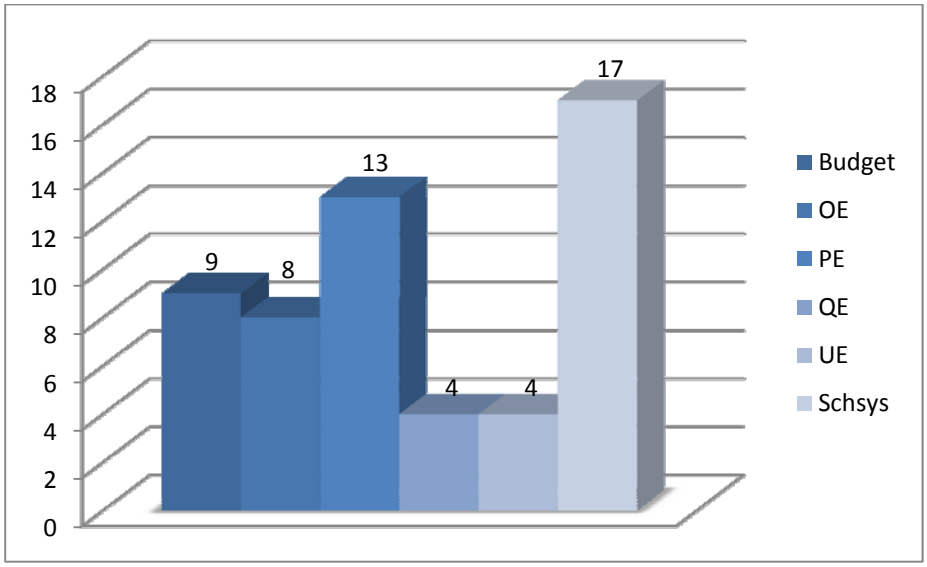


Abbildung 20: Fremderwartungen des SLs an andere Akteure (3.3)

Eigenerwartungen des Berufsschulleiters

Die **Eigenerwartungen** des Berufsschulleiters (Codekürzel 3.1 inklusiv Subcodes) und somit die Beschreibung seiner eigenen gegenwärtigen und zukünftigen Rolle finden ihren Schwerpunkt in der Aufgabe der Personalentwicklung. Die Aussagen der Berufsschulleiter wurden im Bereich der Personalentwicklung siebenmal codiert und erfuhren die häufigste Nennung noch vor dem Schulsystem mit fünf und der Qualitätsentwicklung mit vier Nennungen. Die Organisationsentwicklung konnte dreimal codiert werden. Die Unterrichtsentwicklung wurde nicht codiert. Aus diesen Zahlen lässt sich für den Berufsschulleiter und sein Rollenverständnis der hohe Stellenwert der Personalentwicklung ableiten. Mit je drei Codierungen werden das KM und die Lehrer gleichermaßen genannt. Daraus lassen sich sowohl Forderungen an das KM und an die Lehrer ablesen. Inwieweit die Lehrer eine veränderte Aufgabe im System Schule erfahren, wird in der qualitativen Auswertung thematisiert.

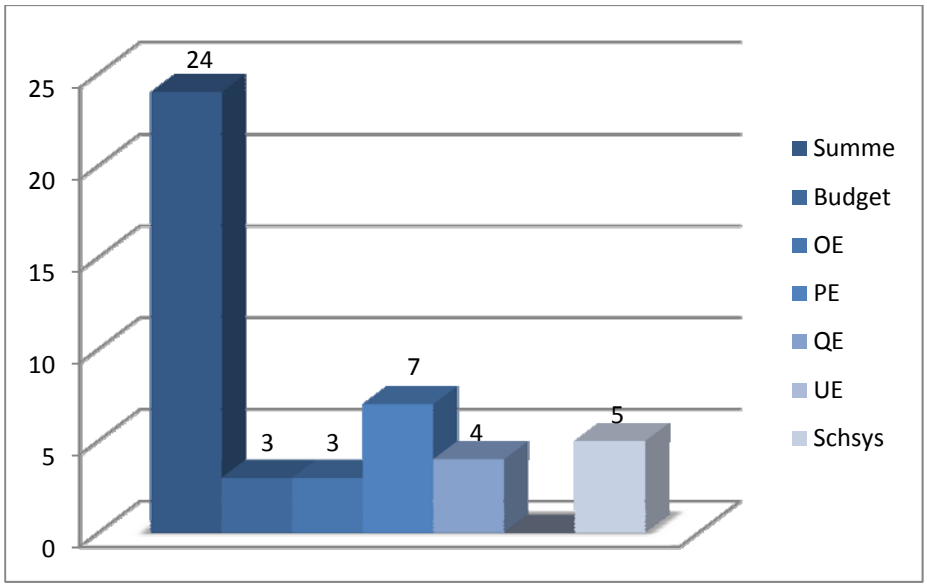


Abbildung 21: Eigenerwartungen des SLs (3.1)

5.1.3 Eckwerte der gegenwärtigen und zukünftigen Fremderwartungen

Von den insgesamt 601 codierten Textstellen entfallen exakt 400 Codierungen auf die Anspruchsgruppen des Bildungssystems, inklusive der erweiterten Akteure des dualen Systems und 201 Codierungen auf die Deutungsstrukturen der Berufsschulleiter.

Auf der ersten Ebene, der **politischen Ebene**, werden die Experten des **Kultusministeriums** und der Experte der **Stiftung Bildungspakt Bayern** (BiPa) zusammengefasst. Die Verortung des Stiftungs-Experten begründet sich aus dem Stiftungszweck: „Die Stiftung Bildungspakt erfüllt die Funktion einer ‚experimentellen Entwicklungsabteilung' des Kultusministeriums zusammen mit den ausgewählten Pionierschulen und der wissenschaftlichen Begleitung."[509] Zudem war der Interviewpartner Lehrer und Schulleiter und kann somit aus dem Erfahrungsschatz der schulischen Innenansicht schöpfen. Bezüge zur Wirtschaft durch bspw. eine mehrjährige Tätigkeit in einem Unternehmen kann der Interviewpartner nicht nachweisen. Auch als Beamter steht er dem Kultusministerium näher als bspw. dem Verband der bayerischen Wirtschaft oder einem Industrieunternehmen, das sich als Stifter engagiert. Die Zusammenfassung der beiden Akteure Kultusministerium und Stiftungspakt Bildung ermöglicht eine breitere Erfassung der gegenwärtigen und zukünftigen Erwartungshaltungen auf der politischen Ebene. Zum einen werden hier die fundamentalen Einstellungen der Ministerialbürokratie innerhalb des Bildungssystems erfasst und zum anderen die innovativen Ideen, die sich visionär auf eine Schule der Zukunft erstrecken. Mit 37 Codierungen besitzen die Aussagen des Stiftungsexperten eine um 27 Prozent höhere relative Dichte als die der beiden Experten aus dem Kultusministerium mit zusammen 58 Codierungen. Insgesamt ergeben sich für die Ebene der Politik 95 Codierungen, von denen sieben auf die Fremderwartungen der gegenwärtigen Entwicklungen (Subcode 1.3) und 88 auf die Fremderwartungen der zukünftigen Entwicklun-

[509] Vgl. Fußstetter 2011

gen (Subcode 3.2) entfallen. 92 Prozent aller Codierungen wurden als Subcode 3.2 identifiziert und als auf die Zukunft ausgerichtete Wahrnehmungen interpretiert.[510]

Die zweite Ebene in einer angenommenen hierarchischen Struktur bilden auf der schulischen Seite der **Bildungsverwaltung** die Schulaufsicht bzw. die Schulverwaltung und auf der betrieblichen Seite die **zuständigen Stellen** in Form der IHK und der HWK. Bei den in den Interviews geäußerten Wahrnehmungen der Bildungsverwaltung und der zuständigen Stellen lässt sich nicht immer eine trennscharfe Unterscheidung zwischen visionärer Entwicklung und gegenwärtigen Statusbeschreibung des beruflichen Schulsystems im Sinne des dualen Systems vornehmen. In den Fällen, in denen sich die Erwartungen sowohl auf gegenwärtige Entwicklungen als auch auf zukünftige Entwicklungen beziehen, werden die Textstellen unter dem dritten Zugang der zukünftigen Entwicklungen der Fremderwartungen (Subcode 3.2) und nicht unter dem ersten Zugang der Begrenzungen durch Fremderwartungen (Subcode 1.3) codiert.[511] Insgesamt ergeben sich für die gegenwärtigen und zukünftigen Fremderwartungen auf der Ebene der Bildungsverwaltung und der zuständigen Stellen 174 Codierungen. Hiervon entfallen 104 auf die Bildungsverwaltung und 70 auf die zuständigen Stellen. Die stärkere Ausprägung der Bildungsverwaltung ist auf die größere Anzahl der geführten Interviews mit den Experten der Bezirksregierungen zurückzuführen. Während je ein Experte aus der Handwerkskammer (Oberbayern) bzw. der Industrie und Handelskammer (Niederbayern) befragt wurden, konnten vier Experten der Bezirksregierungen bei den in den Regierungsbezirken Unterfranken, Oberpfalz und Niederbayern geführten Interviews ihre Erwartungen an die Berufsschule äußern.

Die dritte Ebene in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems konstituiert sich aus den Einzelberufsschulen mit dem jeweiligen Berufsschulleiter als Gesamtverantwortlichen der schulischen Ausbildung einerseits und den Ausbildungsbetrieben als Verantwortliche für die betriebliche Ausbildung andererseits. Der Akteur Berufsschulleiter wurde bereits bezüglich seiner Deutungsmuster und Erwartungsstrukturen quantitativ analysiert. Die Interessen des Akteurs Ausbildungsbetrieb werden durch einen Experten des Verbandes der bayerischen **Wirtschaft** repräsentiert. Ergänzt werden die Einschätzungen des VBW durch einen Vertreter der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT, Arbeitskreis SCHULEWIRTSCHAFT Bayern. Die Bundesarbeitsgemeinschaft unterstützt satzungsgemäß die Reformansätze der politischen Ebene, „die auf ein zielorientiertes Systemmanagement ausgerichtet sind“[512], indem sie schulische Führungskräfte bei ihrem Veränderungsprozess bspw. durch Schulungskonzepte und -angebote begleitet und unterstützt. Die Bundesarbeitsgemeinschaft wird getragen von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Institut der deutschen Wirtschaft und ist somit zu 100 Prozent an den Interessen der Wirtschaft ausgerichtet. Die Analyse der beiden Interviews der Experten aus der Wirtschaft führte zu 83 Codings, wovon sich 80 (Subcode 3.2) auf zukünftige Entwicklungen beziehen und drei (Subcode 1.3) auf gegenwärtige Erwartungen, die als Erwartungen an den Berufsschulleiter im weiteren Sinne zu interpretieren sind.

[510] In unklaren Fällen wurde grundsätzlich der Subcode 3.2 dem Subcode 1.3 vorgezogen, um bei der Auswertung eine klare Codierung zu erreichen.
[511] Dies gilt äquivalent für alle Anspruchsgruppen in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems.
[512] Klein 2008, S. 5

Auf der vierten Ebene sind die **Lehrer** und Ausbilder verortet. Beide Akteure verrichten die tatsächliche pädagogische und sozialisatorische Arbeit am Berufsschüler bzw. am Auszubildenden an zwei rechtlich voneinander unabhängigen Lernorten.[513] Die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Ausbilder und Berufsschulleiter weisen, wie im zweiten Kapitel über die Rahmenbedingungen für das Führungshandeln ausführlich beschrieben, eine nur beschränkte Einflussnahme und Erwartungshaltung in der Akteurkonstellation Berufsschulleiter – Ausbilder auf. Deshalb werden nur die Erwartungshaltungen der Lehrer bezüglich der Handlungen des Berufsschulleiters untersucht. Bei den beiden Interviews konnten 46 Codierungen vorgenommen werden.

Begrenzungen durch Fremderwartungen der politischen Ebene

Der Versuch, gehaltvolle Aussagen quantitativer Art aus den sechs Codierungen zu den Begrenzungen durch Fremderwartungen der politischen Ebene zu ziehen, stellte sich als nicht zielführend heraus. Hierfür wurden die 88 Codierungen, die sich aus den zukünftigen Erwartungen der beiden Akteure Kultusministerium und Stiftung Bildungspakt Bayern ergeben, herangezogen. Die Subcodes 1.3 für die Anspruchsgruppen werden dennoch aufgeführt, um den Anspruch der Vollständigkeit zu erfüllen.[514] Von den acht Codierungen entfallen sieben auf das KM und lediglich eine auf die Stiftung Bildungspakt Bayern. Bei den vier Nennungen der Organisationsentwicklung (Subcode 1.3.2) wurde einmal der Bildungspakt Bayern und dreimal das Kultusministerium codiert. Zudem konnten Aussagen des Ministeriums einmal bei der Unterrichtsentwicklung (Subcode 1.3.5) und zweimal bei der übergeordneten Thematik des Schulsystems (Subcode 1.3.6) markiert werden. Die verbleibenden drei Bereiche des Budgets (Subcode 1.3.1), der Personalentwicklung (Subcode 1.3.3) und Qualitätsentwicklung (Subcode 1.3.4) wurden nicht codiert.

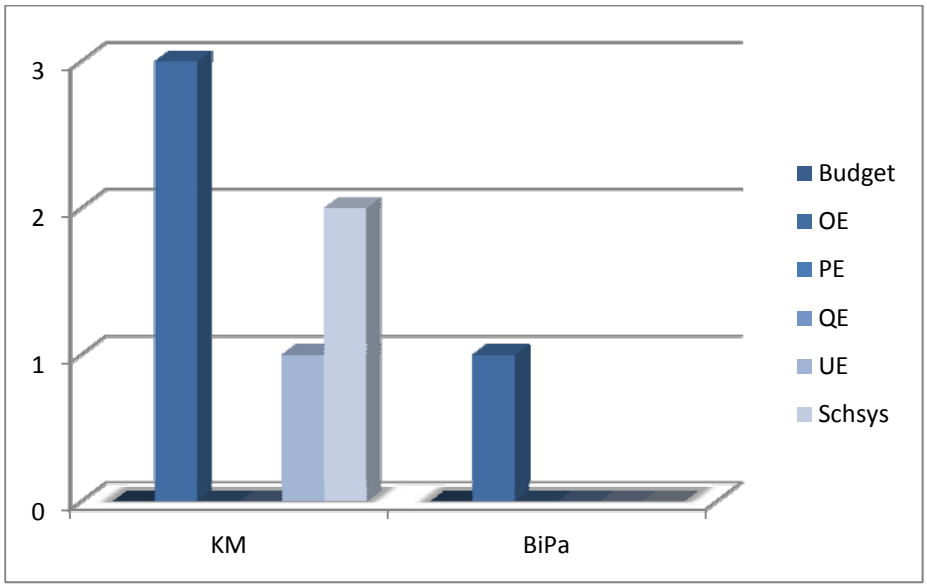


Abbildung 22: Fremderwartungen durch das Kultusministerium und die Stiftung Bildungspakt Bayern (1.3)

[513] Lehrer sind dem Schulleiter direkt unterstellt und müssen den gesetzlich festgelegten Erziehungs- und Bildungsauftrag an der Berufsschule erfüllen. Vgl. auch Kapitel 2.
[514] Diese Vorgehensweise wird bei allen Anspruchsgruppen in gleicher Weise beibehalten.

Fremderwartungen der politischen Ebene bei den zukünftigen Entwicklungen

Mit 40 von insgesamt 88 Codierungen entfallen auf die Organisationsentwicklung (Subcode 3.2.2) über 45 Prozent der Nennungen. Dies zeigt ein starkes Interesse der politischen Ebene an Fragen der Organisationsgestaltung, wobei sich eine positive Entwicklung der Gestaltungsspielräume des Berufsschulleiters im Sinne einer eigenverantwortlicheren Berufsschule noch nicht ableiten lässt. Die Frage nach einer bewahrenden oder entwickelnden Kraft auf der politischen Ebene muss im nächsten Abschnitt der qualitativen Auswertung gestellt und beantwortet werden. An zweiter Stelle, mit 16 Codierungen, wird das Schulsystem (Subcode 3.2.6) genannt. Zusammen ergibt sich für die OE und das Schulsystem ein Anteil von zwei Drittel aller Kennzeichnungen. Für die Experten des Kultusministeriums und den Experten der Stiftung Bildungspakt Bayern lassen sich hieraus klare Präferenzen für die Organisations- und Systemebene erkennen. Die Personalentwicklung (Subcode 3.2.3) mit 13 und die Unterrichtsentwicklung (Subcode 3.2.5) mit 11 Nennungen liegen im Mittelfeld der Codehäufigkeit. Ein Viertel der Nennungen entfällt auf den Verantwortungsbereich des Berufsschulleiters mit einer quantitativ etwas stärkeren Ausprägung des Personalentwicklungssektors (Subcode 3.2.3) gegenüber dem Bereich der Unterrichtsentwicklung. Qualitätsentwicklung (fünf Nennungen, Subcode 3.2.4) und Budget (drei Nennungen, Subcode 3.2.1) werden im Ganzen nur acht Mal genannt, was zunächst überraschend erscheint, weil davon auszugehen ist, dass gerade diese beiden Bereiche für eine eigenständigere Schule von großer Bedeutung sind. Eine klare Aussage über den vermeintlich geringen Stellenwert der berufsschulischen Finanzierung und des Qualitätsmanagements lässt sich aber erst nach der qualitativen Auswertung abgeben.

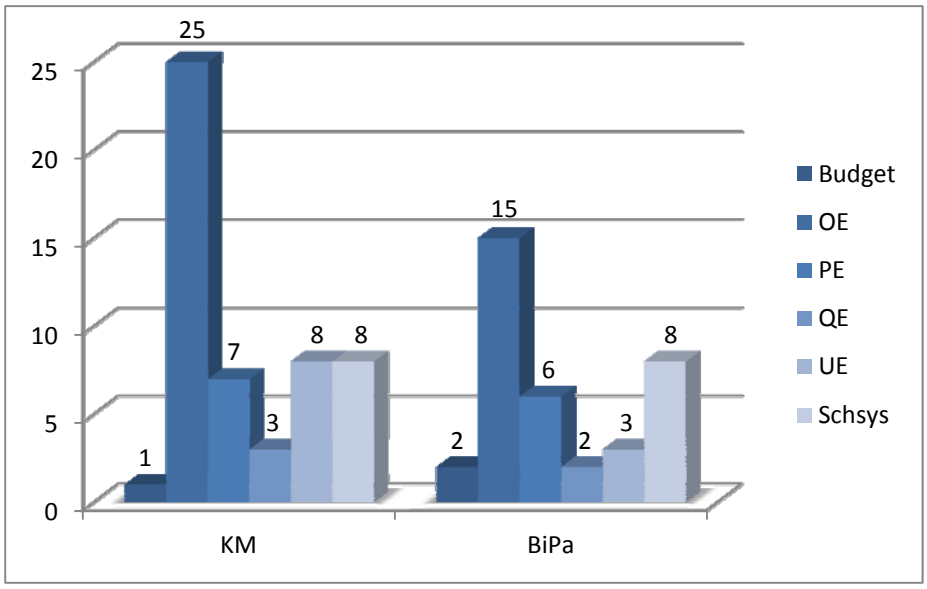


Abbildung 23: Zukünftige Fremderwartungen durch das Kultusministerium und die Stiftung Bildungspakt Bayern (1.3)

Begrenzungen durch Fremderwartungen der Bildungsverwaltung und den zuständigen Stelle

Die Begrenzungen, die sich aus den Fremderwartungen (Subcode 1.3 BezReg und Kammern) der Schulaufsicht und der Kammern ergeben, wurden im Bereich des Budgets (Subcode 3.2.1) durch die zuständigen Stellen einmal codiert, im Bereich der

Personalentwicklung (Subcode 3.2.3) durch die Schulaufsicht zweimal und in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung (Subcode 3.2.5) und des Schulsystems (Subcode 3.2.6) durch die Kammer einmal bzw. zweimal.

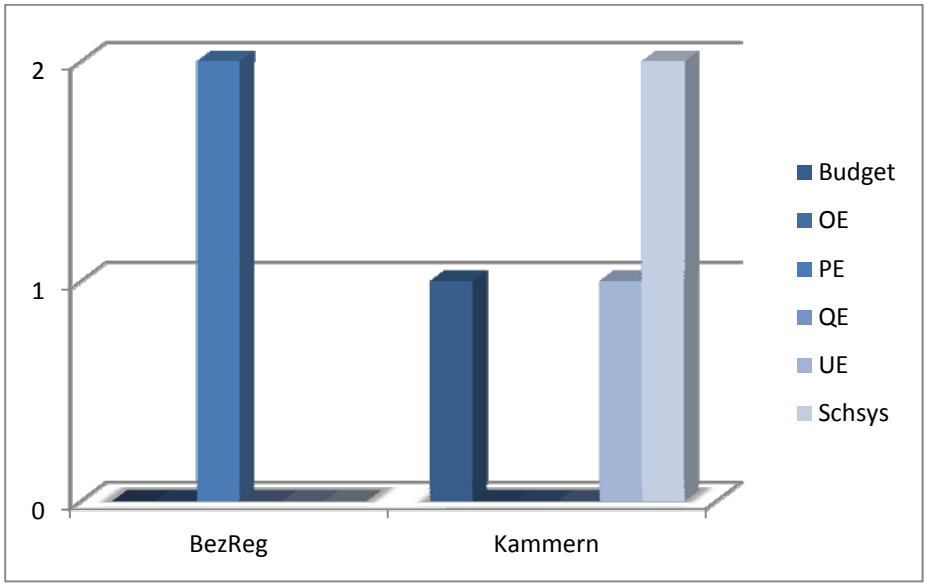


Abbildung 24: Fremderwartungen durch die BezReg und die Kammern (1.3)

Fremderwartungen der Bildungsverwaltung und der zuständigen Stellen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen

Insgesamt wurden die zukünftigen Fremderwartungen der Bildungsverwaltung und der zuständigen Stellen 168-mal codiert.

Von den 102 Codings, die durch Aussagen der **Schulaufsicht** vorgenommen werden konnten, entfallen 40 Codings auf das Schulsystem (Subcode 3.2.6) und 36 auf die Organisationsentwicklung (Subcode 3.2.2). Hieraus lässt sich zunächst ein großes Interesse der Schulaufsicht, die sich der Entwicklung und Gestaltung der berufsschulischen Organisationsstruktur verpflichtet fühlt, für das Bildungssystem mit dem angegliederten berufsbildenden Schulsystem ableiten. Von mittlerem Interesse scheint die finanzielle Eigenständigkeit der Berufsschule zu sein. Mit nur elf Nennungen im Bereich des Budgets (Subcode 3.2.1) sind die Ressourcen kaum ein Diskussionsthema für die Bezirksregierungen. Die geringe Codierdichte von lediglich elf Prozent begründet sich in der Struktur des Analyseinstruments und gibt im quantitativen Überblick noch keinen belastbaren Befund wieder. Die Frage nach Ressourcen ist immer mit Entwicklungen in anderen Bereichen verknüpft. So beinhalten bspw. Aussagen, die sich auf die Entwicklung der Organisation beziehen, immer auch Ressourcen und wurden im Bereich der Organisationsentwicklung codiert. Personalentwicklung (Subcode 3.2.3), Qualitätsentwicklung (Subcode 3.2.4) und Unterrichtsentwicklung (Subcode 3.2.5) bilden mit sieben, fünf bzw. drei Codierungen den Abschluss der Fremderwartungen an den Schulleiter durch die Experten der Bezirksregierung. Dies überrascht insofern nicht, als die originäre Aufgabe der Bezirksregierung die Schulaufsicht mit Schulberatung ist. Lediglich die Frage nach der Qualität der Schule erscheint vernachlässigt und muss in der qualitativen Auswertung (Kapitel 5.2.4) hinterfragt werden.

Für die **zuständigen Stellen** sind, ähnlich wie bei der Akteurgruppe der Schulaufsicht, die beiden Bereiche Schulsystem und Organisationsentwicklung wichtige Gestaltungsfelder. Mit 26 Codierungen für das Schulsystem (Subcode 3.2.6) und 19 Codierungen für die Organisationsentwicklung (Subcode 3.2.2) werden etwas mehr als zwei Drittel der Codierungen abgedeckt. Auch für die Kammer ist eine systemische Entwicklung des Berufsbildungssystems von großer Wichtigkeit. Handlungs- und Klärungsbedarf ist im Bereich der Personalentwicklung zu vermuten. Mit elf Codierungen nimmt diese (Subcode 3.2.3) den dritten Platz ein und ist mehr als doppelt so oft codiert wie die Unterrichtsentwicklung (Subcode 3.2.5) mit fünf Codierungen. Fragen des Budgets (Subcode 3.2.1) und der Qualitätsentwicklung (Subcode 3.2.4) werden zusammen fünf Mal codiert. Die drei Bereiche Unterrichtsentwicklung, Budget und Qualitätsentwicklung besitzen die geringsten Ausprägungen und decken weniger als ein Sechstel der Codierungen ab. Hingegen entfallen auf die drei am stärksten vertretenen Gebiete, die Bereiche des Schulsystems sowie der Organisations- und Personalentwicklung, mehr als fünf Sechstel der Codierungen.

Auffällig ähnlich erscheint die prozentuale Verteilung der Codierungen auf die sechs Bereiche bei den beiden Akteurgruppen Bezirksregierung und zuständige Stellen, die eine Dominanz im Bereich des Schulsystems und der Organisationsentwicklung, mit 68 Prozent für die Schulaufsicht und 74 Prozent für die Kammern, aufweist. Im hinteren Feld der verbleibenden vier Bereiche liegen das Budget sowie die Personal-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung mit lediglich 26 bzw. 32 Prozent.

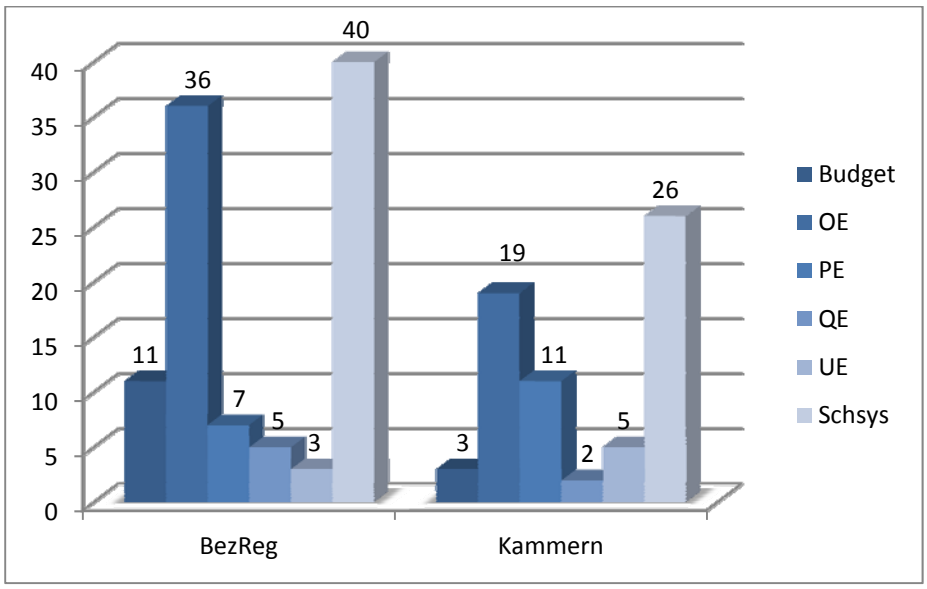


Abbildung 25: Zukünftige Fremderwartungen durch die BezReg und die Kammern (3.2)

Begrenzungen durch Fremderwartungen der Wirtschaft

Die Aussagen der interviewten Wirtschaftsakteure wurden dreimal codiert. Interessanterweise entfallen die drei vorgenommenen Codings (Subcode 1.3) auf die Organisationsentwicklung (zwei Codes für den Subcode 1.3.2) und auf das Schulsystem (ein Code für den Subcode 1.3.6), was eine nominale Parallele zu den Aussagen erkennen lässt, die auf der politischen Ebene durch das Kultusministerium und den Experten der Stiftung Bildungspakt Bayern getroffen wurden. Sowohl für die Wirtschaft als auch für die politische Ebene ist für die Begrenzungen in den Bereichen der Organisationsentwicklung und des Schulsystems, die sich aus der gegenwärtigen Situa-

tion ergeben, Mitteilungsbedarf vorhanden. Kein Bedarf scheint demgegenüber für den Bereich des Budgets zu bestehen, der die Erwartungen finanzieller Zwänge und Gestaltungsmöglichkeiten bei den Schulleitern beschreiben könnte. Sowohl die Wirtschaft als auch die politische Ebene erwähnen den evaluatorischen Bereich der Qualitätssicherung nicht, was wiederum ein Indiz für die Stabilität eines vorhandenen inputgesteuerten Systems sein könnte. Auch hier ist zu bedenken, dass sich aus der geringen Anzahl an vorhandenen Codings keine belastbaren Interpretationen generieren lassen. Die codierten Bereiche geben lediglich eine erste tendenziöse Richtung, deren Gehalt noch überprüft werden muss, vor.

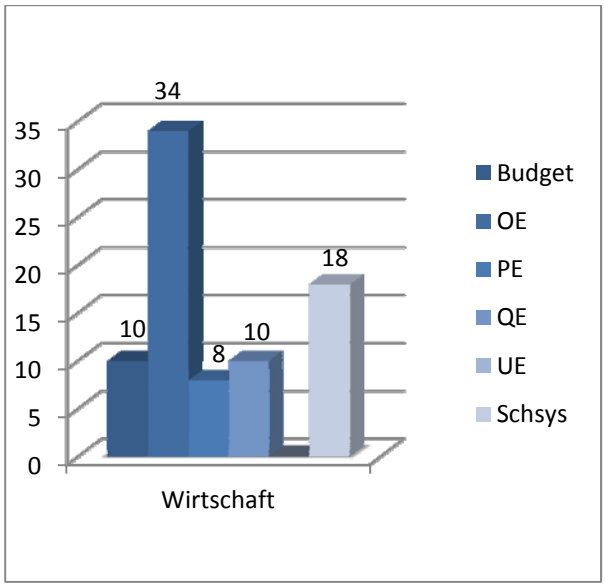


Abbildung 26: Fremderwartungen durch die Wirtschaft (1.3)

Fremderwartungen der Wirtschaft hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen

Die Verteilung der 80 Codings, die in den beiden Interviews für den Bereich des Subcodes 3.2 vorgenommen werden konnten, weist eine große Streubreite auf. Das Interview mit der stärkeren Codierdichte wurde 60 Mal codiert und das Interview mit der geringeren Codierdichte 20 Mal, was zu einem Verhältnis von 3:1 führt. Die Ursache liegt in der Ausrichtung der Experten. Der Experte des VBW äußert sich nahezu zu allen Belangen des ganzen Spektrums des Bildungssystems. Er nimmt die Ebene der Politik ebenso in den Fokus wie die Ebenen der Schulaufsicht, der Einzelschule und der Lehrer. Nur ein Bereich bleibt ausgeblendet, nämlich jener der Unterrichtsentwicklung. Anscheinend sind Fragen der Didaktik und der damit verbundene Einsatz verschiedener Methoden im Rahmen des durchgeführten Interviews für den VBW ein Thema untergeordneter Brisanz. Der Experte des Arbeitskreises SCHULEWIRTSCHAFT Bayern äußert sich nur eingeschränkt und diskutiert das Entwicklungspotenzial des Berufsschulleiters im Kontext der Weiterbildung und Möglichkeiten außerschulischer Unterstützungssysteme durch externe Partner. Auffällig ist bei den zukünftigen Fremderwartungen der Akteurgruppe der Wirtschaft das große Interesse an systemischen und organisatorischen Themenfeldern. Mit 34 Codings für den Bereich der Organisationsentwicklung (Subcode 3.2.2) und 18 Codings für den Bereich des Schulsystems (Subcode 3.2.6) entfallen 65 Prozent der Codings auf die Steuerung der System- und Organisationsebene. Die verbleibenden 35 Prozent entfallen fast gleichmäßig auf das Budget (10 Codierungen, Subcode

3.2.1), die Qualitätsentwicklung (10 Codierungen, Subcode 3.2.4) und Personalentwicklung (8 Codierungen, Subcode 3.2.3). Die Unterrichtsentwicklung (Subcode 3.2.5) wurde in beiden Interviews nicht thematisiert.

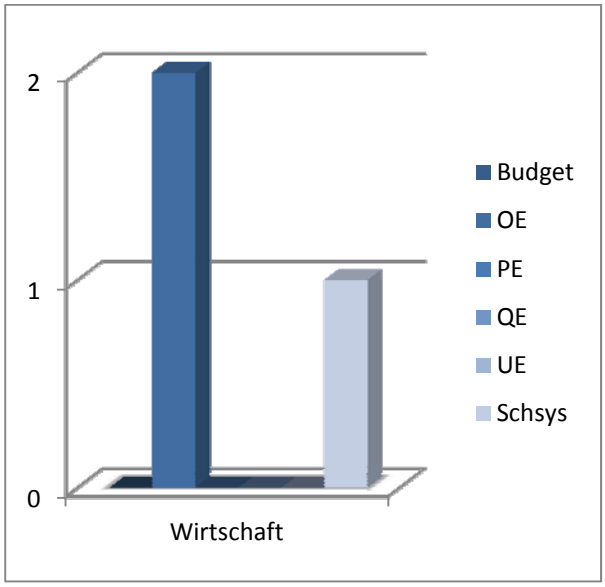


Abbildung 27: Zukünftige Fremderwartungen der Wirtschaft (3.2)

Begrenzungen durch Fremderwartungen der Lehrer

Die Experten der Akteurgruppe Lehrer richteten zwei Erwartungen an den Berufsschulleiter, die sich auf sein gegenwärtiges Handlungsfeld beziehen. Beide wurden im Bereich der Unterrichtsentwicklung (Subcode 1.3.5) lokalisiert.

Fremderwartungen der Lehrer bei den zukünftigen Entwicklungen

Die Aussagen der Lehrervertreter differenzieren weit stärker, sofern es sich um zukünftige Entwicklungen handelt. Von den 44 Codings (Subcode 3.2) entfallen mit 23 Codings mehr als die Hälfte auf die Organisationsentwicklung (Subcode 3.2.2). Die Bereiche Schulsystem (10 Codings, Subcode 3.2.6) und Unterrichtsentwicklung (8 Codings, Subcode 3.2.5) decken zusammen 41 Prozent der codierten Sequenzen ab. Mit weniger als 5 Prozent (2 Codings) thematisieren die Experten aus den Lehrerverbänden die Personalentwicklungssituation (Subcode 3.2.3) und mit zwei Prozent (1 Coding) die Qualitätsentwicklung (Subcode 3.2.4) an einer Schule der Zukunft. Dies liegt möglicherweise an der Dominanz der Organisationsentwicklung, die die Personalentwicklung und die Qualitätsentwicklung subsumieren kann.

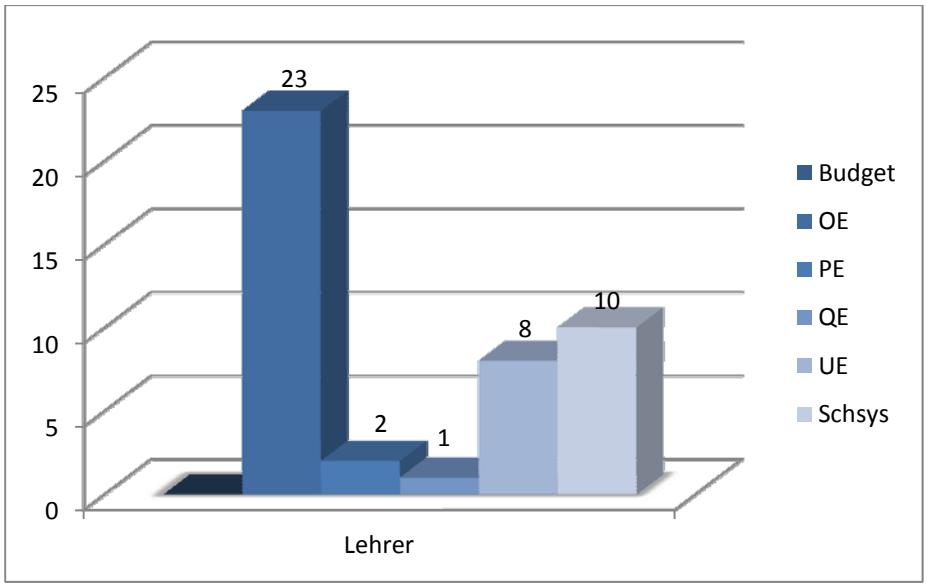


Abbildung 28: Zukünftige Fremderwartungen der Lehrer (3.2)

Zusammenfassender Überblick

In der Gesamtschau aller Anspruchsgruppen zeigt sich die Dominanz der thematischen Ausrichtung der Interviews auf zukünftige Fragen der **Organisationsentwicklung** und des **Schulsystems**. Mit 262 Codings von insgesamt 380 entfallen etwas mehr als zwei Drittel der Nennungen auf die System- (110 Codings, 29 Prozent) und Organisationsebene (152 Codings, 40 Prozent). Die Organisationsentwicklung und die Entwicklung des Schulsystems sind für alle fünf Akteurgruppen die zentralen Entscheidungsbereiche. Der Bereich der Organisationsentwicklung wurde bei drei Akteurgruppen am häufigsten und bei zwei Akteurgruppen am zweithäufigsten genannt. Der Bereich des Schulsystems erreichte zweimal die höchste Codierdichte und dreimal die zweithöchste.

Der Bereich der Personalentwicklung (41 Codings, elf Prozent) erreichte bei der Codierhäufigkeit einen mittleren Platz. Mit zwei dritten Plätzen, vergeben durch das Kultusministerium und die Kammern, und zwei vierten Plätzen, vergeben durch Experten der Bezirksregierungen und Lehrer, überrascht das relativ geringe Interesse der Lehrervertreter, den Bereich der Personalentwicklung, der die originäre Aufgabe der Schulleitung darstellt, zu thematisieren. Wenig überraschend ist hingegen der letzte Platz für die Personalentwicklung durch die Experten der Wirtschaftsvertreter, die sich zu diesem Themengebiet stets sehr zurückhaltend äußern.

Die verbleibenden drei Bereiche Budget (27 Codings, sieben Prozent), Unterrichtsentwicklung (27 Codings, sieben Prozent) und Qualitätsentwicklung (23 Codings, sechs Prozent) weisen in der Codierdichte eine annähernd gleiche Häufigkeit der Nennungen auf, unterscheiden sich aber in der akteurbezogenen Rangliste. Obwohl Budget und Unterrichtsentwicklung je 27-mal codiert wurden und somit um 17 Prozent häufiger als die Qualitätsentwicklung, erhielten beide Bereiche je zweimal die geringste Codierabdeckung. Für das Kultusministerium und die Lehrer war das Themengebiet Budget von geringster Bedeutung. Fragen der Unterrichtsentwicklung standen bei den Vertretern der Aufsichtsbehörde und der Wirtschaft an letzter Stelle. Begründen lässt sich dies für die Schulaufsicht mit der Aufgabenverteilung zwi-

schen der Bezirksregierung als Aufsichtsbehörde und dem Schulleiter, der die Beurteilung und auch die Unterrichtsbesuche formal durchführt.

Die Qualitätsentwicklung erhielt von der Wirtschaft einen mittleren Platz. Bei den Experten des Kultusministeriums, der Bezirksregierungen und der Lehrer erreichte der Fragenkomplex der Qualitätsentwicklung lediglich einen vorletzten und für die Experten der Kammern nur den letzten Platz. Insgesamt kann von einer geringen direkten Auseinandersetzung mit dem Thema des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung von Organisations- und Unterrichtsprozessen an Berufsschulen ausgegangen werden. Die Erwartungshaltungen der untersuchten Akteurgruppen an den Berufsschulleiter sind hier sicherlich noch entwicklungsfähig.

5.2 Qualitative Befunde der Studie

Die in den Interviews getroffenen Aussagen werden in Anlehnung an die Struktur des Codesystems analysiert. Dabei wird das Ziel verfolgt, die zugrunde liegenden Interaktionsmuster und Erwartungsstrukturen der Interviewpartner zu erfassen und zu rekonstruieren. Im Zentrum der Analyse steht immer das soziale Handeln oder die vorweggenommene mögliche, gegebenenfalls erwünschte oder nichterwünschte, Handlungsoption des Berufsschulleiters, um seine Perzeptionen in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems in Abhängigkeit von den zugrunde liegenden Akteurkonstellationen zu eruieren. Bei der Untersuchung werden demnach Interpretationen, Einstellungen, mentale Skripte, Assoziationen, Erwartungen, Erwartungserwartungen, Fremderwartungen, Einschätzungen und Annahmen der Berufsschulleiter den Aussagen der Experten des Kultusministeriums und der Stiftung Bildungspakt Bayern sowie den Experten der Bezirksregierungen und der zuständigen Stellen, der Wirtschaft und Lehrervertretern gegenübergestellt. Insgesamt werden 17 Interviews mit Aussagen von 19 Experten zueinander in Beziehung gesetzt.

5.2.1 Postkoordination im Bereich des Schulsystems

Vorstellungen über ein vorhandenes und wünschenswertes Bildungssystem sind der Ausgangspunkt des Steuerungshandelns aller schulischen Akteure. Zu Beginn eines jeden Interviews formulierten alle Interviewpartner ihre Erwartungen, die sie an das System Schule besitzen.

Werteerziehung in der Berufsschule

Ein zentraler und wiederkehrender Punkt war die von den Experten aufgeworfene Frage nach der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages[515]. Dabei spielt die Werteerziehung an der Berufsschule eine zunehmend größere Rolle. Obwohl es sich bei den Berufsschülern um angehende Erwachsene handelt, sehen Berufsschulleiter einen steigenden Handlungsbedarf, diese zu einem konstruktiven Wertverhalten zu erziehen und einen ethischen Minimalkonsens an der Berufsschule zu verankern.

[515] Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen. Art. 1 Abs. 1 BayEUG

> Also das sind Herausforderungen, ich bin jetzt seit über 30 Jahren im Schuldienst, die gab's vielleicht früher auch schon, aber nicht in dieser Massivität. Also wir bemühen uns nach wie vor. ‚www' heißt bei uns nicht ‚world wide web', sondern ‚Werte werden wichtig'. Weil die Schüler miteinander zum Teil umgehen, das ist nicht mehr in Ordnung. (SL 6, Pos. 34)[516]

Die Problematik einer Verlagerung der Erziehung vom Elternhaus hin zur Schule ist auch den Vertretern des Kultusministeriums bewusst, sie sehen eine gewisse Orientierungslosigkeit bei den Schülern und fordern ein Eingreifen seitens der Schule, um dem notwendigen gesellschaftlichen Konsens über gesellschaftliche Werte den Weg zu bahnen:[517]

> Es ist häufig dieser beklagte Werteverfall, den ich eigentlich ungern in den Mund nehme. Ich glaube das ist – das ist ein Stück Kulturkritik, was ich jetzt äußere – das ist so ein indifferentes Umgehen mit Werten und mit Wertepositionen, eine Tendenz zur Beliebigkeit und damit auch ein Stück weit zur moralischen Orientierungslosigkeit. Und wir können unsere Schüler jetzt natürlich – und wollen wir auch nicht – in moralisch einseitig ausrichten, aber ich denke, wir müssen hier schon auch in der Schule verdeutlichen, dass es gewisse Wertegrundsätze, auch moralische Grundsätze gibt, die notwendig sind, damit eine Gesellschaft überhaupt funktionieren kann, damit ein Miteinander in einer Gesellschaft möglich ist. Das ist ein erzieherischer Aspekt, den wir mit Sicherheit verstärken werden müssen, weil aus den Elternhäusern zum Teil – hier setzt die Schelte dann ein, die ich nicht aussprechen möchte – zu wenig Vorarbeit geleistet wird. (KM 1, Pos. 6)

Die Lehrer weisen auf einen Wandel der Gesellschaft hin, in der der freie Zugang der Bürger zu einer ständig wachsenden Flut an Informationen als Katalysator fungiert, sowie auf die Tatsache, dass durch die veränderte Zusammensetzung der Gesellschaft in Deutschland auch ein Überdenken der christlich-abendländischen Werte notwendig ist, um einen Wertekonsens an der Berufsschule zu erzielen:

> Und die zweite große Herausforderung ist für mich im weitesten Sinne eine Wertediskussion, die über die verschiedenen Gesellschaften auf der Welt hinausreicht. Wir waren in der Vergangenheit rein christlich-abendländisch strukturiert in Deutschland, in Bayern vielleicht ganz besonders, und wir müssen damit umgehen lernen, dass diese gemeinsame Wertebasis abbröckelt. Es sind immer weniger Leute, die sich zu den konservativen Werten, zu denen, die übertragen sind, bekennen. Und auf der anderen Seite müssen wir natürlich auch bemerken, dass die anderen Wertesysteme von der ganzen Welt, Amerika, Asien, Afrika auf uns Auswirkungen haben, nicht nur aufgrund der Migration, sondern auch aufgrund der Information. Das heißt Leute beschäftigen sich auch stärker mit anderen Wertesystemen, ob sie nun dort gewesen sind oder nicht, einfach weil man Informationen darüber hat. (L 1, Pos. 8)

Einen Zugang, der sich zunächst sehr stark an den formal-juristischen Vorgaben des BayEUG orientiert, besitzen die Interviewpartner aus der Schulaufsicht. Die Schulaufsicht in Form der Bezirksregierung formuliert eine zentrale gegenwärtige und zukünftige Aufgabe der Berufsschule im Sinne des Gesetzes und geht nicht direkt auf die Werteerziehung ein:

> Aber eine Schule sollte erziehen, sie sollte das Notwendige – Erziehen ist das Eine, ganz eng damit zusammen die Vermittlung von Primär- und Sekundärtugenden. Also, sagen wir mal, Herz und Charakterbildung, um das mal so zu sagen. (BezReg 1, Pos. 43)

---

[516] Die schematische Kennzeichnung der verwendeten Textstellen weist in der ersten Position den Interviewpartner mit seiner Akteurgruppenzugehörigkeit auf und wird durch den verwendeten Absatz ergänzt. SL 6 bedeutet demnach der Berufsschulleiter, der als sechster interviewt wurde und Pos. 34 bezeichnet die Position als 34sten Absatz im zugrundeliegenden Interview.

[517] Das Werteverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, orientiert sich an Parsons strukturfunktionalistischen Theorie, welche Werte zum einen auf das Individuum bezieht und zum anderen auf die Gesellschaft. Auf das Individuum bezogen enthalten die Bedeutungen, die in den Dingen und im Handeln impliziert werden, die Werte. Aus der Perspektive der Gesellschaft bilden Werte den Rahmen des Gesellschaftsvertrages, der allgemein anerkannt ist und die gesellschaftliche Ordnung gewährleistet. Eine gesellschaftliche Ordnung ohne den Bezug auf Werte ist in der Theorie von Parsons nicht vorstellbar. Vgl. Wenzel 1990

Vertreter der Bezirksregierung betonen ausdrücklich die Verbindlichkeit des Erziehungsauftrags, die der Schulleiter überwachen und gewährleisten muss:

> Er [der Schulleiter] hat einen gesetzlichen Erziehungsauftrag, die Schüler sind ihm zugewiesen. […] Er kann sich nicht einfach in Richtungen entwickeln, die seine Möglichkeiten hier begrenzen. (BezReg 3, Pos. 95)

Neben dem Erziehungsauftrag, den die Schulaufsicht mit der Vermittlung von Tugenden verbindet, versucht sie den Erziehungsauftrag der Berufsschule in einen größeren Rahmen zu setzen und sieht in diesem Zusammenhang die Schule in der Pflicht auf gesellschaftliche Veränderungen der Rahmenbedingungen zu reagieren und teilweise originäre Aufgaben der Elternhäuser mit zu übernehmen:

> Sagen wir, die Herausforderung der Schule ist, dass sie sich sehr vielen gesellschaftlichen Entwicklungen stellen muss. Das merken wir ja sehr bitter, wir erkennen zunehmend, dass die Lehrer, die Schule, die letztendlich durch die Lehrer verkörpert wird, eben von vielen externen Faktoren beeinflusst wird, das war immer schon so, aber eben sehr stark, so ein Schlagwort eben die Medien, Elternhäuser, die anders konzipiert sind als früher, das ist eigentlich das Stichwort *broken families*, das sind alles Dinge, auch der hohe Anteil an Migranten, den wir an den Schulen haben, die an Schule Forderungen stellen, die die Schule nie ganz erfüllen wird, aber der sie sich trotz allem anpassen muss. (BezReg 1, Pos. 17)

Dezidiert fordert die Bezirksregierung den Berufsschulleiter auf, zukünftig Maßnahmen an der Schule zu ergreifen, um dem einzelnen Berufsschüler mit seinen Bedürfnissen besser gerecht werden zu können. Schulabbrecher und Jugendliche ohne Ausbildung, die ihre Schulpflicht an der Berufsschule erfüllen, müssen genauso gefördert werden wie Schüler mit Ausbildungsvertrag, deren Übergang sich von der Mittelschule hin zur Berufsschule als problembehaftet darstellt. Diese oftmals sozial benachteiligten Berufsschüler würden ohne individuelle Förderung den berufsbildenden Abschluss verfehlen, dem Sozialstaat zur Last fallen und dem Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung stehen. Hinzu kommen soziale Probleme in den Familien und im Umfeld der Jugendlichen, wie beispielsweise Scheidungen, Arbeitslosigkeit, soziale Verwahrlosung, Vereinsamung, Drogenkonsum, Kriminalität, häusliche und außerhäusliche Gewalt.

Den Berufsschulleitern sind diese Probleme und Defizite ihrer Schüler weitgehend bewusst und sie zeigen ein großes Verständnis für die entwicklungsbedingten Unzulänglichkeiten der Berufsschüler. Sie verlangen aber innerhalb ihrer Entscheidungsbereiche von jedem einzelnen Lehrer und Schüler eine gewisse Sensibilität, um Mitmenschlichkeit an der Schule zu praktizieren und nachhaltig im Wertesystem der Berufsschüler zu verankern:

> Das sind junge Menschen, die haben natürlich ihre Fehler und haben ihre Eigenheiten und schlagen auch mal über die Stränge, das ist eigentlich ganz normal und regulär und sollen sie auch machen. Die müssen sich auch ein bisschen erproben. Aber diese Achtsamkeit geht manchmal halt verloren im Schulalltag. Und das sind ja gerade diese Fälle, wo also Leute sich scheinbar dermaßen unbeachtet fühlen, dass sie sagen: Ich will es euch jetzt wirklich mal zeigen, was ich für ein toller Hecht bin. Natürlich ist da meistens irgendeine kranke Persönlichkeitsstruktur dahinter, aber möglicherweise kann man solchen Dingen vorbeugen, wenn man sagt: ich leg ein ganz großes Augenmerk auf diese Mitmenschlichkeit auch in der Klasse, in der Schule, im Kollegium. Also, das sind Dinge, die mir sehr wichtig erscheinen. (SL 5, Pos. 63)

Aus dieser Position heraus formuliert ein Berufsschulleiter seine Vision von einer menschlichen Berufsschule, die den einzelnen Schüler im Zentrum sieht. Er spricht vor allem auch das staatlich verwaltete Defizit im berufsbildenden Bereich für Allgemeinschulabgänger ohne Ausbildungsplatz an, die durch das Bildungsraster fallen und durch einen fehlenden Berufsschul- und Ausbildungsabschluss oftmals dauerhaft vor einer sozialen und wirtschaftlichen Verarmung stehen:

> Also, mir persönlich wichtig ist so dieser Traum von einer wirklich menschlicheren Schule. Also, das ist ein sehr starkes Anliegen von mir, dass wir eben die menschlichen Umgangsformen vielleicht in der Gestalt ändern und anpassen, dass sich auch der Schüler aufgehobener fühlt, wohler fühlt, dass er umgehen kann vielleicht mit Dingen, die ihm nicht gelingen. Schule hat ja immer auch mit Nicht-Gelingen zu tun, mit Versagen zu tun. Und ich meine, es sind ja aktuelle Anlässe zurzeit, die unübersehbar sind, dass unser Schulsystem damit Probleme hat, also dass die Leistungsanforderungen dermaßen hoch sind, dass immer Leute durch diesen Raster fallen und das ist natürlich eine Sache, mit der will ich mich nicht abfinden, sondern, also meine Idee von Schule ist eben diese unterstützende Funktion, dass man sagt: ich als Schule kriege mit, wenn der Schüler XY ein Problem hat und ich biete ihm Hilfe an. Ich suche nach Unterstützungsmöglichkeiten, nach Förderungsmöglichkeiten, ich begleite ihn auf diesem Weg dorthin. Das wären so meine Visionen. (SL 5, Pos. 63)

Die Vertreter der Wirtschaft versuchen auf der Makroebene, die Berufsschule als ein Subsystem zu verorten und die gesamtgesellschaftliche Verantwortung stärker dem politischen System mit den ihm innewohnenden Machtbefugnissen der Rahmensetzung kraft Gesetz zuzuschreiben und betonen die Verpflichtung seitens der Politik, die notwendigen Reformen in Bahnen zu lenken und diese auch nachhaltig zu begleiten ohne sich im Detail zu verlieren. Ein Bezug auf ein Wertesystem wird aber grundsätzlich außer Acht gelassen:

> Der Minister und am Ende das Parlament abgesegnet, muss die obersten vier, fünf Zielmargen ja vorgeben. Also damit die weitesten Leitplanken. Und in den Leitplanken muss man sich bewegen. Aber ab dann kann vielleicht auch mal in Zukunft vom KM mit drei- vierhundert Mitarbeiter bloß mal 200 brauchen, weil man nicht alles mit KMS und KMBeks und weiß der Teufel alles regulieren muss, dass sie daheim so einen Ordner haben, oder nicht daheim, in der Schule, wo sie dann das ganze Zeug ablegen. Klar, die müssen die Richtungen vorgeben. Dafür sind sie da, dafür sind sie auch legitimiert und geben auch unser aller Geld, nämlich die Steuergelder, aus. Und das sehe ich wie im Konzern. Und die haben sogar noch den Punkt, die müssen es legitimieren im Parlament und das wär im Konzern die Legitimation im Aufsichtsrat. Aber in diesen Bandbreiten muss delegiert nach unten und das QM natürlich genauso hochgezogen, müssen die dann die Option haben, sich in diesen Bandbreiten zu bewegen. Und wenn sie die Grundziele erreichen, müssen diese Profiloptionen dann möglich sein. (Wi 2, Pos. 39)

Noch deutlicher wird das Primat der Politik als Regelanleitung für den Berufsschulleiter durch folgende Aussage:

> Die Politik muss ganz klar am Ende die oberste Zielvorgabe machen, das kommt von da. Das ist die einzige Legitimation. Das kann nicht irgendwo zwischendrin gemacht werden. (Wi 2, Pos. 39)

Die Wirtschaft erkennt zudem externe Faktoren, die auf den Gestaltungsraum Berufsschule Einfluss nehmen und dem einzelnen Berufsschulleiter ein hohes Maß an Verantwortung für das Gelingen der pädagogischen Arbeit übertragen:

> Nicht die Schulpolitik alleine. Es ist auch der Arbeitsmarkt und viele andere Dinge, aber natürlich hat die schulpolitischen Weichenstellungen eine Auswirkung auf die Art wie Schule funktionieren kann, d.h. nicht, ich weiß sehr wohl, dass in der einzelnen Schule dieses Reglersystem oft zu hoch gesetzt wird und dass ein motivierter SL auch innerhalb bestehender Systeme hervorragende Arbeit leisten kann. (Wi 1, Pos. 27)

Der Experte der Wirtschaft verlangt eine gewisse Kontinuität bei den bildungspolitischen Reformvorhaben, um die Arbeit der Berufsschulleiter zu unterstützen:

> Wenn's um die Politik geht, das ist ja noch was anderes als die Schulbürokratie und Schulverwaltung, eine gewisse Kontinuität in bildungspolitischen Reformvorhaben würde sicher der Sache und den Berufsschulleitern auch gut tun. (Wi 1, Pos. 36)

Innerhalb des gesetzten Rahmens durch das Ministerium und das Parlament müssen die Führungskräfte an den Berufsschulen die Rahmenbedingungen anpassen, um eine möglichst optimale Förderung der zugewiesenen Berufsschüler zu erreichen. Gleichzeitig wird aber die Begrenztheit der Handlungsmöglichkeiten der Berufsschulleiter anerkannt:

> Die Berufsschulen kämpfen oder agieren natürlich auch ganz stark mit den Auswirkungen von bildungspolitischen Entscheidungen. Welche Schüler kommen in welche Berufsgruppen oder berufliche Fortbildungsgänge hinein, welche nicht, welche Zusammenlegungen gibt's. Und was ist mit diesen schwierigen Auffangklassen. Hier Möglichkeiten zu schaffen, die anders zu integrieren, kann aber nicht die Herausforderung der BS alleine sein, sondern das eine bildungspolitische Fragestellung und eine Fragestellung der Integration. (Wi 1, Pos. 23)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Aus den Vorstellungen, die die Anspruchsgruppen über das gegenwärtige und zukünftige Bildungssystem besitzen, lassen sich die Erwartungen, die an den Berufsschulleiter gestellt werden, ableiten. Die sich herauskristallisierenden Erwartungsmuster divergieren klar hinsichtlich ihrer Ausprägungen. Überraschend sind dabei die klaren Positionen der Vertreter des KMs, die den Berufsschulleiter als Verantwortlichen der Schule verstärkt in der Pflicht sehen, den erzieherischen Aspekt in der Unterrichtsplanung und -durchführung seiner Lehrkräfte zu verankern. Ein Wandel der Erwartungen an den Schulleiter ist daher innerhalb des Ministeriums ablesbar.

Die Erwartungshaltungen der Vertreter der Bezirksregierungen lassen sich insoweit interpretieren, als dass sie sich zunächst an den formalen Vorgaben des BayEUG orientieren und den neuen Herausforderungen, die für die Berufsschule durch eine Verschiebung der Erziehungsaufgabe vom Elternhaus hin zur Schule entstehen, wenig Beachtung schenken. Sie erwarten dezidiert vom Schulleiter, dass er sich um seinen gesetzlichen Erziehungsauftrag kümmert und keine über diesen Auftrag hinausgehenden innovativen Veränderungen vornimmt.

Für den Vertreter der Lehrer verliert die christlich-abendländische Werteordnung ihre Singularität und tritt in einen Wettbewerb mit anderen Wertorientierungen. Nach seiner Einschätzung sehen sich Lehrer in ihrer täglichen Arbeit an der Schule mit einer Werteerosion konfrontiert und erwarten von der Leitung eine gewisse Öffnung hin zu einer pluralistischen Weltgesellschaft. Die Gültigkeit dieser Aussage ist sicherlich nicht für alle Regionen in Bayern in gleichem Maße anzunehmen: In den bayerischen Metropolregionen wird die Öffnung stärker forciert als in ländlichen Bereichen.

Aus den vorliegenden Daten lassen sich für die Vertreter der Wirtschaft und der Kammern keine Erwartungshaltungen an den Schulleiter bezüglich eines Wertekanons feststellen. Die Wirtschaftsvertreter sehen keinen Anlass sich in dieser Diskussion in einer bestimmten Richtung zu positionieren.

Die Schulleiter erleben in ihrer täglichen Arbeit den Verfall der Umgangsformen und wünschen sich eine menschlichere Schule. Sie fühlen sich in der Verantwortung, dieser negativen Entwicklung entgegenzutreten und den gesetzlichen Erziehungsauftrag an der Berufsschule auszuweiten. Unterstützung sehen sie in erster Linie durch das KM gegeben, das die Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule in den letzten Jahren gestärkt hat und auch die Rahmenbedingungen sukzessive durch den Ausbau von Schulsozialarbeit und Schulpsychologen verbesserte. Von der Schulaufsicht erwarten die Schulleiter keine große Unterstützung, sie soll zumindest die Reformbemühungen an den Schulen nicht behindern.

Sprengelbildung vs. freier Schulwahl

Neben der Diskussion um die Werteerziehung an der Berufsschule wurden auch die Problematik des Schulsprengels sowie die weitere Schärfung des Berufsschulprofils als wesentliche Herausforderungen für eine eigenständigere Berufsschule angesehen und der Ausbau der beruflichen Kompetenzzentren als notwendig empfunden.

Der Versuch, Bildungsangebote als alleinige staatliche Aufgabe zu definieren und Schulen grundsätzlich aus dem Wettbewerb zu nehmen, findet einen immer stärker werdenden Widerspruch. Die Sprengelbildung besitzt nicht über alle Schularten hinweg die gleiche Gültigkeit: Für das privilegierte und hierarchisch höher angesiedelte Gymnasium[518] besteht kein Sprengelzwang und die minderjährigen Gymnasiasten dürfen in Absprache mit ihren Erziehungsberechtigten frei entscheiden.[519] Diese Freiheit der Schulwahl innerhalb einer Schulart besitzen weder Grundschüler, Mittelschüler noch Berufsschüler. Aus verfassungsrechtlicher Sicht mag das heute für die Berufsschule noch kein großer Streitpunkt sein, unbenommen bleibt es aber ein staatlicher Eingriff auf das im Grundgesetz verankerte Recht der Eltern auf Erziehung[520] und das Recht der Deutschen auf freie Berufswahl[521]. Aus steuerungstheoretischer Sicht lassen sich sowohl für den Erhalt des Sprengels als auch für die Abschaffung des Sprengels gewichtige Gründe anführen.

Gemeinsam ist den interviewten Berufsschulleitern, dass sie eine Profilschärfung der Berufsschule und damit eine gewisse Konzentration von Berufen innerhalb einer Region gegenüber der Aufhebung des Sprengels für Berufsschulen präferieren. Sie sehen aber auch die Risiken, die sich für die Fläche ergeben, wenn es zu einer Konzentration der Berufsschulen in den größeren Städten kommt und die kleineren, meist wirtschaftlich weniger entwickelten Landkreise ihr schulisches Angebot ausdünnen müssen:

> Ja, ich meine, wenn die Schülerzahlen ganz drastisch zurückgehen im Berufsschulbereich, möglicherweise denkt dann irgendjemand an die Zusammenlegung von Berufsschulen. Das wäre möglicherweise eine Konsequenz. Aber wollen wir natürlich nicht erhoffen, dass es so weit kommt. (SL 5, Pos. 47)

Ein Schulleiter nimmt den demografischen Wandel und den damit verbundenen Rückgang der Berufsschüler als existentielles Problem für einzelne Berufsschulen wahr:

> Das ist halt ein existentielles Problem dann auch für einzelne Schulen möglicherweise, wenn, soviel ich weiß, Berufsschulen haben eigentlich nur eine Existenzberechtigung ab 40 Klassen, also da kann es dann schon irgendwann einmal eng werden wahrscheinlich und das ist dann halt ein größeres Problem, denke ich für die Schulleitungen. Und da ist die Eigenständigkeit anzumahnen, trotz der Zahlen. Es ist durchaus möglich. (SL 5, Pos. 79)

Das Bewahren von Besitzständen ist eine legitime Einstellung für einen Berufsschulleiter, der Verantwortung für sein gesamtes schulisches Personal und für seine Berufsschüler trägt. Berufsschulen sind über viele Jahre gewachsen und in der Region mit den Innungen und Kammern verbunden. Viele Berufsschullehrer pflegen einen intensiven Kontakt mit den Ausbildern in den Betrieben und die Zusammenarbeit bei

[518] Vgl. Altrichter et al. 2011, S. 21
[519] Ein Eingehen auf die Problematik der freien Schulwahl und die sich teilweise daraus ergebende Chancenungleichheit im Bildungsprozess findet sich in der OECD-Studie zu PISA 2009. Vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development 2011, S. 29
[520] Art. 6 Abs. 2 GG
[521] Art. 12 Abs. 1 GG

den Kammerprüfungen zwischen den dualen Partnern beruht auf Kompetenz und gegenseitigem Vertrauen.

Starke Berufsschulen und gut aufgestellte berufliche Kompetenzzentren beeinflussen in großem Maße die Attraktivität eines Landkreises oder einer Region für die Ansiedelung oder den Verbleib von Unternehmen. In ähnlicher Weise argumentieren Vertreter der Schulaufsicht, die auch die Interessen der Ausbildungsbetriebe berücksichtigt sehen wollen.

> Wir sind bestrebt alle, den Ausbildungsbetrieben ein flächendeckendes Angebot für alle Berufe zu machen und die Schülerzahlen hindern uns oft daran, sodass wir Sprengel bilden müssen und wenn jetzt die Schülerzahlen weiter zurück gehen, dann wird der Sprengelkreis immer größer und ungünstige Standorte in bevölkerungsschwächeren Gebieten sind dann natürlich von vornherein gefährdet. (BezReg 3, Pos. 54)

Die Bezirksregierung sieht die Sprengelbildung als eine gewisse Notwendigkeit an, um einen Verbleib auch kleiner werdender Berufsschulen in jedem Landkreis gewährleisten zu können. In dieser Annahme glaubt sie sich mit dem Kultusministerium in Einklang, das in ihrer Wahrnehmung eine freie Berufsschulwahl für politisch nicht durchsetzbar hält:

> Weniger von Verschmelzung, das wird politisch gar nicht gewollt und durchsetzbar sein, es wird weiter jeder Landkreis, so wie es gängig ist, momentan hat ziemlich jeder Landkreis eine Berufsschule im Groben und in der Fläche, in der Oberpfalz zumindest. Es wird weiterhin so sein müssen, weil es politisch nicht durchsetzbar ist, aber die Berufsschulen werden sich dann auf bestimmte Berufe/Berufsfelder konzentrieren. (BezReg 4, Pos. 25)

> Weil immer noch Sachaufwand und Kosten sich die Waage halten müssen, das ist ganz klar. (BezReg 4, Pos. 29)

Das Handwerk vertritt eine andere Position und fordert bei einem Rückgang der Schülerzahlen den Erhalt von Fachklassen, was letztendlich auch eine Schließung einzelner Berufsschulen nach sich ziehen könnte. Das Ausdünnen führt zu einem größeren Einzugsbereich der verbliebenen Berufsschulen und erfordert von den Berufsschülern längere Anreisewege, die ggf. in der Form der Tagesbeschulung nicht mehr verantwortungsvoll organisierbar wären. Die Bereitstellung der hierfür nötigen Infrastruktur, wie bspw. die Einrichtung und der Betrieb von Internaten, müsste durch den Staat und den Schulträger bezuschusst werden. Um zumindest für das erste Ausbildungsjahr die Reiseaktivität der Schüler einzudämmen, würde der Unterricht für die Grundstufe trotzdem an möglichst vielen Berufsschulen breit angeboten werden müssen. Die Fachstufe, also der Berufsschulunterricht ab dem zweiten Ausbildungsjahr, könnte als Blockbeschulung in Kompetenzzentren stattfinden. Durch den um ein Ausbildungsjahr verzögerten Einsatz großer Sprengel müssten wesentlich weniger minderjährige Berufsschüler in Internaten untergebracht werden, was zu einer Entlastung der Berufsschulleitung und der betroffenen Lehrkräfte führt, die bei einer Blockbeschulung mit angeschlossenem Internatsbetrieb in ihrer Fürsorgepflicht vor neuen Aufgaben stünden, auf die sie zwingend vorbereitet werden müssten. Die grundlegenden sozialen Probleme, die durch einen Aufenthalt in Internaten ab dem zweiten Ausbildungsjahr auftreten, werden jedoch nicht gelöst. Mobbing, Gewalt, Alkoholmissbrauch und der Konsum weiterer Drogen bleibt auch für die etwas älteren und reiferen Berufsschüler ein immanentes Problem:

> Worauf sich die Schule wird einstellen müssen, ist weniger Schüler, heißt ja die Frage: Werden die Schulstandorte bleiben? Die Position des Handwerks ist sicher ganz eindeutig, dass wir lieber eine Fachklasse wollen und die Schüler fahren eben dann zu dieser Fachklasse. Wir wollen keine gemischten, so Kompromiss-Mischklassen. D.h. die Berufsschulen werden auch die Herausforderung haben, eben verstärkt mit Schülern zu tun zu haben, die von weiter weg kommen,

> d.h. ich denke so etwas wie Blockbeschulung oder dann Internatsunterbringung von Berufsschülern wird steigen. (ZusStelle 1, Pos. 12)

Als einen Ausweg aus dem Dilemma der schwindenden Berufsschülerzahlen und dem Wunsch, die Berufsschulen auch weiterhin zu erhalten, führt die Bezirksregierung die Idee der Verringerung der anerkannten Ausbildungsberufe an, um so die vorhandenen infrastrukturellen und finanziellen Ressourcen besser nutzen zu können:

> Konzentration der Berufsbilder, dass man sagt, es nicht mehr 380 verschiedene Ausbildungsberufe, sondern – ich sag jetzt irgendeine Zahl – 150. Dann ist aber die Möglichkeit, dass vor Ort eine breitere Ausbildung stattfinden kann. Auch hier gibt's Überlegungen – Stichwort Modularisierung – dass es quasi artverwandte, affine Berufe eine 1- oder 2-jährige gemeinsame Ausbildung in der Berufsschule haben und dann im 2. oder 3. Ausbildungsjahr modularisiert das angeboten wird. Also auch das wäre möglich. Wenn das dann so käme, dann könnte man auch wieder sagen, dass die Berufsschulen wieder eine breitere Ausbildung vor Ort anbieten könnten. Aber das sind Voraussetzungen, die uns eher von politischer Seite vorgegeben werden, da haben wir auch wenig Einfluss. (BezReg4, Pos. 33)

Diese Annahmen decken sich mit den Erfahrungen verschiedener Berufsschulleiter, die von einem größer werdenden Einzugsbereich ausgehen und eine gewisse Konkurrenz zwischen den Berufsschulen voraussehen:

> Wir haben auch einen relativ großen Einzugsbereich, in bestimmten Berufen decken wir ganz Schwaben ab. Das könnte jetzt natürlich möglicherweise in der Zukunft auch noch ein größeres Gerangel geben mit benachbarten Schulen in Memmingen, Kempten usw. Dass man natürlich da versucht, für bestimmte Berufe die Leute an Land zu ziehen. Das ist durchaus eine Sache, die auf uns zukommen könnte. (SL 5, Pos. 51)

Zuständige Stellen, Berufsschulleiter und die Schulaufsicht gehen gemeinsam von der Beibehaltung der Sprengel aus und sehen die Erweiterung der Fachsprengel als unabwendbar. Überraschenderweise nimmt das Kultusministerium verbal eine sehr radikale und konträre Position ein:

> Weg mit den Schulsprengeln!
> Mit den direkten und den indirekten Schulsprengeln. (KM 2, Pos. 23)

Der Schulsprengel wird als ein Instrument des alten inputorientieren Systems gesehen. Berufsschulen erhalten durch den Sprengel eine Quasi-Bestandsgarantie, die die Entwicklung der schulischen Qualität behindert und nicht mehr zeitgemäß ist:

> Die Schule muss sich selber behaupten aufgrund ihres Outputs, der pädagogischen Ausstrahlung. Wenn sie das nicht kann aus verschiedenen Gründen, dann muss die Schule nicht unbedingt über Jahrhunderte bestehen. Da kann sie auch schrumpfen, bzw. aufgelöst werden – sag ich jetzt mal. Wenn die Lehrer Beamte sind, dann werden sie versetzt. Das ist jetzt derzeit im beruflichen Bereich die Höchststrafe. Und das alleine würde Kräfte frei setzen. Da muss man gar nicht ans Beamtenverhältnis ran. Weg mit den Sprengeln, auf eigene Füße stellen. Ein Netz OK, aber doppelten Boden sollte weg. Das würde einen gewaltigen Qualitätsschub bringen, weil hier jeder ein Eigeninteresse hat. (KM 2, Pos. 23)

Unterstützung erfährt das Kultusministerium durch den Vertreter der Stiftung Bildungspakt Bayern, der auf die bereits vorhandenen Möglichkeiten der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen hinweist und die Schulleiter auffordert, mehr Eigeninitiative zu zeigen und kreativ Schule zu gestalten:

> Was spricht denn heute dagegen? Also natürlich – wir haben die jahrgangsgemischten Eingangsklassen, wir haben grundsätzlich die Einteilung in Jahrgangsstufen – das stimmt schon, da haben Sie schon Recht – aber es gibt natürlich heute schon die Möglichkeiten, phasenweise das aufzubrechen und zu durchbrechen und das müssen wir einfach auch noch stärker machen und noch häufiger machen und da denke ich, müssen wir den Schulen auch bewusst machen, was sie heute schon für Gestaltungsspielräume haben und wir müssen, glaube ich – und das ist vielleicht einer der entscheidendsten Punkte – wir müssen das Bewusstsein für die Möglichkeit, vor Ort Schule zu gestalten, stärken. Und das ist eine Aufgabe – vielleicht die zentrale Aufgabe der Lehrerbildung – ob das Ausbildung oder Fortbildung ist, ist mir ganz egal – aber das ist vielleicht die zentrale Aufgabe. (BiPa, Pos. 14)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

An der Frage der staatlichen Steuerungslogik lässt sich die Art der Schulsteuerung erkennen. Vertreter einer inputorientierten Schule verzichten auf den Wettbewerb der Schulen untereinander. Vertreter, die am Output der Schule orientiert sind, plädieren eher für eine Konkurrenz der Schulen untereinander und sind für die Abschaffung des Schulsprengels.

Das KM und der Vertreter des Bildungspaktes Bayern überraschten mit einem klaren Bekenntnis zur Abschaffung des Sprengels für bayerische Berufsschulen. Das KM schätzt zwar die Arbeit, die an der Berufsschule allgemein geleistet wird, sieht aber in einigen Bereichen noch Entwicklungspotenzial zur Verbesserung der Ausbildungsqualität. Mit der Abschaffung des Sprengels und einem Macht- und Gestaltungszuwachs für die Berufsschulen sollen die Schulleiter sich in einem direkten Wettbewerb untereinander bewähren. Schulleiter, die ihre Schule gut aufstellen und ihr Profil schärfen, könnten dann zukünftig stärker gefördert werden. Schulen und ihre Schulleiter, die in einem schwierigen Umfeld agieren, müssen durch die Einführung von begleitenden Unterstützungsmaßnahmen aufgebaut und auf den Wettbewerb vorbereitet werden. Erreichen die Schulen aber trotz des noch zu installierenden vielfältigen Förderangebotes durch das KM immer noch nicht einen gewissen Qualitätsstandard, so verlieren sie ihre Bestandsgarantie und müssen schrumpfen bzw. aufgelöst werden.

Die Vorgaben der übergeordneten Ebene werden zu Handlungsanweisungen der nachgeordneten Ebene. Dementsprechend müssen die Vertreter der Bezirksregierungen Maßnahmen ergreifen, die zu einem stärkeren Wettbewerb der Berufsschulen führen. Die Datenanalyse zeigt aber ein gegensätzliches Bild, da die Einschätzung der politischen Lage durch die Bezirksregierungen weiterhin auf den Erhalt des Sprengels setzt und Maßnahmen zur Stabilisierung der Schulstandorte ergriffen werden. Die Erwartungen der Schulaufsicht zielen nicht auf die Abschaffung des Schulsprengels, ganz im Gegenteil, sie versuchen primär den Wettbewerb der Schulen untereinander systematisch zu unterbinden und im Sinne der Landräte die Standorte der Berufsschulen zu sichern. Wettbewerbsorientierte Schulleiter werden bei ihren Schulentwicklungsaufgaben nicht unterstützt.

Wenig überraschend ist die Position der zuständigen Stellen. Nach ihrer Ansicht führt insbesondere im ländlichen Raum der durch den demographischen Wandel ausgelöste Rückgang der Schülerzahlen zwangsläufig auch zu Standortschließungen und einem Ausdünnen der Schullandschaft. Die hieraus resultierenden wesentlich längeren Anfahrtswege der Schüler erfordern für viele Berufsschulen eine Umstellung in der Unterrichtsorganisation und ein mit dem Sachaufwandsträger abgestimmtes Betreuungsangebot für die am Schulort zu versorgenden und unterzubringenden Blockschüler. Der Schulleiter muss seine Schule auf eine vermehrte Blockbeschulung einstellen und den Kontakt zu den Internaten institutionalisieren. Schulschließungen und die Abwicklung von Berufsschulen werden im Verständnis der Kammern zukünftig von den Schulleitern zu leisten sein.

Ist bei der Übernahme von erzieherischer Verantwortung durch den Schulleiter seine Sozialisation als Pädagoge unverkennbar, so stellen sich die Erwartungsmuster bei der Frage nach einer Wettbewerbssteuerung uneinheitlich dar. Bei den Schulleitern lassen sich im Ansatz zwei gegensätzliche Typen identifizieren: Zum einen ist es der

Typ des Managers, der für sich und seine Schule den Wettbewerb als eine gute Chance versteht, bessere Bedingungen an der Schule zu schaffen. Zum anderen ist es der Typ des Bewahrers, der seine Schule stärker verwalten möchte und eine am Input orientierte Schulsteuerung bevorzugt, weil er die Abschaffung des Sprengels als existenzielle Bedrohung wahrnimmt.

5.2.2 Postkoordination im Bereich der Organisationsentwicklung

Die Entwicklung der schulischen Organisation ist grundsätzlich ein durch Abwägen der jeweiligen Organisationsebenen kommunizierter Prozess, der sich auf der Grundlage eines normativen Zieles mehr oder weniger stark über die verschiedenen Ebenen des dualen Systems erstreckt und dabei eine Rekontextualisierung erfährt. Der Rahmen für die Organisationskultur der Berufsschule wird durch die oberste Ebene der Politik vorgegeben. Er ist formal-rechtlich bindend, muss aber fortlaufend an die veränderten Gegebenheiten über alle Ebenen im Mehrebenensystem Berufsschule angepasst und von den Organisationsmitgliedern wie bspw. den Lehrern oder der Schulaufsicht mitgetragen werden. Die Ausbildungsbetriebe mit ihren implizierten über- und untergeordneten Organisationssystemen bilden für sich genommen ein eigenes System, sind aber durch die Doppelhelix-Struktur des dualen Systems an die Ausbildungsbetriebe und die zuständigen Stellen lose gekoppelt und finden im gemeinsamen Ziel einer möglichst hochwertigen Qualität in der Ausbildung ihren kleinsten gemeinsamen Nenner.

Organisationsentwicklung durch Zielsetzungen

Wesentlich ist demnach die Festlegung gemeinsamer zentraler Ziel- und Leitvorstellungen, die in nutzbare Rahmenbedingungen für die Berufsschulleiter münden, um eine optimale pädagogische Arbeit leisten zu können. Für die Vertreter der Wirtschaft liegt die Zieldefinierung im Verantwortungsbereich des Ministeriums:

> Die Frage, was muss von oben kommen, sind die Leitplanken. Die Frage der Globalziele und die Frage der Globalleitplanken und der Globalmaßnahmen […]. Die kann nicht die Schule vor Ort klären, sondern die kann nur in der Holding geklärt werden, wo ich eigentlich wirklich hin will. Und dafür gibt es in Unternehmen, in großen Unternehmen den Vorstand und dafür gibt's in der Politik den Minister und es gibt ein hervorragendes KM mit lauter hellen Köpfen. Und es gibt ein Parlament als Aufsichtsgremium, das am Ende sagen muss, ob der Weg der richtige ist. Klingt so einfach, ist es aber nicht. (Wi 2, Pos. 46)

Der Verantwortungsbereich wurde aber durch das Ministerium bisher nicht in idealer Weise ausgefüllt und die Wirtschaft attestiert der politischen Ebene ein grundsätzliches Defizit, weil die wesentlichen Fragen nicht gestellt werden und deshalb die logischen Konsequenzen für eine planmäßige, strukturierte und an Zielen ausgerichtete Organisationsentwicklung nicht durchführbar sind:

> Was, was ist eigentlich das Ziel? Und wie? Und da die Fragen nicht gestellt werden, wird auch die Nachfolgefrage nicht: Was heißt das für die Personalgeschichte? Was heißt es für die Finanzgeschichte? Was heißt es für die Steuerungsgeschichte? […]
>
> Was ist das Ziel? Und das ist der Punkt. Und diese, […] diese Metaebene-Denke, was ich immer erlebe, wo's gut funktioniert, das ist die erste Frage, die gestellt wird. Diese Frage erleb ich dort nicht. […] die Schule möchte [ich] davon noch ausnehmen. Das kann die Schule zunächst nicht. (Wi 2, Pos. 46)

Die zuständigen Stellen und hier insbesondere die Vertreter des Handwerks formulieren ihre Erwartungen an die Berufsschule sehr konservativ und argumentieren rückwärtsgewandt. Sie verfallen in alte Muster und erwarten von der Berufsschule die Beibehaltung des Status Quo. Eine strukturelle Entwicklung der Berufsschule ist

nicht erwünscht. Die Handwerkskammer sieht die Berufsschule nach wie vor als (Junior-) Partner, als Zulieferer des Handwerks auf dem Gebiet der Gesellenausbildung. Ein aktives Engagement der Berufsschulen, die Berufsschüler auch auf eine höhere berufliche Position vorzubereiten oder die Möglichkeit für leistungsstarke Berufsschüler parallel zur dualen Ausbildung die Fachhochschulreife zu erwerben,[522] ist unerwünscht.

> Also die Herausforderung aus meiner Sicht ist, dass die Berufsschule ganz klar sich klarmacht: Was will sie denn sein? Wo sieht sie sich selbst? Wir sehen die Berufsschule als dualen Partner, der wirklich die, eine Lernort ist, aber eben nur ein Lernort neben dem Betrieb. Wir sehen die Berufsschule nicht da in der Zukunft, dass die Berufsschule komplett die Berufsausbildung selber macht […]. Insofern orientiert sich aus unserer Überzeugung die Berufsschule der Zukunft sehr wohl auch heute. Das soll kein, im Grundsatz keine andere Berufsschule sein. Natürlich muss die Berufsschule immer laufend technisch aktuell bleiben. Das ist eine Frage der Ausstattung. (ZusStelle 1, Pos. 14)

> Und sie soll nicht, sie sollen kein zweites Abitur machen. Sie soll einfach dazu beitragen, dass die Leute eine vernünftige Gesellenprüfung ablegen und dann als Geselle arbeiten können. (ZusStelle 1, Pos. 28)

Die zuständigen Stellen und die Bezirksregierungen stehen sich bei der Frage nach der Legitimation und der Aufgabensetzung der Berufsschule einander diametral gegenüber. Für die Kammern besitzt die Berufsschule zuallererst einen dienenden Charakter und legitimiert sich aus der Existenz der Ausbildungsbetriebe:

> Die Berufsschule ist ein dienender Faktor. Wenn die Wirtschaft keine Ausbildungsverträge abschließt, hat die Berufsschule keine Schüler. Und die Wirtschaft entscheidet, wen sie als Auszubildenden nimmt. (ZusStelle 2, Pos. 66)

Die Bezirksregierungen wollen hingegen die Berufsschulen auf keinen Fall in einer Abhängigkeit zu den Ausbildungsbetrieben sehen:

> Die Berufsschule zieht ihre Berechtigung der Existenz nicht aus dem Anspruch, mit dem dualen Partnern intensiv zusammenzuarbeiten. Ich könnte die Gegenfrage stellen, wie viele Auszubildende würden den Berufsabschluss ohne Berufsschule schaffen? (BezReg 4, Pos. 64)

Diese beiden gegensätzlichen Stellungen zeugen von einer starken Abgrenzungsmentalität auf der Ebene der Schulaufsicht und der zuständigen Stellen und erinnern an eine Rivalität der dualen Partner, wie sie im letzten Jahrhundert durchaus üblich war. Eine vertrauensvolle und kooperative Zusammenarbeit zur Qualitätssteigerung der nichtakademischen beruflichen Bildung wird hierdurch erschwert.

Dabei leitet die Schulaufsicht ihre Zieldefinition von den gesetzlichen Vorgaben ab und sieht wie oben schon herausgearbeitet die Werteerziehung und die Übersetzung des Bildungsauftrages als handlungsleitend. Die Bildung und der Erhalt der Sprengel scheinen für die Konstruktion des dualen Berufsschulwesens wichtiger zu sein als die organisatorische Entwicklung der Berufsschule. Die Frage nach dem „Was“, dem „Wozu“ und dem „Wie“ wird nicht an den Anfang gestellt. Differenzierte Bildungsangebote werden nicht an die regionalen Erfordernisse angepasst und die tatsächliche Nachfrage durch die Ausbildungsbetriebe wenig berücksichtigt. Die Überlegungen der Schulaufsicht richten sich sehr auf eine formale Nivellierung der Bildungsangebote:

[522] Seit dem Schuljahr 2008/2009 läuft unter der Federführung der Stiftung Bildungspakt Bayern das Projekt „Berufsschule plus“. Das Ziel, die Durchlässigkeit des bayerischen Schulsystems auch für Berufsschüler zu erhöhen, soll durch Angebote für Berufsschüler in der dualen Ausbildung entwickelt werden, die ihnen ermöglichen, zeitgleich zur Berufsausbildung auch die Fachhochschulreife zu erlangen. Ab dem Schuljahr 2012/2012 wird das Programm in Bayern ausgeweitet. Vgl. www.bildungspakt-bayern.de/projekte/berufsschule-plus/

> In Hinblick auf eine gleichwertige Ausbildung in der Fläche – so was muss ich auch unter dem Aspekt des Bildungsauftrages staatlicher Schulen betrachten und dem Aspekt der Bildungschancen – also wäre ich eigentlich eher der Meinung, dass man sagt, das Angebot muss flächendeckend weitgehend gleichartig sein. (BezReg 2, Pos. 32)

Wiederholt wird der Auftrag eines flächendeckenden Angebotes der Berufsschulen betont:

> Wir haben ja jetzt festgeschriebene Sprengel für die einzelnen Berufe mit Zielrichtung möglichst flächendeckendes Angebot in der Beschulung für möglichst viele Berufe anzubieten. (BezReg 2, Pos. 20)

Die Wirtschaftsexperten weisen demgegenüber auf die falsche Prämisse hin, derzufolge eine Angebotsgleichheit der vorhandenen Berufsschulen zu einer Chancengleichheit bei den Berufsschülern führen soll. Eine adressatenbedingte Differenzierung bei den zu unterrichtenden Schülern auf der Grundlage der lokalen Erfordernisse und der Ausrichtung der Betriebe sollte nicht vernachlässigt werden:

> Zielerreichung heißt ja nie oder wenn wir hier Zielvorgaben kriegen, acht Abteilungen, acht Abteilungen haargenau das Gleiche. Nein, eine Abteilung hat ja unterschiedliche Klientel, hat unterschiedliches Ziel. So, und das müssten wir auch da mitdenken. (Wi 2, Pos. 46)

Ein Berufsschulleiter, der sich am Output messen lassen will, benötigt mehr Freiheiten, die in idealer Weise in einem Aushandlungsprozess mit den beteiligten Anspruchsgruppen ausgehandelt werden. Eine zielorientierte Führung beruht auf dem Delegieren von Aufgaben und der Verlagerung der Verantwortung von einer höher gelegenen Ebene auf die Ebene, auf der die Entscheidungen zur Problemlösung am besten getroffen werden können. Bleibt der Gesamtzusammenhang bzw. bleiben die globalen Bildungsziele für den Berufsschulleiter aber im Ungewissen, so können auch keine zielgerichteten Entscheidungen getroffen werden und eine Abstimmung innerhalb des Systems Berufsschule wird wesentlich erschwert:

> Wenn man kein klares, selber keine klaren Ziele hat, wo man hin will, wo man selber auch wieder überprüft, sondern immer bloß reagiert, nämlich nur noch verwaltet, natürlich ist Schule auch Verwaltung, aber die Verwaltung frisst einen auf. Wenn man da nicht klare Visionen hat, auch ganz klare Sachen hat, wie kann Schulentwicklung ausschauen, wie läuft das ab? Wie binde ich das Kollegium ein? (SL 3, Pos. 54)

Fehlen die Ziele, Visionen und Vorstellungen für die schulische Entwicklungsarbeit, können sich Berufsschulleiter in den Verwaltungsarbeiten verlieren und dabei – bewusst oder unbewusst – das Wesentliche, nämlich eine Schule zu führen, außer Acht lassen. Berufsschulleiter müssen deshalb gründlich auf ihre Führungsaufgaben vorbereitet werden, wenn sie erfolgreich in einer am Outcome orientierten Schule bestehen wollen:

> Jetzt ist wieder das passiert, jetzt müssen wir so reagieren und dann gehen wir wieder in die Richtung und so, sondern darum sage ich: einen klaren Masterplan, zu sagen, wo wollen wir hin? Das muss nicht über zehn Jahre sein, sondern über ein, zwei Jahre, das den Kollegen zu sagen und dann mit Zielvereinbarungen mit den entsprechenden. Und das muss – meiner Meinung nach, ich bin jetzt mittlerweile absolut davon überzeugt – da wenn ich mich mit Kollegen unterhalte, die das schon lange machen, das viel mehr schon im Vorfeld. Es ist eine Illusion zu glauben, wenn man mal Schulleiter ist, kann man sich das nur nebenbei durch drei Tage Dillingen oder so aneignen, das ist eine völlige Illusion. (SL 3, Pos. 54)

Sind aber die Ziele bekannt, können sie sich zu Leitlinien des Handelns entwickeln. Von Zeit zu Zeit sind diese zu überprüfen und ggf. anzupassen, damit sich die Ausrichtung des Subsystems Bildung dem gesellschaftlichen Wandel anpassen kann. Inwieweit das Nachjustieren der Zielvorgaben auf den einzelnen Ebenen vorgenommen wird, ist aus der Sicht des Wirtschaftsvertreters auf der politischen und schulischen Ebene noch nicht verankert:

> Dass wir uns jetzt Gedanken machen, ob die Ziele, die da oben stehen noch stimmen. Und ob das eine zurückgefahren wird und das andere nach oben gefahren wird. Was heißt das für die Ressourcen? Was heißt das für die Abteilung? Und diese Denke ist nicht da. (Wi 2, Pos. 46)

Dieser fundamentalen Kritik außerschulischer Experten stehen erste Versuche eines vollzogenen zielorientierten Führungsstils von Berufsschuleitern gegenüber:

> Oder, was wir auch jetzt ganz verstärkt machen mit den Funktionsträgern: Zielvereinbarungen. Wirklich, dass man eigenständig dann innerhalb, ein jeder Abteilungsleiter bei uns, mit dem mache ich eine Zielvereinbarung, was wollen wir erreichen, was soll da gemacht werden? Und innerhalb dieser Ziele muss er das selbständig, eigenständig lösen. Und so mache ich es mit allen Mitarbeitern der Schulleitung, aber jetzt so nach einem ersten halben Jahr mit allen Zielvereinbarungen gemacht, oder nach einem Jahr, wo wollen wir hinkommen, was ist wichtig, wo drückt der Schuh? Und ähnlich ist es natürlich auch wichtig, die ganze Schule zu managen, dass jeder auch das – nicht nur das Gefühl hat – sondern dass das auch wirklich wichtig ist, er kann selber Entscheidungen innerhalb dieses Rahmens machen. Damit das auf mehreren Schultern eben getragen wird. (SL 3, Pos. 54)

> Ich denke, er muss auch über Managementstrategien verfügen. Er muss wissen, was heißt das „mit Zielen zu führen“: Wie komme ich zu diesen Zielen? Wie vermittle ich die? (KM 1, Pos. 57)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Die gegenwärtige Organisationsstruktur steht unter einer harschen Kritik durch die Vertreter der Wirtschaft. Die Schule muss die Vorgaben der Politik umsetzen und sich auf der operativen Ebene entfalten können. Die Erwartungen der Wirtschaftsvertreter an den Schulleiter sind aber zunächst abgeleitete Erwartungen, die die Wirtschaft direkt an das Kultusministerium stellt. Die Aufgabe der Zielformulierung muss durch das Ministerium erfolgen und vom Parlament legitimiert werden. Die Vorgabe der strategischen Ziele ist nach Ansicht der Wirtschaft stark defizitär und verhindert auf der operativen Ebene der Einzelschule die Übersetzung der Leitziele in Schul-, Personal-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklungsprogramme.

Die zuständigen Stellen sehen die Berufsschule als „dienenden Faktor“ in der dualen Ausbildung und erwarten von der Berufsschule keine wesentlichen Neuerungen bzw. Erweiterungen im schulischen Angebot. Die erste und wesentliche Aufgabe der Berufsschule ist die maximale Nutzung der Verweilzeit von Berufsschülern an der Berufsschule zur beruflichen Qualifikation. Die Aufgabe des Schulleiters ist die Bereitstellung von Bildungsangeboten, die sich an der beruflichen Erstausbildung ausrichtet. Weitere Angebote im Weiterbildungssektor bzw. für höherwertige allgemeinbildende Abschlüsse sind nicht erwünscht, weil sie zum Teil mit dem Bildungsangebot der Kammern kollidieren und sich die Kammern auf dem Weiterbildungssektor von den Berufsschulen keine Konkurrenz erwünschen.

Die Bezirksregierungen sehen in der Berufsschule nicht den Juniorpartner der Ausbildungsbetriebe. Die Aufgabe der Berufsschule ist die Sicherung der Qualität innerhalb der beruflichen Bildung und die Bereitstellung eines flächendeckenden Angebotes. Die Stärkung der schulischen Eigenständigkeit wird nur bedingt verfolgt und dementsprechend ist das Handeln der Schulaufsicht ausgerichtet.

Viele Berufsschulleiter reklamieren für sich und ihre Schule mehr gestalterischen Spielraum. Sie sehen in der Ausweitung ihres Bildungsangebotes auf den Weiterbildungssektor wesentliche Vorteile in der Nutzung ihres vorhandenen Know-hows und die Stärkung ihres Ansehens durch Fortbildungsangebote bei den Betrieben.

Rollenverständnis des Berufsschulleiters

Neben der Festlegung gemeinsamer Ziel- und Leitvorstellungen ist auch die Frage nach der Steuerungsart von immenser Wichtigkeit. Soll die Berufsschule im Sinne einer zentralen Steuerung als ein inputgesteuertes System oder eher als ein teilautonomes System bzw. als ein eigenständiges System verstanden werden? Die Verortung von Entscheidungskompetenzen und der Zugang zu Ressourcen können wichtige Hinweise über das Machtgefüge innerhalb des Bildungssystems liefern. Die Rollenverteilung zwischen Kultusministerium, Schulaufsicht und Schulleiter der Einzelschulen zeigt, in welchen Bereichen der Berufsschulleiter an Eigenständigkeit gewinnt bzw. verliert. Aus dem Grad seiner Eigenständigkeit bzw. der Abhängigkeit sind auch die Organisations- und Führungsstrukturen der Berufsschulen zu bestimmen: zentrale- vs. dezentrale Bildungsstruktur, bürokratische vs. unbürokratische Schulstruktur, Ressourcenzuweisung vs. Ressourcenhoheit, Kontrolle vs. Rechenschaft, Inputsteuerung vs. Outputsteuerung und Administration vs. Gestaltung und Vision sind die wesentlichen indikatorischen Dichotome für das Rollenverständnis des Berufsschulleiters.

Unbestritten liegt die formale Kompetenz der Strukturgestaltung des Bildungssystems auf der Ebene der Politik. Sie entscheidet über den Organisationsgrad und die Rahmenbedingungen pädagogischer Konzepte:

> Wenn ich in dem Moment, wo ich Schule verwalte und damit die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen festlege, entscheide ich gleichzeitig über die wesentlichen pädagogischen Eckpunkte dieser Schule und von daher gesehen bin ich auch der Überzeugung, dass wir Administration und Pädagogik/pädagogische Führung nicht trennen sollten, sondern die Verantwortung – ich sage nicht die Ausführung – die Verantwortung für die Administration immer bei den Pädagogen belassen sollten, weil hier werden pädagogische Entscheidungen getroffen. (BiPa, Pos. 30)

Das Primat des Pädagogischen wird in der Diskussion um die Person des Schulleiters sehr kontrovers geführt, wobei sich die Trennungslinie entlang des schulischen und des betrieblichen Systems abzeichnet. Die Vertreter der Kammern halten sich mit einer offiziellen Stellungnahme sehr bedeckt. Sie geben in den Interviews zunächst lediglich ihre persönliche Meinung wieder, um keinen Unmut auf der Seite des schulischen dualen Partners zu wecken:

> Ja, das ist eine Frage, die sehr umstritten ist, glaub ich, unter der Lehrerschaft. Ich meine, das ist meine ganz persönliche Meinung, der muss nicht Pädagoge sein. (ZusStelle 2, 86)

Jedoch kann bei einem genaueren Hinsehen eine klare Priorisierung herausgelesen werden:

> Bestimmte Berufsfachschulen […] wird dann immer gefordert, es müsste sogar ein Künstler sein. […] Ja, es gibt solche Gestalten in Schulen. Oberammergau z.B., […]. Mit Holzschnitzer. Das ist natürlich dann Ansichtssache. Aber es kann auch der reine Verwaltungsfachmann so eine Schule führen.
>
> Ja, ich glaub, […] [eine externe Führungskraft ist] praktisch eher in der Lage, neue Ideen einzubringen und die Schule entwicklungsmäßig stärker voranzutreiben als wie ein reiner Pädagogenstamm aus „Nur – Pädagogen“. (ZusStelle 2, Pos. 90 - 94)

Wobei den Vertretern der Kammern durchaus die mögliche Akzeptanzschwierigkeit einer externen Besetzung des Schulleiterpostens bei der Lehrerschaft bewusst ist:

> Ob dann allerdings die Akzeptanz in der Lehrerschaft wieder so groß ist, das ist dann wieder die andere Seite. (ZusStelle 3, Pos. 95)

Sollte der Schulleiter – unabhängig von den Sonderbedingungen an manchen Berufsfachschulen – eher ein Betriebswirtschaftler oder ein Pädagoge sein oder reicht es

aus dem Schulleiter, der ein grundständiges Lehramtsstudium absolvierte, einen Verwaltungsfachmann zur Seite zu stellen? Die Position auf der Ebene der Lehrer ist eindeutig, sie wollen keinen Schulleiter, dessen pädagogische Kompetenz nicht ausgeprägt ist und der als ihr Dienstvorgesetzter und Weisungsbefugter keinerlei unterrichtliche Erfahrungen als Lehrer besitzt:

> Also ich wehr mich dagegen, einfach externes Personal zu Schulleitern zu machen. (Lehrer 1, Pos. 23)

Im Kultusministerium ist in ähnlicher Weise eine ablehnende Haltung gegenüber Führungspersonen ohne pädagogische Ausbildung zu erkennen. Der Vertreter fordert, ausgehend vom Bild des Pädagogen, die Führungskräfte auf, sich in die Aufgabenbereiche Verwaltung und Management einzuarbeiten und ihre Kompetenzen auf diesen Gebieten auszubauen:

> Mir ist das auch wichtig und ich halte es für absolut notwendig, dass wir weiterhin ausgebildete Pädagogen in der Schulleiterposition haben. Ich bin kein Freund davon, dass wir den Verwaltungsdirektor dort installieren. Er muss – der Schulleiter – diese Aufgaben sich aneignen und teilweise mitbringen – diese Verwaltungsaufgaben oder Managementbefähigungen, aber er sollte und er darf die pädagogische Sicht von Schule nie verlieren. (KM 1, Pos. 61)

Der Schulleiter soll demnach aus der Mitte der Lehrerschaft kommen und starke Merkmale einer Führungsperson aufweisen:

> Eine Führungspersönlichkeit muss er eben darstellen und dann mit eigenem Vorbild auch seine Mitarbeiter motivieren. (BezReg 3, Pos. 89)

Aus der Sicht der zuständigen Stellen werden Schulleiter alter Couleur bei dem laufenden Transformationsprozess von einer verwalteten Schule hin zu einer eigenständigeren Schule vor große Herausforderungen gestellt:

> Sie muss weg von dem rein verordneten und verwalteten Schultyp zu einem offenen Schultyp. Und da kommt natürlich auch die ganze Problematik der Schulleitung oder der Eigenständigkeit der Schulen zum Tragen. Wir haben von unserer Seite schon immer gefordert, dass die Schulleitungen, die Schulen selbst, mehr Personalverantwortung haben müssen und eine viel größere Finanzhoheit, um auch mit eigenen Mitteln agieren zu können. Und letztlich auch um im Bereich Personalwesen entsprechend zu agieren, agieren zu können und Lehrer einstellen zu können. Und insofern würde es eigentlich unseres Erachtens nicht schaden, wenn die Schulen auch einer gewissen Konkurrenz gegenseitig ausgesetzt werden und sich praktisch am Markt behaupten müssen. Das trifft gerade auch für den Bereich der Berufsschulen zu, in der es ja immer strenge Fachsprengelbildungen gibt. Da wäre es schön, wenn das einfach aufgelöst werden kann und sich der Schüler und die Eltern letztlich selbst aussuchen können, wo sie ihren Sohn oder wo der einzelne dann zur Schule geht. (ZusStelle 2, Pos. 15)

Das heißt, dass Schulleiter, die bislang von den verbeamteten Vorgesetzen der Aufsichtsbehörde und des Kultusministeriums ihre detaillierten Anweisungen erhielten und von ihnen durch statistische Berichterstattung und Anordnungen kontrolliert wurden, nun „plötzlich selbst Vorschriften, Kontrollen und Regeln entwickeln“[523] und die Schulentwicklung stärker selbst organisieren sollen. Sie sollen ihren durch Sprengelbildung geschützten Bereich einer zu verwaltenden Berufsschule verlassen und sich dem Wettbewerb um die beste berufsschulische Qualität stellen.

Auch die Lehrer betrachten eine moderne Schule als eine Organisation mit höchster Komplexität, die durch den Schulleiter in einer schwierigen Umbruchphase geführt werden muss:

> Also ich glaub, dass ein Schulleiter ein höchstkomplexes System leiten muss, das durchaus mit der Führung eines großen Unternehmens vergleichbar ist, auch wenn die Zahl der Schülerinnen

[523] Rosenbusch 2005, S. 90

> und Schüler und des Leitungspersonals, dazu nehme ich die Lehrer, das ganze Leitungspersonal mal her, deutlich geringer ist. (Lehrer 1, Pos. 23)

Letztendlich kommt der Schulleiter nicht umhin, sich als zentrale Führungsperson mit weitreichenden Kompetenzen zu verstehen und seine gestalterischen Fähigkeiten mit der Unterstützung einer zu implementierenden mittleren Führungsebene bzw. durch Steuergruppen abzusichern:

> Ein Schulleiter sollte heute schon eine Führungskraft in seinem Unternehmen Schule sein. D.h. er kann dafür oder er sorgt dafür, dass seine Mitarbeiter, sein Team ihre Aufgaben optimal erfüllen können. […] Aber ich glaube eines der ganz, ganz wichtigen Dinge ist, egal Führungskraft, egal wo Wirtschaft oder Schule, dass es jemand ist, der diese Rolle annimmt in einer gewissen Demut auch vor, also wohl wissend, dass er für eine gute Schule motivierte und hochqualifizierte und professionelle Mitarbeiter braucht und er ihnen den Rahmen dafür schaffen muss, dieses tun zu können. (Wi 1, Pos. 56)

Für die Schulleiter selbst steht der Führungsanspruch außer Frage und wird auch eingefordert:

> Der SL ist die Führungskraft schlechthin an der Schule. (SL 6, Pos.77)

Die Interpretation des Führungsanspruchs geht aber weit auseinander. Bei einem Teil der Schulleiter steht ein ordnungsgemäßer Betrieb im Vordergrund:

> Ja, da gehen die Hauptforderungen halt zu einem ordnungsgemäßen Ablauf sozusagen der Schulorganisation, dass sie dann Forderungen nach Statistiken, Untersuchungen und Zahlenmaterial, halt bürokratisches Verwalten kommt da in der Regel als Hauptforderung auf uns zu. Das ist klar, das sind bestimmte Dinge, die man halt erfüllen muss. (SL 5, Pos. 94)

Andere Berufsschulleiter betonen die Tatsache, dass letztendlich die alleinige Entscheidungsbefugnis an der Schule beim Schulleiter liegt:

> Na, ich denke schon, dass Führung wichtig ist und notwendig ist, also letztendlich so bei Fachgruppenleitersitzungen kommt irgendwann auf jeden Fall der Punkt, wo vielleicht der Schulleiter sagen muss: jetzt machen wir es aber so. Also, wenn möglicherweise ganz konträre Meinungen da sind, oder wenn auch das Kollegium oder die Fachgruppenleiter eigentlich danach verlangen, dass die Entscheidung abgenommen wird, dann denke ich schon, dass man da in diese Führungsrolle schlüpfen muss und dann möglicherweise sagen muss: Jetzt machen wir es so, jetzt haben wir also diese Wege da diskutiert. Und ich denke halt, dass das der richtige Weg ist. Und nachdem ich das nach außen verantworten muss, machen wir das auch so. (SL 5, Pos. 114)

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass der Berufsschulleiter sich zwar als ‚primus sine pares' sieht, jedoch auch als Dienstleister gegenüber seinen Lehrern versteht:

> Ich war jetzt schon einige Jahre der Meinung, dass man wirklich Teamplayer sein kann als primus inter pares, mittlerweile bin ich da ein bisschen weiter, nach diesen jetzt 8 Jahren bin ich ein bisschen weiter. Es ist legitim, dass wir Impulse setzen, dass wir die Richtlinienkompetenz haben, dass wir ein bisschen abklopfen: was halten wir als zukunftsträchtig, was glauben wir, hat einen Mehrwert? Das müssen wir dann forcieren, das müssen wir einspeisen, begleiten und unterstützen und kritisch begleiten. […]
>
> Aber ich betrachte mich als Dienstleiter an den Lehrern. Meine Aufgabe ist es, für bestmöglichste Rahmenbedingungen zu sorgen. Ich betrachte mich nicht als Dienstleister an den Schülern. Das ist jetzt aber meine persönliche Definition. Sondern die ist mittelbar. Meine Aufgabe ist es, meinen Kollegen so viel Freiraum zu verschaffen, ihnen ein Umfeld zu machen im zwischenmenschlichen Bereich, aber auch im materiellen Bereich, im Bereich der zeitlichen Ressourcen, dass sie optimal mit Schülern umgehen können. (SL 1, Pos. 66)

Ganz von den Fähigkeiten der Schulleiter sind die Experten aus der Wirtschaft nicht überzeugt, die nachdrücklich einen Sinneswandel von den schulischen Führungskräften fordern sowie die Fähigkeit auch zu delegieren und loszulassen:

> Und die Zukunft wird dann zeigen müssen, ob ein Schulleiter stärker wie heute in der Lage ist, weg von dem hoheitlichen Denken: Da ich Schulleiter bin, bin ich für alles zuständig. Hin zu dem, sei es das Personal, sei es die Qualität, sei es das Stichwort Finanzen, sei es das Stichwort Öffnung nach außen, Netzwerktätigkeit. (Wi 2, Pos. 31)

Darüber hinaus fordern sie die Fähigkeit, gleichzeitig auch im Sinne eines Managers das Kollegium einzubinden und Führungsqualität zu zeigen:

> Ich denke, was ganz, ganz wichtig ist, dass ein Schulleiter, der sehr bewusst auch sich für die Rolle der Führungskraft auch entschieden hat und dafür auch qualifiziert ist und dieses [Kollegium] mit einem guten Management im Griff hat. (Wi 1, Pos. 13)

Am Führungsverständnis des Vertreters aus der Stiftung Bildungspakt Bayern zeigt sich der Unterschied zur Position der Wirtschaft: Stehen bei der Wirtschaft noch die Managementfähigkeiten an erster Stelle, so relativiert die Stiftung Bildungspakt Bayern die drei klassischen Managementfunktionen Planen, Organisieren und Kontrollieren und weist auf ein partizipatives Führungskonzept hin, welches die administrativen Aufgaben des Schulleiters nicht vernachlässigen darf, um die pädagogische Arbeit an den Schulen gewährleisten zu können:

> Also der Schulleiter ist zum einen natürlich führende Person. Ist ganz klar. Damit ist er auch gefordert Ziele zu entwickeln, Ziele weiter zu denken, er trägt letztlich auch die Verantwortung ein Stück weit für die Schule, er muss das Personal führen, er muss das Personal weiterentwickeln, er muss das Personal motivieren. Also er hat da eine Zentralverantwortung, aber Führen heißt heute ja nicht mehr autoritär von oben nach unten Ziele zu definieren, sondern Führen heißt, Leute mitnehmen für gemeinsame Ziele. Das ist letztlich ein partizipatives Konzept und da ist er in der moderierten Form gefordert. (BiPa, Pos. 33)

Unter den Berufsschulleitern besteht kein Übereinkommen über die Verwendung des Managementbegriffs, der von ihnen sehr divergent gebraucht wird. Die Begriffsinterpretation reicht von einem Verständnis eines Aufgabenkomplexes, der von dem Schulleiter bewältigt werden muss, bis hin zu einem Verständnis der Weisungs-, Anordnungs-, und Entscheidungsfunktion, die das Managen zum Kern hat und in der Literatur als dispositive Funktion[524] beschrieben wird. Die kontrovers diskutierte Leistungskomponente einer ökonomisierten Schule, unter Anwendung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmechanismen, rundet die Bandbreite der Begriffsinterpretationen ab.

Für viele Berufsschulleiter erschöpft sich ihr Selbstverständnis nicht in der Erfüllung ihres Aufgabenkomplexes und der Abarbeitung verwaltungstechnischer Aufgaben, wie bspw. dem Erstellen, Planen und Überwachen von Schülerstatistiken, Unterricht, Klasseneinteilung, Prüfungs- und Personalverwaltung. Sie sehen vielmehr ihre Aufgabe in einer strategischen Ausrichtung ihrer Organisationseinheit und einer kooperative Profilbildung, die sich an einem zu lebenden Verständnis von guter Schule orientiert:

> Der Schulleiter ist ja nicht nur ein so genannter Manager. Können wir ja mal…das Manager, das hört sich für mich ein bisschen zu trocken an, zu verwaltungsmäßig. Derjenige, der sich hier um Schulentwicklung kümmern soll, d.h. er wird sich wohl auch mit damit auseinandersetzen, dass er sagt, welche Ziele hat die Schule überhaupt, welches Profil hat die Schule. Der wird strategisch denken müssen. Der wird sich überlegen müssen, was sind die mittel- und langfristigen Ziele, wie sieht meine „gute Schule“ aus. (SL 2, Pos. 75)

Der moderne Berufsschulleiter wehrt sich zunehmend gegen die überbordenden Verwaltungsarbeiten und fordert mehr Eigenständigkeit und gestalterischen Spielraum, um seine Aufgabe erfüllen zu können:

[524] Unter dispositivem Faktor ist die Gesamtheit aller Führungsorgane zu verstehen, die die Zielsetzung festlegen, Planung vornehmen, Entscheidungen treffen und die Arbeit innerhalb der Organisation verteilen und überwachen. Auf der Ebene der Einzelschule ist der Berufsschulleiter mit seinem Stellvertreter und ggf. die Mitglieder der Schulleitung und Fachgruppenbetreuer zu verorten. Vgl. Kussmaul 2008, S. 17

> Bislang läuft es ja so, dass wir Rechenschaft ablegen, wie wir Klassen bilden, wie wir unsere Lehrer einsetzen, ob wir das, was uns zugestanden wird, nicht überschreiten. Und das wird dadurch kontrolliert, indem man einfach Statistiken erstellt, und diese Statistiken überprüft werden. Das ist sicherlich ein Weg, der war auch lange Zeit legitim und okay, aber er ist einfach nicht mehr zukunftsträchtig, weil das Ganze immer komplexer und komplizierter wird. Wir müssen enorm viele statistische Arbeiten machen, die uns auch bis zu einem gewissen Grad schon lähmen. (SL 1, Pos. 27)

Da der Schulleiter die zentrale Verantwortung für seine Schule trägt, übernimmt er innerhalb seines Aufgaben- und Kompetenzbereiches die Zielsetzung. Er passt die von der strategischen Führung kommenden Ziele an die Bedürfnisse und Gegebenheiten seiner Berufsschule an und übernimmt die Kommunikation der Ziele, um sein gesamtes Personal, die Eltern, Betriebe und externen Partner einzubinden und die vorhandenen Ressourcen bestmöglich zu nutzen. Auf dieser Grundlage lässt sich ein nachhaltiges und stabiles Netzwerk zum Nutzen der Berufsschule aufbauen:

> Er muss seine Lehrer mit auf den Weg bringen, er muss die Kapazitäten und die Ressourcen seiner Lehrer mit einbinden – auch bei der Zieldefinition – er muss die Eltern mit einbinden, er muss die Schüler mit einbinden, er muss den Sachaufwandsträger mit einbinden, er muss die externen Partner mit einbinden, er muss die […] Hauptschule/Realschule/Gymnasium als zuliefernde Schule im beruflichen Bereich mit einbinden und damit letztlich ein Netzwerk moderierend und führend organisieren, das letztlich dann diesen schulischen Bildungsprozess ausmacht an der einzelnen Schule vor Ort. (BiPa, Pos. 33)

Die Verwaltungsaufgaben rücken in den Hintergrund, bleiben aber ein wichtiges Element der schulischen Führungsarbeit:

> Der Schulleiter hat eine Administrationsaufgabe und das wird stärker in den Hintergrund treten, aber nicht an Bedeutung verlieren. Das ist mir ganz wichtig, weil ich glaube, die Schuladministration – das darf man nicht unterschätzen – hat eine stark pädagogische Auswirkung. (BiPa, Pos. 28)

Auch für das Kultusministerium ist die Verwaltung mit ihrem gesamten Apparat von grundlegender Bedeutung. Ohne funktionierende Verwaltung und ohne ausreichende Verwaltungskompetenz des Berufsschulleiters ist eine erfolgreiche Schulleitung nicht möglich:

> Wer eine Schule erfolgreich leiten will, der braucht zum einen die Fähigkeit, einen Verwaltungsapparat – und das sag ich als Erstes, nicht weil es als Wichtigstes für mich erscheint, sondern weil es einfach die Basis ist – der da so einen Verwaltungsapparat an der Schule – ist ein Stück weit Verwaltungsapparat – auch managen kann und leiten kann. D.h. er muss über Verwaltungstechniken verfügen, die er sich aneignen kann oder die er zum Teil schon mitbringt. (KM 1, Pos. 57)

Jedoch ist für den Schulleiter, der sich als reiner Verwalter oder Alleinherrscher an der Schule versteht, in der Wahrnehmung des KM kein Platz mehr. Schulleiter müssen künftig delegieren können und vor allem ihr Personal führen und entwickeln:

> Also der Schulleiter, der so früher feuerzangenbowlemäßig auftritt, der alles selber macht und alles entscheidet, der ist heute zum Untergang verurteilt. D.h. er muss wissen, an wen er delegieren kann und was er delegieren kann: Also Delegationsfähigkeit im hohen Maße. Und wenn ich die Frage stelle, wen er delegieren kann, dann kommen wir zu einem nächsten Kompetenz, die er sich erwerben muss, mitbringen muss, geschult werden muss. Das ist Personalentwicklung. (KM 1, Pos. 58)

Der Umgang mit dem Verwaltungsapparat, der von der zentralen Ebene eine positive Darstellung erfährt, wird durch die Schulleiter als einschränkend wahrgenommen. Verwaltungsaufgaben und Sitzungen werden als zeitraubend empfunden, ohne dass sich daraus ein Mehrwert für die Schule ergibt:

> Diese ganze Verwaltung und was Drumherum auf den Schulleiter nämlich dauernd einprasselt. Wenn irgendwas schief läuft oder Sitzungen, man sitzt sehr viel auf Sitzungen herum. Wo man keinen Einfluss hat. Und da geht aber viel Zeit verloren. (SL 3, Pos. 54)

Berufsschulleiter klagen über die Zeitdiebe Organisation und Verwaltung, die an der Berufsschule den Auf- und Ausbau immaterieller Ressourcen[525] verhindern. Die Personalentwicklung, so die Feststellung der Berufsschulleiter, bleibt weit hinter ihren Möglichkeiten zurück und verringert die Leistungsfähigkeit der Berufsschule im Ganzen:

> Also, wir müssen konfliktfähiger werden. Da, glaube ich, haben wir noch Defizite. Dass wir uns mit Personen auseinandersetzen, und zwar so auseinandersetzen, dass es uns gelingt, sie – ja das ist immer so schön gesagt – sie zu motivieren, ihrer Arbeit nachzugehen. Das verlangt aber auch, dass wir uns mehr als bisher im Augenblick vielleicht mit den Personen beschäftigen können. In manchen Bereichen sind wir zu viel mit Fragen der Organisation und Verwaltung beschäftigt, die uns davon abhalten, unsere Personalverantwortung so auszuüben, wie es eigentlich nötig ist. (SL 1, Pos. 58)

Wesentlich wichtiger als die Erfüllung der Verwaltungsaufgaben ist in der Wahrnehmung vieler Schulleiter die Personalentwicklung, zu der als höchstes Gut die Auswahl des Personals zählt. Berufsschulleiter verstehen sich aber nicht nur als Manager, Verwalter oder Gestalter, sondern sie sehen ihre Verantwortung auch im operationalen Bereich außerhalb verwaltungstechnischer und pädagogischer Problemlagen:

> Also ich sehe in erster Linie die Kompetenz und die Führungsrolle in der Personalauswahl, ja, für eine Schule. Natürlich muss er auch, ich muss mich notfalls, wenn der Hausmeister kommt und sagt, die Klobrille ist kaputt, dann muss ich mich auch um das kümmern. (SL 6, Pos.79)

Zusammenfassend lässt sich das Rollenverständnis des Berufsschulleiters als Führungsperson aus verschiedenen Zugängen beschreiben: Der erste Zugang nimmt den Schulleiter in das Zentrum, an den von verschiedenen Institutionen Ansprüche herangetragen werden, die er zum Wohle seiner Schüler durch Kommunikation und Kooperation in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems erfüllt.

> Das ist eine Figur [der Berufsschulleiter und sein Stellvertreter], die da in der Mitte sitzt und außen herum sozusagen sind diese ganzen Institutionen, die berechtigterweise natürlich ihre Forderungen an die Schulleitung stellt, und ich denke, dass der Schulleiter, die Schulleiter, die beiden, in der Lage sein müssen, mit all diesen Organisationen, Gremien, Abteilungen kooperativ zusammenzuarbeiten. Zum Wohle der Schüler, das ist also ein wichtiger Zusatz. Also, im Mittelpunkt muss der Schüler stehen und ich muss das ganze Arrangement so gestalten, dass der Schüler gut weg kommt bei dieser ganzen Geschichte und dass am Schluss möglichst was Positives dabei herauskommt. Also der Abschluss der Schüler ist natürlich eine wichtige Größe für uns und der sollte möglichst gut sein, um die Chancen in seinem weiteren Lebensweg eben möglichst positiv zu gestalten. (SL 5, Pos. 90)

Der zweite Zugang geht von einem Schulleiter als „Führer“ aus, der mit einer klaren Vision seine Schule gestaltet und sein Kollegium leitet. Als Vorbild lebt er die Werte, die an seiner Schule gestärkt werden sollen und empfindet als guter Pädagoge Empathie:

> Also er muss sich um ein Profil kümmern. Er muss wissen, wo geht die Reise hin. Was ich vorhin angesprochen habe: Er muss die Vorstellung, wenn er von einer guten Schule spricht, dann auch dem Kollegium vermitteln können. Er muss möglichst noch ein Vorbild sein. Es hat keinen Taug, wenn er hier von einer Vision spricht und steht nicht dahinter. Der muss diese Werte ja auch vorleben. Er muss die Empathie dann auch haben, dass er es dann den anderen Leuten reinbringt. Also auch die persönlichen Eigenschaften von der Person muss natürlich auch so sein, dass man sich zu der Person hin zu gehen traut und dann nicht weiß, OK der will seine Ruhe haben und will eigentlich bloß sein Formalist sein. (SL 2, Pos. 81)

Im dritten Zugang übernimmt der Schulleiter für die zentralen Bereiche der Berufsschule die Verantwortung und kommt der Vorstellung einer eigenständigen Schule sehr nahe:

[525] Unter immateriellen Ressourcen werden Fähigkeiten der Mitarbeiter verstanden, die zu einer Wert- bzw. Leistungssteigerung des Unternehmens oder der Organisation Schule beitragen. Vgl. Keuper 2009, S. 443

> Es bleibt bei seinen Kernaufgaben. Also ein Schulleiter hat ja, zumindest nach meinem Dafürhalten, nach wie vor bestimmte Kernbereiche. Das ist die Personalverantwortung, das ist, ganz klar, das ist die Haushalts- und Budgetverantwortung, aber das ist auch der ganze Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. (SL 1, Pos. 58)

Der vierte Zugang beschreibt den Schulleiter als eine politische Person:

> Also sie sind als Schulleiter jetzt, das hab ich auch relativ spät begriffen, auch sehr politische Person, ja, weil es steht auch immer ein Sachaufwandträger dahinter. Es steht ein Landrat dahinter, es stehen Kreisräte dahinter und die identifizieren sich ja auch mit ihrer Schule. Und wenn der Landrat halt mag, dass der Schulleiter da zu der Sitzung kommt und da zu dem Thema was sagt, dann haben sie da anzutreten. (SL 6, Pos. 87)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Das Rollenverständnis beeinflusst die Rollenwahrnehmung und –erwartungen sowohl der Anspruchsgruppen als auch der Berufsschulleiter. Das Kultusministerium sieht im Schulleiter neben dem Verwalter auch den Pädagogen. Unterstützt wird diese Erwartungshaltung des KM durch die Feststellung des Vertreters der Stiftung Bildungspakt, der administrative Tätigkeiten immer auch als Einfluss auf das pädagogische Handeln einordnet und deshalb die Verantwortung für administrative Vorgänge bei dem pädagogisch versierten Schulleiter sieht, der den Sozialisierungsprozess eines Lehrers durchlief. In den Augen des KM benötigt ein Schulleiter neben der Fähigkeit, einen Verwaltungsapparat zu führen, um die Grundvoraussetzungen einer erfolgreichen Schularbeit erfüllen zu können, auch die Fähigkeit, Aufgaben verantwortungsvoll in das Kollegium zu delegieren, um sich vor Überlastungen zu schützen.

Die zuständigen Stellen sind in der Frage nach der Besetzung des Schulleiterpostens wesentlich offener und erwarten vom Schulleiter zunehmend mehr Managereigenschaften. In einer eigenständigen Schule sind verstärkt Kompetenzen im Personal-, Qualitäts- und Finanzmanagement gefragt, die von einem Pädagogen oder Bürokraten als Schulleiter nur schwer zu erfüllen sind.

Der Lehrervertreter fordert hingegen vom Schulleiter die pädagogische Profession ein, ohne die die Akzeptanz der Führungsperson nicht gegeben sei und Visionen und Entwicklungsarbeiten des Schulleiters vom Lehrkörper konterkariert werden würden.

Wichtig ist für den Experten der Wirtschaft, dass sich der Schulleiter nicht mehr einem hoheitlichen Denken unterordnet, wie es noch in der verwalteten Schule die Regel war, sondern dass er in einer zukünftigen Schule seine Organisation stärker eigenverantwortlich leitet. Hierzu muss sich der Schulleiter seiner Führungsverantwortung stellen und diese Rolle auch bewusst annehmen.

Die Interpretation der Schulleiterrollen durch die Schulleiter zeigt eine große Bandbreite auf, obwohl sich alle interviewten Schulleiter als Führungsperson sehen. Eine Gruppe sieht die Aufrechterhaltung eines ordnungsgemäßen Betriebes der Schule als Grundvoraussetzung des Führungshandelns an, die primär erfüllt werden muss. Für die zweite Gruppe der Schulleiter kristallisiert sich die Zielsetzung und –verfolgung als wesentliche Aufgabe des Schulleiters heraus. Zielorientierte Schulleiter versuchen auch die Rahmenbedingungen an der Schule zu verbessern und durch zusätzliche Ressourcen ihre Handlungsmöglichkeiten auszuweiten.

5.2.3 Postkoordination im Bereich der Personalentwicklung

Die Aufgabe der Berufsschulleiter als Personalentwickler zu wirken, ist relativ jung und noch nicht bei allen Schulleitern in ausreichendem Maße im Bewusstsein angekommen, obwohl die Förderung und Entwicklung junger leistungsfähiger Lehrkräfte für den Schul-, Organisations- und Unterrichtsentwicklungsprozess immer mehr an Bedeutung gewinnt. Modern geführte Schulen benötigen bspw. neue Kompetenzen in den Bereichen der Empirie, um die Chancen, die sich aus den Evaluationsergebnissen eröffnen, besser umzusetzen oder Kompetenzen, die das Finanzwesen betreffen, um vorhandene Ressourcen ideal einzusetzen und weitere Mittel durch Sponsoring oder Fundraising für die Schule zu erschließen.

Die traditionelle Qualifizierung des pädagogischen Personals verlief in zwei Phasen: in der ersten Phase erhielten die Lehramtsstudenten die theoretische, in der zweiten die praktische Ausbildung zum Lehrer. Eine Trennung zwischen Theorie und Praxis war strukturell vorgegeben. Seit einigen Jahren besteht jedoch die Tendenz, diese Aufgabenteilung Schritt für Schritt zurückzufahren. Die bisherige starke Ausrichtung der wissenschaftlichen Qualifizierung der Lehramtsstudenten an den Universitäten wird durch eine Zunahme der Praxisanteile im Studium ergänzt. Die Einführung von Universitätsschulen im beruflichen Bereich und die Kopplung mit dem Referendariat sollen den Praxisschock junger Lehramtsstudenten verringern und die Studierenden möglichst früh an die Praxis des Unterrichtens heranführen. Eine dritte Phase, die sich auf die aktive Tätigkeit des Lehrers nach dem Studium und Referendariat bezieht, wurde kaum zur individuellen Förderung des Personals genutzt. Eine weitere Unterteilung dieser dritten Phase erscheint als dringend notwendig, denn die aktive Zeit des Lehrers lässt sich nicht als homogene Phase darstellen.

Die Berufseinstiegsphase ist im Sinne der Personalentwicklung anders zu gestalten als die Berufsausstiegsphase älterer Kollegen. Dazwischen befindet sich eine Konsolidierungsphase bzw. eine Aufstiegsphase. Insgesamt ist es sinnvoll von fünf Phasen auszugehen:

1. Studium
2. Referendariat
3. Berufseinstiegsphase
4. Konsolidierungs- bzw. Aufstiegsphase
5. Berufsausstiegsphase.

Für die erfolgreiche Führung einer Schule muss sich der Berufsschulleiter intensiv in den Phasen drei und vier, die von entscheidender Bedeutung sind, einbringen. In der dritten Phase müssen sowohl die Akquirierung neuer Lehrer als auch deren Nachqualifizierung, die Auswahl neuer Teammitglieder und die Anpassung an die schulischen Gegebenheiten intensiv betreut werden. In der vierten Phase müssen befähigte Lehrer für anspruchsvolle Aufgaben im unterrichtlichen und organisatorischen Bereich motiviert und gefördert werden. Hochmotivierte Lehrer können so ihren Aufgabenbereich erweitern und verstärkt Verantwortung für die Unterrichts- und Schulentwicklung übernehmen und der gesamten Organisation Schule zu Gute kommen.

Diese Aufgaben und Herausforderungen werden von den befragten Akteurgruppen unterschiedlich wahrgenommen und thematisiert. Der Vertreter der Lehrer fordert,

dass das lebenslange Lernen für Lehrer einen höheren Stellenwert erhält und sich je nach Phase bestimmten Schwerpunkten widmet.

> Es muss einfach üblich werden, dass die lebenslange Fortbildung einen breiteren Raum einfach kriegt. Also ich würde die Lehrerausbildung etwas anders strukturieren. Ich würd in einem ersten Teil nach einem Eignungsverfahren, wo man ein bisschen sagt, für was geeignet er sich, würde ich den fachlichen Teil relativ hoch bewerten, bis zum Examen, bis zur Berufseingangsphase. In der Berufseingangsphase würd ich Pädagogik und Didaktik verstärken. Weil ich glaube, man muss erst den Stoff beherrschen bevor man den Blick für den Schüler kriegt und man dann sich letztendlich auch für seine Art und Weise, den fachlichen Inhalt umzusetzen, findet. Das wär so eine Phase im Anschluss daran, und wenn die Phase abgeschlossen ist, dann müsste man eigentlich weiter machen. Und müsste sagen, so jetzt gibt es halt einfach bestimmte Module und mit diesen Modulen qualifiziere ich mich weiter. Und erst der Aufbau der Module legt letztendlich dann die Richtung fest, in der ich mich entwickle. Da gibt es bestimmte pädagogisch-didaktische formale Dinge, die für alle wichtig sind, sowohl für den Schulleiter, als den Seminarlehrer. (Lehrer 1, Pos. 38)

Klar erkennbar ist die Offenheit der Argumentation. Lehrer sollen ihren Wünschen, Bedürfnissen und Fähigkeiten folgen und sich weiterentwickeln, unabhängig davon, ob sie eine Führungsaufgabe in der Organisation anstreben oder sich verstärkt um eine didaktisch-methodische Aufgabe bemühen.

Diesen Wunsch der Lehrer nachzukommen ist aus Sicht der Wirtschaft mit den vorhandenen Mitteln nicht möglich. Resigniert stellt der Wirtschaftsvertreter fest:

> Und schaun's, wenn ein Schulleiter heute mit über hundert Lehrkräften sagt, er hat als Gesamtetat 4000€ Fortbildungsbudget für seine Lehrkräfte, dann muss man sagen, ja mei! (Wi 1, Pos. 54)

Ohne Frage ist die Lehrerfortbildung in Bayern mit sehr geringen direkten finanziellen Ressourcen an der Einzelschule ausgestattet. Bei dieser Betrachtungsweise würden aber die tragenden Stützen der Lehrerfortbildung vernachlässigt. Neben der regionalen und schulinternen Lehrerfortbildung existiert eine überregionale Lehrerfortbildung. Hinzu kommen weitere, meist kostenlose oder kostengünstige Fortbildungsveranstaltungen Dritter, und das Eigenengagement der Lehrer für ihre Fortbildung selbst die Kosten zu tragen. Auch die Universitäten sehen sich zunehmend in der Pflicht, Fortbildungsveranstaltungen ausschließlich für Lehrer anzubieten. Insgesamt muss die Möglichkeit der Berufsschulleiter über ein direktes Budget für Fortbildung zu verfügen, als erster Schritt in die richtige Richtung verstanden werden.

PERSONALAKQUIRIERUNG

Bevor der Schulleiter sein Personal entwickeln und sich um seine Lehrer bemühen kann, müssen zunächst genügend gut qualifizierte Bewerber auf dem Markt vorhanden sein, aus denen er seinen Nachwuchs auswählt. Für den technisch-gewerblichen Bereich im beruflichen Lehramt besteht seit dem Jahr 2003 ein eklatanter Lehrermangel, der nach einer Modellrechnung der KMK bis 2015 anhält.[526] Daraus lässt sich schließen, dass die Lücke zwischen Angebot und Nachfrage durch das Absolventenaufkommen nicht geschlossen werden kann:

> Wir haben in vielen Bereichen noch Lehrermangel in den Berufsschulen, sodass wir froh sind, wenn wir Bewerber haben und die Einstellungsgrenznote ist also schon so tief gesetzt, dass wir quasi alle Bewerber nehmen bzw. nehmen müssen und in vielen Bereichen das dann gar nicht abdecken können. (BezReg 3, Pos. 68)

[526] Vgl. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit (ibv) 2003

Der Freistaat behilft sich zunächst mit Sonderprogrammen, die nur auf eingeschränkte Zustimmung an den Schulen stoßen:

> Ich möchte Lehrkräfte haben, die sehr gut vorbereitet sind auf diese Tätigkeit. Ob das jetzt nur Studium ist oder mit Referendariat zusammenhängt, muss ich sagen, das ist eine andere Frage. Das ganze Problem, das wir derzeit haben, dass wir teilweise viel zu wenige Lehrer haben und dann mit Quereinsteigern arbeiten müssen. Das kann auf die Dauer nicht sein. Dann wird es ja dann irgendwie die ganze Ausbildung überflüssig. (SL 2, Pos. 46)

Manche Schulleiter verzichten trotz Lehrermangels auf Bewerber, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolvierten, um die Unterrichtsqualität an ihrer Schule nicht zu mindern:

> Ich habe jetzt 14 Trainees gehabt. Traineeinteressenten, wir haben darüber gesprochen. Aber es kann ja wohl nicht Ziel sein, dass wir jetzt jemand nehmen, der sagt: Okay, Telekom in München macht jetzt dicht, bevor ich jetzt nach Hamburg oder nach Düsseldorf oder sonst irgendwohin gehe, oder gar ins Ausland, da gehe ich lieber [zur Berufsschule] und mach Lehrer, das langt schon. Also mir langt das nicht. Und deshalb haben wir uns auch entschieden, diese Personen so nicht zu nehmen, auch wenn sie fachlich bestimmt sehr gut qualifiziert sind. (SL 1, Pos. 35)

Der Bewerbermangel ist auch den zuständigen Stellen nicht verborgen geblieben. Sie fordern – teilweise zu Unrecht – die Erweiterung der direkten Anstellungsmöglichkeiten der Berufsschulen:

> Eine Herausforderung ist sicherlich […] genügend Lehrer zu bekommen. Da haben wir ja zum Teil jetzt schon massive Probleme. (ZusStelle 1, Pos. 32)

> Die Möglichkeit der einzelnen Schule, sich am Lehrermarkt selbst den Lehrer zu suchen, diese Möglichkeiten sollten halt erweitert werden und nicht die strikte Zuweisung und Verteilung über das Kultusministerium oder die Schulaufsichtsbehörden. (ZusStelle 2, Pos. 23)

Das Direktbewerbungsverfahren für die Lehrämter an beruflichen Schulen ist mit dem Abschluss des Modellversuchs „Adressatenbezogene Qualifizierung: Qualitätssteigerung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen“ seit 2004 fester Bestandteil der Lehrerrekrutierung. Auf den Internetseiten des Kultusministeriums können sich die Lehramtsassessoren im Frühjahr über die ausgeschriebenen Stellen informieren und sich anschließend direkt an der Berufsschule bewerben. Der Schulleiter entscheidet in der Regel in Absprache mit dem Personalrat und seinem Stellvertreter über die Einstellung des Bewerbers:

> Die Kompetenz eines Schulleiters oder das Wesentliche ist, dass er sich die richtigen Leute für seine Schule raussucht. Das kann er mittlerweile Gott sei Dank, weil die Stellen, die besetzt werden, sind im Internet, und man kann die so ausschreiben und wenn die beamtenrechtlichen Voraussetzungen stimmen, dann kann ein Schulleiter einer Berufsschule sich sein Lehrerkollegium so zusammenstellen, wie er meint, dass es richtig ist. (SL 6, Pos. 69)

Ausgeblendet wurde im vorangegangenen Statement der Lehrermangel, d.h., dass Bewerber auch zum Zuge kommen können, die nicht zum Profil und in das Lehrerteam der Berufsschule passen:

> Deshalb ist es uns auch so wichtig, bei der Personalauswahl und -einstellung sehr, sehr sorgfältig darauf zu achten, was hier passiert. Und ich bin jetzt, Gott sei Dank, muss ich auch sagen, ich habe jetzt die Freiheit, auch einen Metaller einfach abzulehnen, obwohl wir eine dramatische Unterversorgung haben, wenn wir glauben, dass er uns im System nicht vorwärtsbringt. Den werde ich nicht nehmen, was heißt ich, den werden wir nicht nehmen, auch in Absprache mit dem Personalrat, weil wir wissen, wenn der bei uns in der Probezeit drin ist, dann ist es aus. Den kann ich maximal noch ein Jahr zu einem Zusatzjahr verknacken, aber dann ist es vorbei. Und dann müssen wir klarkommen. Und das ist etwas, was mich davor zurückschreckt. (SL 1, Pos. 73)

Doch nicht jeder Berufsschullehrer mit der gewünschten Fächerverbindung passt in das Team. Sowohl Berufsschulleiter als auch die Bezirksregierungen sind sich darü-

ber bewusst und fordern eine hohe Sensibilität bei der Einstellung, damit die Schule sich im Profil schärfen kann und das Lehrerteam als solches gestärkt wird:

> Da geht's in Richtung Profilschärfung, der Schulleiter legt a. fest, in welchem Fachbereich er Stellen ausschreibt und b. fest, wie diese Stelle ausgeschrieben wird. Da kommen natürlich seine Vorstellungen mit rein, er muss ins Team passen, der Schulleiter kennt ja seine Mannschaft und weiß, wer tut unserem Kollegium gut, wen braucht man, um bestimmte Dinge zu unterstützen. (BezReg 4, Pos. 112)

Nachdem eine Öffnung des Lehramtes für berufliche Schulen für Absolventen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften von politischer Seite nicht erwünscht ist,[527] um hierdurch mittelfristig das Bewerberangebot signifikant und nachhaltig zu erhöhen, müssen sich die Berufsschulen dem Konkurrenzkampf um die besten Absolventen stellen und sich für die Bewerber attraktiv gestalten:

> Um jemand zu gewinnen, bedarf es natürlich, ihm Perspektiven aufzuzeigen. (SL 1, Pos. 69)

Die Perspektiven aufzuzeigen und ein Entwicklungsprogramm unter Berücksichtigung der persönlichen und beruflichen Wünsche und Interessen für die neuen Lehrer zu generieren, erfordert vom Schulleiter ein verändertes Anspruchsdenken. Für die zu besetzende Stelle kann der Schulleiter bisher noch keine konkurrenzfähigen materiellen Anreize liefern. Liegt die Berufsschule nicht in einer von den Bewerbern bevorzugten Region, so muss sich die Leitung durch eine möglichst positive Darstellung von den mitbewerbenden Berufsschulen abheben. Neben den gestalterischen Möglichkeiten des Berufsschulleiters, die Arbeitsaufgabe und die zu unterrichtenden Berufe auf den Bewerber zuzuschneiden, spielen ein gutes und kollegiales Arbeitsklima mit interessanten Zusatzangeboten inklusive Hilfestellungen bei der Wohnungssuche eine wichtige Rolle, um anspruchsvolle Bewerber für die Schule auch in regional benachteiligten Gebieten zu gewinnen:

> Dann müsste die Schule sich natürlich auch für die Lehrer auch attraktiver darstellen, dass die guten Lehrer auch zu der jeweiligen Schule kommen. (ZusStelle 1, Pos. 26)

Die Forderung nach neuen Personalentwicklungsinstrumenten ist berechtigt:

> Da gehört natürlich ein Personalentwicklungsinstrument, wie es in der Wirtschaft auch angewandt wird, dann zur Verfügung gestellt, dass der entsprechende Schulleiter auch entsprechend agieren kann. (ZusStelle 2, Pos. 27)

Diese Einsicht über die Notwendigkeit der Einführung von leistungsadäquaten Instrumenten ist nicht nur auf der betrieblichen Seite gereift. Schulleiter und Bezirksregierung sind sich einig, dass den Berufsschulen ein erweitertes Instrumentarium an die Hand gegeben werden muss, um eine persönliche und professionelle Entwicklung der neuen Kollegen zu ermöglichen:

> Aber das wäre sehr wichtig, dass wir ihm Möglichkeiten aufzeigen, wie er sich als Lehrkraft hier engagieren kann, in welchen Bereichen, und was ihn in einem System Schule, wie es jetzt bspw. hier [an der Berufsschule] ist, was ihn erwarten kann, dass wir ihm auch u. U. Herausstellungsmerkmale anbieten können, von denen wir glauben, dass wir uns jetzt etwas absetzen von anderen. Jede Lehrkraft, die an eine Schule kommen sollte – jetzt nicht nur bei uns – sollte auch das Gefühl haben, dass sich Einsatz und Leistung lohnt. Und unsere Anreizsysteme sind, so wie wir sie im Moment haben, sind viel zu starr. Ich möchte jetzt nicht sagen, es gibt sie nicht, aber viel zu starr und viel zu wenig flexibel. (SL 1, Pos. 69)

Jedoch ist eine differenzierte Gestaltung der Einstiegsgehälter über die wichtigen Indikatoren nach Lehramt und Qualifikation bzw. Passung nicht möglich. Auch in ab-

[527] Der Grund liegt in der unterschiedlichen beamtenrechtlichen Besoldung zwischen Absolventen der Hochschulen und Absolventen der Universitäten. Vgl. Pahl 2010b, S. 63

sehbarer Zukunft werden Anreize durch ein höheres Einstiegsgehalt für stark nachgefragte Lehrämter weiterhin fehlen:

> Das Gehaltsgefüge, das ist noch ziemlich starr. (BezReg 3, Pos. 97)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Bei der Junglehrereinstellung zeigt sich auf der Ebene der Schulaufsicht eine einseitige, sich auf formale Vorgaben stützende Einstellungspolitik. Die durch das KM vorgegebene Grenznote wird von den Bezirksregierungen umgesetzt und die staatlichen Schulen werden soweit wie möglich mit Junglehrern versorgt. Flankiert werden die Einstellungen durch Sonderprogramme, die das Ministerium zu gegebener Zeit auflegt. Für die Schulaufsicht tritt die Frage der Unterrichtsversorgung an die erste Stelle und die Frage der Passung in den Hintergrund.

Leistungsorientierte Schulleiter stellen nur neues Personal ein, wenn sie für ihre Schule eine Verstärkung des Teams erwarten. Sie nehmen auch eine Unterversorgung des Unterrichts in Kauf und verzichten auf die Anstellung von Lehrern, die ihrer Ansicht nach einen gewissen Leistungsstand auf Dauer nicht abrufen können. Schulleiter sehen sich auch heute schon gefordert, nichtmonetäre Anreize für die neuen Kollegen zu schaffen, um dynamische und leistungsstarke Kräfte an die Schule zu binden. Schulleiter, die ihre Schule stärker verwalten, geben sich mit den ihnen zugeteilten Lehrern zufrieden und versuchen die neuen Lehrkräfte bestmöglich zu integrieren. Die Personalverantwortung wird externalisiert. Bei einem Versagen im Lehrerkollegium übernimmt der Schulleiter nicht die persönliche Verantwortung, sondern schreibt die Ursachen von Fehlentwicklungen im personalen Bereich dem KM bzw. der Bezirksregierung zu, weil er das Kollegium von ihnen zugewiesen bekam.

Führungsnachwuchsförderung und mittlere Führungsebene

Neben den für die dritte Phase beschriebenen Schwierigkeiten des Berufsschulleiters, junge Lehrkräfte für die Schule zu gewinnen, die den Bestand und die Entwicklung der Berufsschule gewährleisten können, bestehen auch große Probleme innerhalb der vierten Phase. Nachdem die Konsolidierung abgeschlossen ist und sich die Lehrkräfte intensiv in ihren Aufgabenbereich einarbeiten konnten, müssten spätestens zu diesem Zeitpunkt genügend fähige Kräfte identifiziert und systematisch auf Führungsaufgaben vorbereitet werden, um zukünftig die Schulleiterstellen mit qualifiziertem Personal besetzen zu können:

> Wir haben – das ist ein Problem für uns – derzeit sehr wenige, die sich wirklich bewerben um Schulleiterstellen. Ich sag mal durchschnittlich 2,5. Es pendelt da so rum. Häufig nur ein Kandidat oder zwei, selten mal vier, fünf, sechs, was ja eigentlich sinnvoll wäre. (KM 2, Pos. 78)

Das Ministerium bemängelt die geringe Bewerberdecke und erkennt eigene Defizite in der Führungskräfteentwicklung. An der Lehrerfortbildungsakademie in Dillingen sollen angehende Führungskräfte auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet werden:[528]

> Da müsste man wohl eher in Richtung einer Führungsakademie. Das ist so ein Gedanke, eben junge Leute systematisch, die positiv auffallen, aufbauen. Das findet derzeit bei uns de facto nicht statt. (KM 2, Pos. 80)

[528] Vgl. KMBek vom 19. Dezember 2006 Az.: III.6-5 P 4020-6.73 510

Der Vertreter der Stiftung Bildungspakt Bayern sieht in einer möglichst frühzeitigen Heranführung an Führungsaufgaben eine Möglichkeit, jungen Lehrkräften in einem teilgeschützten Raum Freiheiten zu gewähren, um sich selbst in der Führungsverantwortung zu erfahren. Wesentlich erscheint dabei die Offenheit für alle Interessenten, ohne eine gewisse Vorauswahl durch eine übergeordnete Stelle, die quasi vom Schreibtisch aus Entscheidungen über Karrieren träfe und so fähige Lehrkräfte vernachlässigen bzw. übersehen könnte:

> Wenn wir heute Schwierigkeiten bei der Besetzung von Schulleiterpositionen haben, dann können wir das nur dadurch beheben, dass wir frühzeitig fragen, wer von den jungen Lehrkräften hat denn möglicherweise Führungspotenzial. Wir geben ihnen die Möglichkeit, sich in dem Bereich stärker im kleinen Raum zu entfalten, reflektieren das und wenn er sich da bewährt, dann entwickeln wir ihn weiter. […] Allen [Lehrern] auch die Möglichkeit zu geben von sich aus sich da einzubringen. Also diese Offenheit braucht es – glaube ich – schon, weil ich denke, es muss jeder die Möglichkeit haben sich da auch zu bewerben, aber warum soll der, der sich da frühzeitig eingebracht hat, nicht da bessere Chancen haben. (BiPa, Pos. 44)

Die Konzentration auf den Führungskräftenachwuchs darf aber die unterrichtliche Entwicklungsarbeit nicht vernachlässigen. Für die Kernbereiche des Unterrichts müssen genügend Anreize verbleiben, um den didaktisch-methodisch versierten jungen Lehrkräfte Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, damit sie sich hier stark engagieren und durch die Bereitstellung höherwertiger Planstellen motiviert und honoriert werden können:

> Wir müssen natürlich auch aufpassen, dass wir Leuten, die diese Führungsbegabungen nicht haben, auch Entwicklungsmöglichkeiten im Schulbereich geben. Es wäre ein Fehler aus meiner Sicht, alle herausgehobenen Funktionen als Führungsfunktionen zu sehen, sondern man muss da auch wirklich sehen, wo haben Leute mit einer herausragenden fachlichen Qualifizierung eine Möglichkeit, sich zu entwickeln. Weil denen die Entwicklungsmöglichkeiten zu nehmen, wäre kontraproduktiv und demotivierend. (BiPa, Pos. 42)

Eine spezielle Problematik bei der Ausschreibung von Führungspositionen und der Besetzung von Funktionsstellen stellt die Gefahr einer Konkurrentenklage dar. Prinzipiell sind die Beförderungen an der Berufsschule durch das Beamtengesetz geregelt und die Auswahl ist – vereinfacht ausgedrückt – nach Leistung, Befähigung und fachlicher Eignung zu treffen.

> Dass es also zu einer Konkurrentenklage kommt und das ist oft, sehr – für uns – sehr ernüchternd, weil dann eben das Gericht nur ausschließlich – das war bisher unsere Erfahrung – nach der dienstlichen Beurteilung geht und wenn einer irgendwo in der letzten oder vorletzten eine Stufe schlechter war, dann ist der weg vom Fenster. (KM 2, Pos. 80)

Dienstliche Beurteilungen werden in regelmäßigen Abständen[529] durch den dienstvorgesetzten Schulleiter erstellt und sind zunächst Werturteile, die sich auf die bisher gezeigten Leistungen des Lehrers in seiner aktuellen Position beziehen. Die Beurteilung soll einen Überblick über das Leistungspotenzial geben und wird – so die Kritik – als Grundlage für die Auswahlentscheidung von Beförderungsstellen mit Führungsverantwortung herangezogen, obwohl der Beurteilte i. d. R. keine Führungsverantwortung inne hatte und dementsprechend auch keine Führungsqualitäten zeigen konnte:

> Also es geht ja heute sehr stark darum, um die Frage, wie gut bewährt sich jemand in seiner gegenwärtigen Situation, aber nicht wie gut ist er geeignet für eine potenzielle/für seine zukünftige Aufgabe. Und – denke ich – das muss man stärker in den Blick nehmen und nur ein heraus-

[529] Neben einer zyklischen Regelbeurteilung kann einem Funktionsstellenbewerber auch eine Anlassbeurteilung ausgestellt werden, wenn die letzte Regelbeurteilung einen längeren Zeitraum (meist 18 Monate oder mehr) zurück liegt und sich wesentliche Veränderungen im Arbeitsgebiet ergeben haben bzw. der Vorgesetzte oder der unterstellte Lehrer einen Stellenwechsel anstreben.

> ragendes Engagement ist eben auch keine ausreichende Führungsqualifikation, sondern ich muss mir sehr bewusst machen, dass damit auch eine andere Rolle verbunden ist und ich muss auch für mich klären: Bin ich denn bereit, diese Rolle zu übernehmen und die Verantwortung, die damit verbunden ist, auch zu tragen? Und das muss jeder für sich ausmachen. Die einen sind da gerne gestaltend tätig und der andere sagt lieber, ich steck da lieber wieder zurück. Das muss ich auch erfahren können. Da muss ich auch eine Rückmeldung bekommen und das denke ich, ist – glaube ich – ein ganz wichtiger Personalentwicklungsaspekt, dass wir da im kleinen Rahmen frühzeitig zumindest an Führung Anteil nehmen lassen. (BiPa, Pos. 48)

Der Schlüssel zum Problem liegt in einem organischen Wachsen von Führungsverantwortung. Lehrer mit Führungsambitionen müssen zukünftig verstärkt an ihre Führungsaufgabe herangeführt werden, damit sie sich entwickeln und auch Gelegenheit zur Reflexion ihres Führungsverhaltens bekommen. Zudem könnten die Führungsaufgaben in die Beurteilungen mit einfließen und belastbare Aussagen für zukünftige Funktionsstelleninhaber mit Personalführungsverantwortung ergeben, die als Prädiktoren herangezogen werden können:

> Ich bin überzeugt davon, dass wir Leuten mit Führungspotenzial in Schulen Gelegenheit geben müssen, frühzeitig Führungsverantwortung zu sammeln, diese Führungsverantwortung zu reflektieren und auszuwerten und allmählich und organisch in eine Führungsfunktion hinein zu wachsen. Und ich glaube, dass das ein ganz ganz wesentlicher Punkt ist und der spiegelt sich in der gegenwärtigen Berufungspraxis noch zu wenig. (BiPa, Pos. 40)

Die Diskussion, die auf allen Ebenen um den Führungsnachwuchs geführt wird, beantwortet ein Berufsschulleiter etwas salopp:

> Dass jede Schule auch selber schaut, wie find ich denn die Goldfische in meinem Teich? Wer könnte gern SL werden? (SL 6, Pos. 97)

Er spricht die Verantwortung der Einzelschulen an, die sich nicht darauf verlassen können, dass die Schulaufsicht oder das Ministerium die geeigneten Personen findet und jeder Berufsschule genügend gute Führungskräfte zuweist.

Berufsschulen, die nicht ausschließlich verwaltet werden wollen, die mehr Verantwortung für ihre Entwicklung und den Lernerfolg ihrer Schüler übernehmen wollen, benötigen weniger Verwaltungsstrukturen mit einem „Verwaltungschef“ als Führungsstrukturen mit differenzierten Zuständigkeiten. Die Berufsschulleiter benötigen mehr Kompetenzen zur Weiterentwicklung ihrer Schulen und die Freiheit, diese Kompetenzen auch unter bestimmten Bedingungen an Lehrkräfte zu delegieren:

> Die Entwicklung ist ja auch schon im Gange, dass man die Kompetenzen/ die Zuständigkeiten innerhalb der Schule stärker nach unten verlagert und Funktionsträgern innerhalb der Schule mehr Kompetenzen zuweist, was jetzt letzten Endes ja primär sehr stark auf den Schulleiter konzentriert ist. (BezReg 2, Pos. 57)

Trotz einer Verlagerung von Verantwortung des Schulleiters auf die Abteilungsleiter verringert sich paradoxerweise die Belastung des Schulleiters nicht. Der Schulleiter erfährt zunehmend die Verantwortung für die Personalentwicklung, ohne jedoch die nötigen steuerungstechnischen Instrumente zu erhalten. Die vom Ministerium verlagerten Kompetenzen der Schulaufsicht im Sinne der „Autonomie“, werden direkt an die Einzelschulen verlagert, die verpflichtet werden, mit den Bezirksregierungen Zielvereinbarungen zu treffen:

> [Der Schulleiter wird] eine noch größere Verantwortung haben, als er diese heute hat. Denn wenn wir das Stichwort Autonomie sehen, wenn wir die Modellversuche sehen, wird der Staat immer stärker Verantwortung delegieren. (Wi 2, Pos. 16)

Ein zentraler Punkt bei allen Akteuren ist die Führungsspanne, die ein Schulleiter bewältigen muss. Der Wirtschaftsvertreter weist neben der Gefahr einer zu großen Führungsspanne auch auf die Problematik einer veränderten Zusammensetzung des

schulischen Personals und einen erweiterten Aufgabenbereich für den Schulleiter hin. Er gibt zu bedenken, dass der Schulleiter das Delegieren von Verantwortung erst noch lernen muss:

> Also er hat eine große Führungsspanne, die noch größer wird und noch komplizierter, weil die Menschen komplizierter werden oder verschiedenartiger aufgestellt sind und er wird einen Staat vorfinden, der letztlich erweitert seine Aufsichtsfunktionen wahrnehmen wird, die er immer mehr delegiert. Also hat er […] ein bedeutend weiteres Feld an Aufgaben zu meistern. Und […] er wird sich komplett neu aufstellen müssen. Er wird nämlich lernen müssen, dass sein bisherigen Führungsbild in keinster Weise dafür vorbereitet ist, […] nämlich aus einem Bild der heutigen allumfassenden, alles in der Hand habenden Führungskraft zu einem echten Teamplayer zu werden und damit auch zu einer Führungskraft zu werden, die in der Schule echt Verantwortung delegiert, was Schulleiter heute vielleicht in 5 – 10% der Fälle können aus meiner Sicht, 90% können's nicht, weil sie's erstens nicht gelernt haben, zweitens die Randbedingungen nicht passen und drittens nach wie vor glauben, dass der einzige, der eine gute Beurteilung machen kann, sie sind. (Wi 2, Pos. 16)

Dezidiert wird die Einführung einer mittleren Führungsebene gefordert. Mit der Senkung der Gruppenstärke sollen sich positive Effekte auf die Leistungsfähigkeit und die individuelle Förderung der einzelnen Lehrkräfte einstellen:

> Eine Schule mit einer Führungsspanne zwischen 50 und 150 Mitarbeitern. Das Gros ist Lehrer, also akademisch gebildet, sagt mir jeder und da hab auch ich hier im Haus einfach gelernt, dass eine Führungsspanne, die mal zehn Leute überscheitet unheimlich schwierig wird. Das heißt für mich, wir brauchen in Zukunft eine echte mittlere Führungsebene und die mittlere Führungsebene hat echt Verantwortung zu übernehmen. (Wi 2, Pos. 18)

Das Kultusministerium ist nach langem Zögern versucht, den Missstand zu verändern und unterstützt die Berufsschulleiter in ihrem Bemühen, eine mittlere Führungsebene zu implementieren:

> Ich kenne keine Industrieunternehmen, wo eine Führungskraft eine Personalspanne von 100 Leuten hat. Das funktioniert nicht. Da sind wir dran. Wir werden es ändern. (KM 1, Pos. 71)

Der Modellversuch „Profil 21" gestattet den einzelnen Berufsschulleitern, Verantwortung zu delegieren und den Lehrkräften der mittleren Führungsebene auch echte Verantwortung zu übertragen:

> In dem wir eine mittlere Führungsebene aufbauen mit Personalverantwortung, denn das ist ein wesentlicher Punkt. (KM 1, Pos. Pos. 71)

Die Übertragung von Verantwortung auf die mittlere Führungsebene wird von den Lehrern positiv aufgenommen. Sie erkennen die Notwendigkeit, den Schulleiter zu entlasten und sehen im Bereich der Beurteilung ein gewisses Entlastungspotenzial:

> Ich würde ihn ein bisschen entlasten, davon, dass er jeden einzelnen Lehrer beurteilen muss. (Lehrer 1, Pos. 35)

Die Entlastung des Schulleiters durch Lehrkräfte auf der mittleren Führungsebene ist nach Ansicht eines Berufsschulleiters durchaus vertretbar. Die meisten Berufsschullehrer gehören dem höheren Dienst an und sind vollausgebildete Akademiker. Ihre Beschränkung auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag entspricht nicht ihrem Leistungsvermögen und ihren Fähigkeiten und ist demnach auch keine gängige Praxis. Studienräte, inklusive aller Beförderungsämter, die unterrichten, übernehmen auch organisatorische und verwaltungstechnische Aufgaben. Darüber hinaus liegt – zumindest theoretisch – eine Befähigung von weiterführenden Verantwortlichkeiten vor:

> Also ich bin der Meinung, man könnte uns Beamten im höheren Dienst durchaus in manchen Bereichen mehr abverlangen. […] Sprich, es müsste schon legitim sein zu sagen: wenn du heute in den höheren Dienst möchtest, dann wird das und das von dir erwartet, jetzt nicht nur der Unterricht beim Schüler, sondern ich muss sehr viel mehr mit Evaluationen umgehen können,

> ich muss mehr Feedbackbereitschaft zeigen. Ich muss schon sehr früh in Ansätzen auch Personalverantwortung übernehmen, auch jetzt bspw. einen Praktikanten oder einen Referendar so zu betreuen, dass ich dem schon auch einmal deutlich sage: so geht's oder so geht's nicht oder wenn es so nicht geht, dann bitteschön machen wir die drei Wochen nicht zu Ende. Das läuft im Augenblick, wenn überhaupt, dann über den Schulleiter. Und das ist jetzt nicht ansatzweise ökonomisch. (SL 1, Pos. 79)

Die Bezirksregierung ist in diesem Punkt noch zurückhaltend und stellt wesentliche Fragen zur Ausführung der Rahmenbedingungen, die für eine mittlere Führungsebene handlungsleitend wären:

> Wo kann man den Schulleiter wieder entlasten. Und diese mittlere Führungsebene kann natürlich den Schulleiter entlasten. Die Frage ist nur, wie genau gestaltet man diese mittlere Führungsebene aus? Hat diese mittlere Führungsebene konkret auch die Möglichkeit, bei der Beurteilung der Lehrkräfte mitzuwirken, oder geht es nur um die Beratung der Lehrkräfte? Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Dann muss man natürlich auch festhalten, diese mittlere Führungsebene, kann man auch die wieder entlasten? (BezReg 4, Pos. 138)

Das Kultusministerium geht von einer Umwandlung vorhandener Strukturen aus, und kann so Synergieeffekte zur Effizienzsteigerung nutzen. Die Abteilungsleiter an der Berufsschule, die bisher die Fachgruppenbetreuung übernahmen und der Gehaltsstufe A 15 angehören, könnten eine direkte personale Führungsverantwortung innerhalb ihrer Fachabteilung übernehmen:

> Wir denken drüber nach, dass wir diese Struktur, die wir bisher haben, die sich vor allem über die Ebene Mitarbeiter – Stellvertreter dann hinunter zu den Fachbetreuungen ergibt. Dass wir dies reformieren, dass wir eine mittlere Führungsebene einführen, indem durchaus Personen, die momentan in der Schule schon so eine Funktion haben – die ich vorher genannt habe – in die mittlere Führungsebene mit einfließen. Was neu aber sein wird und sein muss, ist, dass wir in der mittleren Führungsebene Personen haben, die auch Personalverantwortung mit übernehmen. (KM 1, Pos. 71)

Die gesamte Übertragung der Personalverantwortung unterhalb der Funktionsstelleninhaber auf die mittlere Führungsebene wird nicht ohne Weiteres gelingen können. Die Schulaufsicht mit dem größten Erfahrungsschatz bei der Besetzung von Funktionsstellen müsste auch zukünftig beratend zur Seite stehen und bspw. bei der Erstellung von Beurteilungskriterien, bei der Eingruppierung von Beförderungsämtern, dem Erstellen der Personalakten und der Prüfung der Bewerbungsunterlagen behilflich sein. Die Fachbetreuer werden dies nicht leisten können und sicherlich auch nicht leisten müssen. Entscheidend für die Entlastung des Berufsschulleiters wird die Verlagerung der Führungs- und Beurteilungsaufgabe auf das mittlere schulische Management sein. Das Problem, das an einigen Stellen gesehen wird, ist das mangelnde Vertrauen mancher Schulleiter gegenüber ihren Fachgruppenbetreuern und die Angst hintergangen zu werden:

> Die Fachbetreuer – das habe ich schon immer erzählt und es wird auch im KM wieder mal durchdacht – wir haben ja bei großen Berufsschulen so eine Art Abteilungsleiter. Ja, da sind 15, 20 Lehrer in der Metallabteilung und warum soll so ein Abteilungsleiter nicht auch urteilen können? Es geht ja da vor allem um die Beurteilung. Er macht den Stundenplan eh schon, er macht ja alles. Also, da muss man delegieren können, man muss aber auch den Mut haben, natürlich, zu delegieren. Das haben ja viele unserer Schulleiter nicht. Die haben ja immer Sorge, man hintergeht sie dann. (BezReg 1, Pos. 61)

Neben der Sorge der Schulleiter tritt eine gewisse Überheblichkeit bei einigen Schulleitern zu Tage, die zwar die Vorteile des Delegierens für sich in Anspruch nehmen wollen, aber ihren Mitarbeitern zu wenig Vertrauen entgegenbringen. Schulleiter, die in einer eigenständigeren Schule bestehen wollen, benötigen einen auf Kommunikation und Vertrauen basierenden Führungsstil, ansonsten können sie ihrer Aufgabe nicht gerecht werden und ihre Schule nur noch verwalten:

> Vor kurzem sagte ein Schulleiter zu mir, er findet MODUS F, dieses Projekt des Bildungspaktes, so toll, aber die Beurteilungen muss er alles selber machen. Ja, aber dann haben sie irgendwas nicht verstanden. Weil das hat ja auch was mit Vertrauen und Verantwortungsübertragung zu tun. Und wenn ich meinen Mitarbeitern, die Führungskräfte sind, nicht mal zutraue, am Ende sich um diese Leute zu kümmern, für die sie verantwortlich sind, dann wird Führung nicht funktionieren. (Wi 2, Pos. 20)

Zusammenfassend lässt sich der Bereich der Personalentwicklung als Königsdisziplin des Schulleiters in einer eigenständigeren Schule darstellen. Die Personalauswahl ist der entscheidende Faktor und begründet künftige Entwicklungserfolge oder –misserfolge der schulischen Arbeit:

> Das Personal ist so der Knackpunkt. (SL 1, Pos. 58)

> Dazu brauche ich viele fähige Leute und die Kompetenz eines Schulleiters oder das Wesentliche ist, dass er sich die richtigen Leute für seine Schule raussucht. (SL 6, Pos. 69)

> Also, ich muss dazu sagen, die letztendliche Entscheidung in Personalfragen hat bei uns der Schulleiter. (SL 5, Pos. 142)

Übernimmt der Schulleiter die Personalauswahl, so muss er auch die Verantwortung für die Personalentwicklung tragen. Zunehmend führen die Schulleiter mit ihren Abteilungsleitern Zielvereinbarungsgespräche, versuchen Entwicklungsmöglichkeiten auszuloten und die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen:

> Also nicht Personalentwicklung, wie man das früher verstanden hat, dass man den auf die Fortbildung schickt und so weiter und so fort, sondern dass man wirklich mit möglichst jedem Lehrer eine Zielvereinbarung macht und wir haben es bei uns an der Schule jetzt so organisiert, auch bei Profil 21, ich mache es ja nur mit den Funktionsträgern, die Abteilungsleiter machen das mit den Lehrern. Das heißt, die machen also eine Zielvereinbarung jetzt über das Jahr und da geht's um Unterrichtseinsatz natürlich auf der Ebene, auch was braucht der an Qualifikationen, was braucht der an Praktikumsmöglichkeiten und so weiter und so was braucht der vielleicht an Unterstützung, weil es Probleme mit Schülern gibt, wo er eingesetzt ist usw. Das macht bei uns der Abteilungsleiter. (SL 3, Pos. 54)

Die Einführung einer mittleren Führungsebene wird von allen interviewten Berufsschulleitern gefordert und ist bereits an allen besuchten Berufsschulen in Teilen implementiert. Das gemeinsame Verständnis der Berufsschulleiter, dass die mittlere Führungsebene auch Führungs- und Personalverantwortung übernehmen muss, ist grundsätzlich verankert. Die größten Meinungsunterschiede treten im Bereich der Beurteilung auf. Viele Schulleiter können ihren Abteilungsleitern diese Verantwortung noch nicht übertragen und bleiben somit einer stark hierarchisch geleiteten Schule verhaftet:

> Was ganz wichtig ist, […], ist natürlich Transparenz und Kommunikation. Ich versuch möglichst viele mit ins Boot zu holen. Und ich gebe auch relativ viel Verantwortung ab. Wir sind, […], wir sind eine Profil 21-Schule, wo die mittlere Führungsebene eingeführt worden ist. Gegen den Widerstand von anderer Seite, aber meine Abteilungsleiter, die dürfen schon relativ viel, die sind auch, also sie kennen den Begriff Fachbetreuer, Fachbetreuer hat halt früher vorwiegend das Fach betreut, hat Schulaufgaben respiziert, ein zwei Fachsitzungen im Jahr gehalten und das war's dann. Die Lehrkräfte, die sich bei uns an der Schule freiwillig für die Position des Abteilungsleiters gemeldet haben, die haben stückweit auch Personalführung und die sind auch bei Einstellungsgesprächen dabei und die leisten auch, die machen nicht die Beurteilung, das behält sich der Schulleiter vor, weil sonst gibt's größte Probleme. Aber sie bringen durchaus Beiträge zur Beurteilung und sie haben eine Führungsspanne nicht, wie man's an BS normalerweise gewöhnt ist, so von eins zu hundert, sondern die haben dann halt eins, acht, zehn so in der Richtung. (SL 6, Pos. 69)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Die Einführung einer mittleren Führungsebene ist für bayerische Berufsschulen ein neues Phänomen und ermöglicht weitreichende Veränderungen in der Steuerungsstruktur.

Obwohl die Führungskräfteförderung und die Einführung einer mittleren Führungsebene von den Vertretern des KM grundsätzlich erwünscht sind, stellt das Ministerium einen Mangel an Förderprogrammen für die gezielte Entwicklung von Führungskräften fest. Deutlich werden die Mängel an der bis dato vorhandenen Berufungspraxis von Schulleitern und ihrer Stellvertreter. Die Kriterien, die für die Besetzung einer Führungsposition ausschlaggebend sind, hängen nicht von dem Führungspotenzial des Bewerbers ab, sondern von der bisherigen Performanz als Lehrer und seinen unterrichtlichen und nebenunterrichtlichen Tätigkeiten. Diese an Weber angelehnten Kriterien sind nur zielführend, solange sich die Beurteilung auch auf die Bereiche erstreckt, die für die neue Aufgabe erforderlich sind. Dem Kultusministerium sind die Nachteile bewusst, es sieht sich aber zurzeit noch nicht in der Lage, den Missstand in der Berufungspraxis durch ein anderes Verfahren, wie bspw. ein Assessment Center, zu beheben.

Veränderungen in der Personalentwicklung werden auch von der Schulaufsicht festgestellt. Sie sieht eine gewisse Entwicklung der internen schulischen Kompetenzverlagerung vom Schulleiter hinunter zu seinen Abteilungsleitern. Die Bereitschaft der Schulleiter, Personalverantwortung zu delegieren, nimmt zu und wird weitgehend durch die Schulaufsicht mitgetragen, solange die letztendliche Verantwortung beim Schulleiter bleibt. Die Frage, wer die karriererelevanten Beurteilungen vornimmt, wird in der Schulaufsicht durchwegs mit dem Verweis auf die Person des Schulleiters beantwortet, wobei erste Zweifel an diesem Verfahren erkennbar sind. In der Gesamtschau werden die Vorgaben des KM im Sinne der Rekontextualisierung als Handlungsanweisung umgesetzt und der Schulleiter als Dienstvorgesetzter behält für die Schulaufsicht formal und real die Gesamtverantwortung für seine Schule.

Ein Bruch in den Erwartungshaltungen innerhalb der Doppelhelix lässt sich in der Führungskräfteentwicklung konstatieren. Der Wirtschaftsvertreter erwartet zukünftig wesentlich mehr Befugnisse für den Schulleiter, der in einem komplexeren Umfeld agieren muss. Die Übertragung von Verantwortung an Abteilungsleiter oder eine erweiterte Schulleitung macht nur Sinn, wenn auch die Beurteilungskompetenz vom Schulleiter auf seine Abteilungsleiter mit übertragen werden kann.

Auch der Vertreter der Lehrer steht konträr zum Ministerium und der Schulaufsicht, die die Beurteilung ausschließlich beim Schulleiter verortet. Die Entlastung des Schulleiters bei der Beurteilung eines jeden einzelnen Lehrers könnte nach der Meinung des Lehrervertreters zu einer neuen Priorisierung der Aufgaben des Schulleiters führen. Die bisher durch den Beurteilungsaufwand gebundenen Ressourcen könnten dann für die Entwicklung und Umsetzung von Visionen an der Schule besser genutzt werden und die Führungs- und Organisationaufgaben des Schulleiters stärker in das Zentrum seiner Arbeit rücken.

Es zeigt sich, dass sich die Schulleiter bei der Entwicklung ihres Führungs- und Steuerungsteams immer weniger auf die übergeordneten Ebenen verlassen. Sie versuchen innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen junge, vielversprechende Lehrkräfte zu identifizieren, aufzubauen und noch vor der Stellenausschreibung zu positionieren. Sie bereiten sich auf eine Berufsschule vor, in der der Schulleiter einen Verantwortungsbereich mit wesentlich größeren Freiräumen besetzen muss. Nur noch wenige Schulleiter verstehen sich als die „einzigkompetente“ Person an der Schule, die eine korrekte und gerechte Beurteilung durchführen kann. Berufsschulleiter wollen

die Personalverantwortung tragen und in der Lage sein, einen Teil der Verantwortung an die mittlere Führungsebene zu delegieren. Hierzu sind seitens des Kultusministeriums die gesetzlichen Rahmenbedingungen anzupassen.

5.2.4 Postkoordination im Bereich der Qualitätsentwicklung

Die Neuausrichtung der schulischen Steuerung verbunden mit der Verlagerung von Zuständigkeiten der zentralen Ebene und der Schulaufsicht hinunter auf die Ebene der Einzelschule hin zum Schulleiter und der mittleren Führungsebene bedarf eines neuen Verständnisses einer systematischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Internationale Schulvergleichsuntersuchungen oder Ländervergleichsuntersuchungen bzw. die Anwendung von Bildungsstandards gehören nicht zur gängigen Praxis der Qualitätssicherung an den Berufsschulen. Für Berufsschulen im dualen System sind flexiblere Instrumente der Qualitätssicherung notwendig, um eine nachhaltige und effektive Entwicklung zentraler Bereiche wie bspw. Unterricht und Erziehung, Bildung und Ausbildung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung sowie die Entwicklung von Netzwerken und die Zusammenarbeit mit externen Akteuren zu ermöglichen.[530]

Eine eigenständigere Berufsschule ist durch eine neue Aufgabenverteilung innerhalb der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems gekennzeichnet. Das Kultusministerium legt primär die übergeordneten Ziele fest und erstellt die dazugehörigen Vorgaben. Die Schulaufsichtsbehörde kontrolliert die Umsetzung und unterstützt die Einzelschule bei der Durchführung:

> Der Minister […] muss die obersten vier, fünf Zielmargen ja vorgeben. Also damit die weitesten Leitplanken. Und in den Leitplanken muss man sich bewegen. […] Aber in diesen Bandbreite, muss [das Ministerium] nach unten [delegieren] und das Qualitätsmanagement natürlich genauso hoch [-ziehen], müssen die [Berufsschulen] dann die Option haben, sich in diesen Bandbreiten zu bewegen. (Wi 2, Pos. 39)

Neben den strategischen Zielen der politischen Führungsebene müssen auch Entscheidungen auf der operativen Ebene getroffen werden. Der Schulleiter steht in der Verantwortung, die operativen Ziele vorzugeben und zu überprüfen. Auf diese Aufgabenerweiterung wurde er bisher nicht vorbereitet. Der Experte der Wirtschaft fordert deshalb eine stärkere Professionalisierung der Berufsschulleiter im Bereich des Qualitätsmanagements:

> Wenn ich Ziele vorgebe, muss ich mir auch überlegen, welche Ziele ich vorgebe. Ich muss die Ziele auch messen, also Qualitätsmanagement einführen. Auch die Dinge werden bei ihm zusammenlaufen. Er wird, was ich glaube, noch stärker als heute auch diese Verantwortung, die er natürlich schon trägt, aber noch professioneller als heute, nach außen wahrnehmen müssen. (Wi 2, Pos. 22)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Die Daten zeigen eine eindeutig Ausrichtung der Wirtschaftsvertreter im Bereich der Qualitätssicherung. Moderne und erfolgreiche Schulen, so die Position der Wirtschaftsvertreter, werden durch Ziele gemanagt. Schulleiter müssen sich in Absprache mit der Bezirksregierung und ggf. auch mit dem Kultusministerium an strategischen Zielen orientieren und für die eigene Institution operationale Ziele ausgeben. Anhand der Zielerreichung und der nötigen Maßnahmen zur Nachsteuerung soll die

[530] Vgl. auch das Konzeptpapier „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern“, erarbeitet am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung im Jahr 2007 in München. www.qmbs-bayern.de

Qualität der geleisteten schulischen Arbeit gemessen und auch mit anderen Schulen verglichen werden. Für Buschor sind Deregulierung mittels Zielvorgaben und die Fokussierung auf Effektivität, Effizienz und Qualität der Aufgabenerfüllung zwei der sieben charakteristischen Elemente einer idealistischen NPM-Schule. Schulleiter, die sich an diesen Elementen ausrichten, besitzen wesentliche Managereigenschaften, die sich an den Hauptströmungen der Bildungsökonomie orientieren.

Die Schulaufsicht in einer eigenverantwortlicheren Schule

Die größte Herausforderung bei der Umstellung einer inputorientierten Schule hin zu einer outputorientierten Schule kommt der Schulaufsicht zu. War die Kontrollfunktion die maßgebliche Kenngröße und der bestimmende Faktor des Selbstverständnisses der Schulaufsichtsbeamten, so wandelt sich ihre Rolle, indem sie jetzt verstärkt eine beratende und moderierende Funktion einnehmen müssen und der Kontrollfunktion eine nachgeordnete Stellung zukommt:

> Ich denke, die Rolle der Schulaufsicht ist jetzt eigentlich schon vorgezeichnet. Wir sind auf dem Weg, das auch wirklich in die Realität zu bringen. Einerseits wird Schulaufsicht mit Sicherheit viel stärker beratend tätig sein und beratend heißt auch, deutlich zu sagen, da bleibt ihr hinter dem zurück, was erwartet wird. Und auf der anderen Seite eben auch kontrollierend. Das geht Hand in Hand, aber es lässt sich auch nicht so voneinander trennen. Also die Evaluation, zu sehen, wo ist der Stand der Schule, wo sind Probleme, aber auch die Frage, wie lässt sich das beheben und mit welchen Wegen lässt sich das beheben. Und diese beiden Wege gehen sicherlich – denke ich – einher. (BiPa, Pos. 16)

Mit der Eigenverantwortlichkeit der Berufsschule nimmt auch der Bedarf an externer Expertise zu. Die Schulaufsicht sieht sich in der Pflicht, die Berufsschule von außen in den Fokus zu nehmen und den Schulleitern ihre Einschätzungen zu spiegeln. Wesentlich ist dabei, die neu erlangten Freiheiten der Einzelschulen nicht durch detaillierte Anweisungen zu konterkarieren:

> Je stärker die Schule eigenverantwortlich arbeitet, desto stärker wird die Rolle der Schulaufsicht. Ist ja auch logisch, weil dann eine Schule, die einen eigenen Weg geht, braucht ja auch immer eine Rückkopplung. Sie wird nicht immer auch die geforderten Standards erreichen – dann muss man sehen, warum ist das so. Und da braucht es auch eine Außensicht und die Außensicht ist die Schulaufsicht und es braucht natürlich auch eine Außensicht, die dann auch mal sagen kann: „Leute, das ist ein Holzweg und jetzt bitte korrigiert den.“ Weil das sind wir einfach den Schülern schuldig und das muss auch mal jemand sagen/da sein, der sagen kann: „Der Weg, da hab ich echte Probleme. Bedenkt das noch mal!“ Also das muss schon möglich sein, aber im Rahmen einer Eigenverantwortung der Schule. Das ist ein Ineinander, denke ich. Da kommt es natürlich auch drauf an, dass Schulaufsicht wirklich die Eigenverantwortung stützt und nicht bei Kleinigkeiten sagt „So geht’s nicht!“, sondern wirklich bei den Punkten, wo das Grundgerüst betroffen ist. Und genau das hinzubekommen, ist eben sehr, sehr schwierig. (BiPa, Pos. 16)

Für die Vertreter der Schulaufsicht besteht ein direkter Zusammenhang zwischen eigenverantwortlicher Schule und starker Schulaufsicht:

> Eigenverantwortliche Schule geht nur mit einer starken Schulaufsicht und starke Schulaufsicht heißt eben auch eine Schulaufsicht, die die Souveränität hat, zurückzutreten und zu sehen, wo bin ich gefordert und dann halt auch nach vorne zu treten. Und das ist – denke ich – die Aufgabe, die die Schulaufsicht bei der zukünftigen stärker eigenverantwortlichen Schule hat. (BiPa, Pos. 16)

Die Akzeptanz des Rollenwandels der Schulaufsicht in einer eigenverantwortlicheren Schule ist auf der Ebene der Berufsschulleiter weit gereift. Die Schulleiter sehen zunehmend die Beratungs- und Moderationsfunktion in der Schulaufsicht. Die Kontrolle wollen sie zunehmend selbst übernehmen und erhoffen sich durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen eine stärkere Unabhängigkeit von der Schulaufsicht:

> Dass wir als Schule viel mehr Eigenverantwortung haben, dass wir Schulaufsicht jetzt nicht mehr als Aufsicht sehen, sondern als Moderation und Begleitung. Dass wir in der Zukunft Kontrollmechanismen entwickeln, die es uns ermöglichen, nicht mehr so sehr auf die Schulaufsicht angewiesen zu sein. Also ich gehe jetzt in Richtung Qualitätsmanagementsystem und das macht für mich sehr viel Sinn und ich halte es auch für in der Praxis umsetzbar. (SL 1, Pos. 25)

Der Widerspruch zwischen der Rollenerwartung des Schulleiters und der Rollenerwartung der Schulaufsicht ist nicht ganz lösbar. Wie oben dargestellt benötigt eine eigenverantwortliche Berufsschule nach Ansicht der Bezirksregierung eine starke Schulaufsicht. Die Eigenverantwortung der Einzelschule soll aber nicht durch die ihr übergeordnete Ebene geschwächt, sondern ganz im Sinne der Beratungs- und Moderationsfunktion der Schulaufsicht gestärkt werden. Die Bezirksregierung sieht sich als Dienerin, die primär die Schulen berät und sekundär kontrolliert. Aus dieser Position heraus ist auch ihre Vermittlungsaufgabe zwischen den Berufsschulen und deren Anspruchsgruppen erklärbar:

> Wobei sich die Schulaufsicht schon längst nicht mehr als Kontrollorgan definiert, sondern als Beratungsorgan. Ich meine, das wird draußen noch vielfach missverstanden. Aber unser Selbstverständnis ist eigentlich das einer beratenden Institution und nicht einer kontrollierenden Institution. Ich denke, man muss Schulaufsicht als entlastenden Faktor oder als entlastendes Organ für die Schulleitungen sehen, die in der Lage ist, in bestimmten Konfliktsituationen – v.a. dann, solange man noch keine freie Konkurrenz der Schulen untereinander haben – die also praktisch als entlastendes Organ zu Gunsten der Schulen agieren kann, eben auch als Mittler zwischen Ministerium und Schulen, auch jetzt, wenn die Schulaufsicht jetzt wie hier bei uns in der Regierung angesiedelt ist – also auch als vermittelndes Organ zwischen Schulen und Landkreisen, Städten, bei sprengelbildenden Schulträgern usw. Also da ist sicher das Verständnis, das man gemeinhin hat als kontrollierendes Organ, ist sicher längst überholt. (BezReg 2, Pos. 45)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Der Einfluss und das Selbstverständnis der Bezirksregierung wandeln sich. Aus den Interviews lassen sich erste Hinweise ablesen, die von einem Wandel der Aufsichtsbehörde hin zu einer beratenden Institution zeugen. Auch wenn nicht alle Interviewpartner aus den Bezirksregierungen die Souveränität besitzen, sich von der Detailsteuerung zu lösen, zeichnet sich die neue Ausrichtung der Schulaufsicht ab. Die Bezirksregierungen erweitern ihre Kompetenzen im Bereich der Schulleiterberatung und setzen sich zunehmend mit den Ergebnissen der externen Evaluation auseinander, die als Grundlage für Feedbackgespräche mit den Schulen dienen. Über Rückkopplungsprozesse sollen die betreuten Schulen zu einer kontinuierlichen Verbesserung angeregt werden. Moderation und Beratung werden zum zentralen Element der schulischen Steuerung auf der Ebene der Schulaufsicht.

Weiter zeigt sich, dass sich die Erwartungshaltungen der Schulleiter gegenüber der Schulaufsicht verändern. Selbstbewusste Schulleiter, die bereit sind ihre Schule eigenverantwortlicher zu führen, fordern von der übergeordneten Bezirksregierung verstärkt die Übernahme der Beratungs- und Moderationsfunktion ein. Dabei tritt die ursprüngliche Kontrollfunktion der Aufsichtsbehörde in den Hintergrund.

Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung

Anstelle der direkten Kontrolle der Berufsschulen und der Aufsichtsausübung durch die Bezirksregierung soll die Evaluation der Berufsschule als Steuerungsinstrument implementiert werden. Zur Auswahl stehen die interne Evaluation, die durch die einzelnen Berufsschulen in Eigenregie und Eigenverantwortung entwickelt und durchgeführt wird, und die externe Evaluation, die durch feste Vorgaben in wiederkehrenden Abständen von einem Expertenteam von außen durchgeführt wird.

Für die Bezirksregierung ist die Evaluation als Instrument zur systematischen Messung des erreichten Zielgrades notwendig. Aus den gewonnenen Daten lassen sich Hilfestellungen für die Berufsschulen kreieren und die geleistete Arbeit bewerten:

> Sicher ist auch eine Kontrolle insofern mindestens notwendig, dass von außen her mal die Schule evaluiert wird und die selbst gesetzten Ziele überprüft werden und auch verglichen wird durch die Schulaufsicht jetzt, ob dieser Weg so gangbar ist. (BezReg 3, Pos. 44)

Neben dem Blick von außen ist auch ein Blick von innen nötig. Um frühzeitig Anpassungen vornehmen zu können, ist eine wohlüberlegte und vorausschauende Steuerung von ausreichend belastbaren Daten abhängig. Eine interne Evaluation der operativen Ziele auf der Ebene der Einzelschule ist nach Ansicht der Wirtschaft mit der nötigen Ressourcenausstattung zu begleiten:

> Aber die Evaluation, das Controlling ist das eine und das andere braucht ja erst mal auch die Ressourcen und die Möglichkeiten, dieses zu tun. (Wi 1, Pos. 54)

Erst dann kann der Schulleiter entsprechend der Zielsetzung die Ergebnisse seiner Berufsschule verantworten:

> Ich denke, die Verlagerung einerseits von Ressourcen an die Schule bei gleichzeitiger aber auch Ergebnisverantwortung. Und zwar nachvollziehbar. (Wi 1, Pos. 48)

Eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit für die Einführung von Evaluationssystemen zur Steuerung der Berufsschule ist erkennbar. Die Berufsschulleiter wünschen sich jedoch bei diesem Systemwechsel mehr Mitspracherechte und sehen eine auf Freiwilligkeit beruhende sukzessive Einführung als große Chance, die vorhandenen Ressourcen besser zu nutzen und zunächst nur an den Schulen zu investieren, die sich darauf einlassen wollen:

> Dass wir diese Änderungen nicht in einer 100%-so-hast-du-das-jetzt-zu-machen-Manier bekommen, sondern, dass man uns die Möglichkeit gibt, das sukzessive aufzubauen. Und da gibt es viele Dinge, wenn man heute in den Schulen ein Qualitätsmanagementsystem partout nicht machen möchte, dann darf man die Schule nicht dazu zwingen. Man sollte aber den Schulen, die es tun, die Unterstützung zukommen lassen, die es braucht. Weil, wenn man das auf diesem Weg geht, dann ist das zunächst finanziell deutlich besser leistbar, und zum zweiten, die große Chance ist, mittelfristig fühlen sich diese Schulen, die es nicht tun, etwas abgehängt, ich möchte jetzt nicht sagen, im Stich gelassen, aber irgendwann reift die Erkenntnis: oh, jetzt ist aber ein bisschen was passiert und da sind wir jetzt, müssen wir jetzt aufwachen. (SL 1, Pos. 81)

Abstimmungsschwierigkeiten sehen die Berufsschulleiter noch bei der Koordination von interner und externer Evaluation. Sie erwarten von der Bezirksregierung eine stärkere Anerkennung der internen Evaluationsergebnisse und die Möglichkeit, Redundanzen zu vermeiden und die interne mit der externen Evaluation abzustimmen:

> Wir müssen systemisch intern evaluieren, wir müssen uns überlegen, wo wir das tun, dass es zielgerichtet ist. Und das, was wir hier drei oder vier Jahre lang machen, mit einer Expertengruppe von außen betrachten lassen. Also ich habe überhaupt keine Probleme mit einer externen Evaluation. Wo wir allerdings ein bisschen weitergehen müssen, ist zu schauen, wo wir doppelt und dreifach arbeiten, das ist nicht ökonomisch. Die Betriebe dreimal zu fragen oder in einem Jahr zweimal, macht keinen Sinn, weil die werfen beim zweiten Mal den Fragebogen weg. Sondern da müssen wir hergehen und sagen: Okay, wenn wir jetzt eine Betriebsbefragung machen, aus einer internen Motivation heraus, dann muss die bei der externen einfach anerkannt werden und natürlich muss sie bestimmten Standards genügen, ansonsten würde die Externe sagen: das bringt uns jetzt nicht weiter. (SL 1, Pos. 29)

Die Ergebnisse aus den Evaluationen werden von denjenigen Berufsschulleitern sehr geschätzt, die die interne Evaluation bereits einführten. Zum einen kann auf einer datenbasierten Grundlage die Effektivität der durchgeführten Maßnahmen gemessen und beurteilt werden und zum anderen ergeben sich Argumente und Anregungen für weiterführende Entscheidungen:

> Wir sind da ganz stark dafür, was wir auch machen, intern zu evaluieren, zu schauen, wie es läuft. Schon, um bei Lehrerkonferenzen auch kommentieren zu können, warum jetzt die eine Klasse 16 haben darf, aber die andere hat 30, sage ich jetzt mal so ganz platt. Aber natürlich auch gegenüber dem Sachaufwandsträger müssen wir ja politisch argumentieren, warum wir jetzt mehr Geld brauchen. (SL 3, Pos. 33)

Obwohl die Notwendigkeit der internen und externen Evaluation auf allen Ebenen der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems anerkannt ist, besteht Uneinigkeit über die Vergleichbarkeit der Evaluationsergebnisse. Am deutlichsten tritt die Schwierigkeit bei den Vertretern der Bezirksregierung zu Tage:

> Also wenn was schief läuft, dann merken wir das auch. Dann können wir das der Schule sagen. Wenn eine Schule normal läuft, können wir auch sagen, da läuft das in dem Bereich besser als in einem anderen Bereich und da können wir also – das wird gerade in der Evaluation gemacht, wobei wir da auch die Selbstevaluation da stärken wollen und der Schule sagen wollen, dass sie sich selber evaluieren, dass wir also hier diese Rückmeldungen von ihren Schülern, von den Ausbildungsbetrieben oder auch von den Eltern, wo es angebracht ist, bekommen; von den Lehrkräften selber die Zufriedenheit feststellen.
>
> Aber es fehlen die einheitlichen Maßstäbe, um Schulen untereinander zu vergleichen und ganz schlimm ist es, wenn man da versuchen wird, ein Ranking aufzustellen oder Schulen besonders hervorzuheben. Andere Schulen, die größere Probleme zu bewältigen haben, können das gar nicht erreichen. Das ist die Schwierigkeit dann auch, die der Schulleiter hat, die sich in der Führung dann problematisch darstellt. (BezReg 3, Pos. 106)

Bemängelt werden die fehlenden Kenngrößen, die einen zuverlässigen Vergleich der Schulen untereinander ermöglichen. In der schulischen Praxis sind bspw. die Zugangsvoraussetzungen von der Berufsschule nicht beeinflussbar. Die Berufsschule ist gezwungen, alle Schüler mit einem Ausbildungsvertrag aufzunehmen, die zu ihrem Sprengel gehören. Der Vergleich der Prüfungsnoten wird von den Bezirksregierungen als nicht zulässig abgelehnt:

> Wenn wir jetzt z.B. ein schönes Kriterium hernehmen: Z.B. die Abschlussprüfungen, wie gut die ausgefallen sind. Dann ist das im beruflichen Bereich so, dass da keine Schule mit der anderen Schule da vergleichbar ist. Die einen haben von den Vorkenntnissen der Schüler sind sie bevorzugt, weil sie hier dann eben in der Region sind, wo sehr viele oder wo in manchen Berufen sehr viele Realschüler sind, andere haben das nicht, haben also eine schlechtere Bewerberauswahl. Dann haben sie unterschiedliche Berufe, die einfach von den Leistungen… Man kann nicht einen Bankkaufmann mit einer Bekleidungsnäherin vom Ergebnis her vergleichen, sodass diese einfachen Maßstäbe nicht funktionieren. Der Schulleiter kriegt allenfalls eine Rückmeldung vielleicht auch über uns, wenn wir zum Evaluationsgespräch raus gehen, gehen mit der Schulleitung die Evaluationsberichte durch; schauen, wo sind Stärken, wo sind Schwächen vorhanden; welche Konsequenzen zieht man da draus; welche Ziele vereinbaren wir mit der Schulleitung. Das heißt, da kriegt eigentlich auf Grund dieses Evaluationsverfahrens der Schüler der Schulleiter eine gewisse Rückmeldung. (BezReg 3, Pos. 102)

Zusammenfassend lässt sich mit den Worten des Vertreters der Stifung Bildungspakt Bayern und eines Schulleiters festhalten:

> Wer Freiheit bekommt, bekommt auch Verantwortung und muss Rechenschaft ablegen. Die beiden Punkte gehen einher. Freiheit und Verantwortung sind zwei Seiten derselben Medaille und wir werden sicherlich die Evaluation stärken, die Qualitätssicherung stärken, gleichzeitig aber den Rahmen immer weiter ausdehnen. (BiPa, Pos. 8)
>
> Wenn man den einen Schritt will, nämlich, mehr Freiheit zu lassen, auf der anderen Seite natürlich auch schauen, wie kann ich das irgendwie überprüfen. Auch schon intern an der Schule will ich ja wissen, […] haben wir unsere Ziele erreicht? Hat sich der gewünschte Erfolg eingestellt? Das heißt, es ist nicht voneinander zu lösen, mehr Eigenständigkeit und natürlich auf der anderen Seite ein QM-System zu haben, wo das permanent eben auch überprüft wird, ob wir in die richtige Richtung laufen. Ob die Bewegung, die Aktionen in die richtige Richtung gehen. (SL 3, Pos. 33)

5.2.5 Postkoordination im Bereich des Budgets

Eine Verlagerung der Verantwortung hinunter auf die Ebene der Einzelberufsschule erfordert auch eine Verlagerung von Ressourcen. War bisher im inputorientierten System die Ressourcenhoheit über das Personal beim Kultusministerium[531] und über den Sachaufwand beim Sachaufwandsträger verankert, so stellt sich die Frage nach der Allokation der Ressourcen in einem zunehmend outputorientierten System. Die Mittel, die zur Verfügung gestellt werden können, sind immer auch begrenzt und im Zuge der Ökonomisierung der Berufsschule[532] muss die Vergabe, die Akquirierung und der Einsatz der Mittel hinterfragt werden. Im Rahmen von Zielvereinbarungen erhalten die Berufsschulleiter zunehmend mehr gestalterische Freiheiten in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung, die sie verstärkt eigenständig bewirtschaften können. Die zuvor feste Verfügungsgewalt der übergeordneten Behörde über die vorhandenen Mittel ist in der Auflösung begriffen und es zeichnet sich eine Verschiebung der Ressourcenhoheit und Ressourcenkontrolle von der Aufsichtsbehörde hin zu den Einzelschulen ab.

Die Allokation des Budgetrechts

Die beruflichen und die schulischen Akteure unterhalb des Kultusministeriums äußerten sich explizit zur Vergabe und Verteilung der Ressourcen. Der grundsätzliche Tenor bei der Bewertung der Ressourcenverantwortung geht in Richtung einer Dezentralisierung und eines erweiterten Budgetrechts für den Berufsschulleiter.

Die Experten der Bezirksregierung trauen den Berufsschulen durchaus zu, entsprechend den Zielvereinbarungen und dem sich daraus ableitenden Geschäftsverteilungsplan die zugeteilten Ressourcen auch eigenverantwortlich einzusetzen:

> Also da bin ich schon der Meinung, dass eine Schule sich selber eine Geschäftsverteilung geben kann. Sicher sind bestimmte Aufgaben aktuell definiert, was im Groben ein Fachbetreuer zu leisten hat und da drüber hinaus hat sich sicher die Schule – und das ist sicher auch vernünftig – entsprechend ihrer Ressourcen und auch der Persönlichkeiten, die an der Schule vorhanden sind, dass man die Aufgaben entsprechend dem Geschäftsverteilungsplan verteilt. (BezReg 2, Pos. 60)

Ebenso sieht ein Vertreter der Schulleiter die Übernahme der Ressourcenverantwortung für umsetzbar. Die zugeteilten Budgets und Finanzmittel könnten heute schon durch die Berufsschulleiter punktgenau eingesetzt werden und so einen hohen gesamtschulischen Ertrag bringen. Parallel sollten die Berufsschulleiter, sofern es nötig ist, eine ergänzende kaufmännische Qualifizierung erhalten:

> Das mit den Budgets und den Finanzmitteln, das halte ich für relativ gut leistbar. Da, wenn wir uns in der Richtung einfach noch mehr zu Kaufmännern machen, dann kriegen wir das ganz gut hin, zusammen mit unseren Sachaufwandsträgern. (SL 1, Pos. 58)

Für den Experten aus der Wirtschaft ist die Verbindung aus Verantwortung und Freiheit wichtig. Die Schulleiter stellen innerhalb der „Leitplanken“, die durch das Ministerium vorgegeben werden müssen, in Absprache mit der Aufsichtsbehörde, die Ziele auf, die durch die Berufsschule zu verantworten sind. Um diese auch erreichen zu können, benötigt der Schulleiter auch die jeweiligen Ressourcen und die Freiheit, über ihren Einsatz bestimmen zu können:

---

[531] Auf die Unterschiede zwischen kommunalem und staatlichem Personal wurde im zweiten Kapitel ausführlich eingegangen.

[532] Der Einsatz betriebswirtschaftlicher Instrumente ist dem Primat des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages unterstellt. Die Ökonomisierung der staatlichen und kommunalen Bildungsanstalten dient dem verbesserten Einsatz der vorhandenen Mittel.

> Ich denke, die bestimmten Ressourcen in die Hand des Schulleiters zu geben, halte ich für wichtig. Also diese Freiheit. (Wi 1, Pos. 36)

Eine ähnliche Einstellung besitzt der Vertreter der Bezirksregierung und legt argumentativ den Grundstein zur Einführung eines Globalbudgets:

> Die Ressourcen müssen wir der Schule zur Verfügung stellen und aus den Ressourcen z.B. ist auch die Anzahl der Funktionen für Fachbetreuer enthalten. Welchen Fachbetreuer jetzt der Schulleiter tatsächlich einsetzt, steht ihm im großen Ermessen frei. (BezReg 2, Pos. 59)

Bei der Bestimmung des Globalbudgets können die bisherigen Kennzahlen verwendet werden, lediglich der Schulleiter soll vor Ort, ggf. auch in Abstimmung mit der mittleren Führungsebene oder den zuständigen Fachbereichsleitern, die Stunden einteilen und die tatsächliche Klasseneinteilung vornehmen:

> Wenn das alles vorgegeben wird, wie es ganz früher war, mit den Lehrplänen, ganz detailliert, auch ein anderer wichtiger Bereich, wo wir das gemerkt haben, auch bei Profil 21, schreibt ja die Berufsschulordnung ja z. B. ganz genau vor, mit 32 Schülern kann ich die Klasse teilen, wenn es drei Klassen, dann sind es so viel. Das ist ganz genau vorgeschrieben. Das ist ja ganz in Ordnung, wenn man das als Budget nimmt, aber wir sagen, wir können vor Ort viel besser entscheiden, wie groß wir die Klasse machen. (SL 3, 25)

Die Einrichtung von Globalbudgets ist aus pädagogischer Sicht notwendig, um mit den vorhandenen Mitteln flexibler auf die örtlichen Gegebenheiten einzugehen. Durch die Aufhebung fester Grenzen für die Klassengröße könnten Spielräume gewonnen werden, damit an anderer Stelle ein notwendiges Differenzierungsangebot an der Schule erstellt werden kann:

> Wenn wir auf der einen Seite Budgets bekommen in verschiedene Richtungen, und wir mit diesen Budgets vor Ort arbeiten. Und diese Budgets so ausgestalten und umsetzen, dass sie unseren Bedürfnissen vor Ort mehr Rechnung tragen, als es bisher möglich ist und zulässig ist. […] Und v. a. Berufsschulen müssen hier versuchen, sehr viel mehr noch flexiblere Lösungen zu finden. Und das geht aber nur, wenn wir mehr mit diesen Budgets arbeiten können, sprich, wie wir unsere Lehrer einsetzen, wie wir Klassen bilden, wie wir Gruppen bilden, aber auch, wie wir mit Ressourcen umgehen. Das ist jetzt auch eine Frage, die uns jetzt sehr, sehr stark beschäftigt, weil wir an der Berufsschule einfach viel zu wenige Ressourcen haben, um Differenzierungen und Flexibilisierungsangebote machen zu können, die wir eigentlich bräuchten. (SL 1, Pos. 25)

Ein Schulleiter fordert geradezu die Freiheit, innerhalb der Lehrerbedarfsberechnung allein nach den schulischen Bedürfnissen zu entscheiden, solange die Jahreswochenstunden insgesamt nicht überschritten werden:

> Wir haben mit unserer Lehrerbedarfsberechnung und unserer Budgetierung ein System. Ich weiß, ich darf aller Voraussicht nach im nächsten Jahr 1900 Jahreswochenstunden Unterricht verplanen. Und damit muss ich meine Schule managen. Und wie wir das tun, das sollte uns überlassen sein. Wichtig natürlich für den Staat, das ist klar, es dürfen nicht mehr als 1900 Stunden sein. Und da sind wir eigentlich auf einem ganz guten Weg dorthin. (SL 1, Pos. 27)

Durch die Einführung von Globalbudgets besteht die Gefahr eines Auseinanderdriftens der Berufsschulen. Die unterschiedlichen Entwicklungen sind bis zu einer gewissen Ausprägung als normal anzusehen und bei einem zunehmenden Wettbewerb unter den Berufsschulen bis zu einem gewissen Grad auch erwünscht. Als mögliches Qualitätskorrektiv sieht der interviewte Berufsschulleiters die Facharbeiterprüfungen und wünscht sich auch bei den Prüfungen, die durch die zuständigen Stellen verantwortet werden einen größeren Einfluss:

> Wenn wir eine komplette Budgetverantwortung an die Schulen geben, dann werden sich die unterschiedlich entwickeln. […] Die Frage ist nur, wie weit lässt man es zu, dass die Schulen auseinanderdriften? Da denke ich, haben wir noch ein relativ gutes Korrektiv über die Prüfungen. Weil das muss ja unsere Zielsetzung sein, dass wir die Prüfungen, dass die Schüler ihre Facharbeiterprüfungen machen. Meine Wunschvorstellung wäre allerdings, dass das Prüfungswesen wieder sehr viel mehr in unserem Verantwortungsbereich mit dabei ist. Dann könnten wir sogar zulassen, dass das noch ein bisschen weiter auseinander geht. (SL 1, Pos. 46)

Der Vergleich mit einem mittelständischen Unternehmen, den ein Schulleiter zu seiner Berufsschule aufzieht, zeigt auch die Schwächen, die eine Inputsteuerung mit sich bringt. Bei einem zweistelligen jährlichen Millionenbudget sind Steuerungsinstrumente und Anreizsysteme dringend nötig, um die Verwendung der eingesetzten Mittel stärker am gewünschten Outcome auszurichten und die gesetzten Ziele durch Maßnahmen zu begleiten:

> Ich bin immer wieder mal frech und mache eine Rechnung auf und sage, dass so eine Schule […], das ist, volkswirtschaftlich gesehen, ein Unternehmen, das 20 bis 30 Mio. € im Jahr umsetzt. Das sind Personalkosten für die Lehrer, wenn ich mir überlege, wir haben 2600 Schüler, was die volkswirtschaftlich kosten und auch erbringen, dann haben wir ein großes Schulhaus, dann kommt man sehr schnell auf solche Summen. Und man muss uns mehr Instrumente geben, um mit diesem Geld vernünftig arbeiten zu können. […] Und das muss, müsste strukturierter laufen, allerdings auch mit Ressourcen. (SL 1, Pos. 58)

Drittmittel, Sponsoring und Fundraising zur Erweiterung des Budgets

Die staatlichen Zuweisungen von Ressourcen können den wachsenden Bedarf an den Berufsschulen bei weitem nicht decken. Die Berufsschulen müssen sich um weitere Einnahmequellen bemühen, ohne ihren pädagogischen Auftrag zu vernachlässigen. Mit der Zunahme an Eigenverantwortung entsteht auch ein neues Selbstverständnis der Berufsschulleiter. Wurde die Schule im letzten Jahrhundert noch als Behörde gesehen, so gewinnt heute das Verständnis einer dienstleistenden Berufsschule an Zustimmung.[533]

Die Kammern weisen in diesem Zusammenhang auf eine lange Tradition der Förderpatenschaften im berufsschulischen Bereich hin:

> Es gibt ja auch die Möglichkeit, sich stärker Förderpatenschaften mit der Wirtschaft aufzubauen. Dies ist ja auch erst in den letzten Jahren in Ansätzen gelungen. Bei den Berufsschulen war das schon immer eine stärkere Möglichkeit, sich auch unter Umständen technisch besser auszurichten, wenn Firmen Maschinen gestiftet haben oder Anschauungsmaterial. (ZusStelle 2, Pos. 33)

Juristische Probleme wie bspw. die fehlende Rechtsfähigkeit der Berufsschule lassen sich durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen dem Landkreis und dem Berufsschulleiter überwinden:

> Wir machen es ja jetzt teilweise schon. Wir haben einen sehr aufgeschlossenen Landkreis, der es mir ermöglicht, auch ohne Förderverein bis zu einem gewissen Grad mit Geldern zu arbeiten. Was ich mit diesen Geldern im Moment nicht machen darf, ist, ich darf es meinen Lehrern nicht geben. Also das geht nicht. Ich darf allerdings Ausstattungen beschaffen, ich darf Referenten mir anlachen, ich darf ein Layoutkonzept finanzieren, ich darf besondere Schulungen, Fortbildungen, von denen ich glaube, dass sie einen Mehrwert haben, das darf ich machen. (SL 1, Pos. 77)

Die Zusammenarbeit zwischen den Ebenen des dualen Systems ist nicht überall gleich gut entwickelt. Manch ein Aufsichtsbeamter besitzt noch einigen Zweifel gegenüber dem Einsatz von Drittmitteln und unterstellt den Drittmittelgebern eine versuchte oder tatsächliche Einflussnahme zum Schaden der Schüler:

> Natürlich, wenn ich Drittmittel gebe, erwarte ich Ergebnisse. In meinem Sinne. (BezReg 1, Pos. 57)

Für den Berufsschulleiter einer technisch-gewerblichen Schule ist diese Einflussnahme, die sich nicht auf einzelne Schüler bezieht, sondern zugunsten der gesamten Klasse bzw. des gesamten Berufsbildes oder der Schule zu nutzen ist, fast schon selbstverständlich. Der Berufsschulleiter sieht seine Schule auch als attraktiven Koo-

[533] Eine zusammenfassende Diskussion findet sich bei Dörfler. Vgl. Dörfler 2007, S. 33

perationspartner von Wirtschaftsunternehmen, die ihm helfen sollen, seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag besser erfüllen zu können:

> Da sehe ich jetzt kein großes Problem, nur, wenn ich jetzt bspw. die Wacker Chemie bitten würde, uns einen Betrag X zu geben, und dafür exklusiv was zu tun, also wer sich dem heute noch verschließt, an dem fährt einfach der Zug vorbei. Wir bauen jetzt die Fachschule für Elektrotechnik auf, ich habe demnächst vor, auf ein großes Elektrohaus zuzugehen und zu sagen, ob wir hier nicht eine Kooperationsvereinbarung machen. (SL 1, Pos. 77)

In der **Gesamtbetrachtung** verschiebt sich die Ressourcenverantwortung verstärkt zum Berufsschulleiter, der in einer eigenständigeren Schule seine Organisation und sein Personal entwickeln muss, um die mit der Aufsichtsbehörde vereinbarten Ziele zu erreichen. Ohne gestalterische Freiheiten, d. h. auch die Verfügung über ein gewisses Maß an Ressourcen, um Anreize zu schaffen, ist dies nicht umsetzbar:

> Was uns aber fehlt, um Lehrkräfte zu unterstützen, um sie zu motivieren, um sie noch weiter zu fördern, sind eine andere Ausstattung mit Anrechnungsstunden, das man besser differenzieren kann. Dass wir sagen: Es gibt hier eine Grundbasis an Unterrichtspflichtzeit, die die Leute machen müssen. Wenn sich aber jetzt jemand weiterbilden möchte, dann gibt es nicht den Anreiz dafür. (SL 2, Pos. 66)

Ideal wäre ein Globalbudget für den Berufsschulleiter ohne kameralistisches Budgetprinzip[534] mit der Möglichkeit der Mittelverschiebung von einem Budgetposten auf einen anderen. Der Schulleiter würde hierdurch auf die regionalen Bedingungen besser reagieren und seinen Schülern und den Ausbildungsbetrieben ein passgenaueres Ausbildungsangebot bieten können:

> Wenn wir die Freiheit haben, wenn wir natürlich auch die finanziellen Ressourcen dazu haben, das so zu steuern vor Ort, wie das die wirtschaftliche Gegebenheit vor Ort ist und wie das natürlich auch die Schüler bzw. die Betriebe von uns einfordern. Es kann wesentlich passgenauer auf die Region […] zugeschnitten werden. Der grobe Rahmen ist klar, aber jetzt diese genaue Differenzierung. (SL 3, Pos. 25)

Neben der direkten staatlichen Alimentierung der Berufsschulen wünschen sich viele Berufsschulleiter einen Zugang zu Drittmitteln. Trotz juristischer Probleme fordern Berufsschulleiter immer häufiger den Staat und die Aufsichtsbehörden auf, ihnen Möglichkeiten zur Ressourcengewinnung zu eröffnen:

> Nein, uns geht es darum, wenn uns der Staat jetzt diese Ressourcen nicht geben kann, im Augenblick, dass er uns dann zumindest in die Lage versetzt, sie selbst zu beschaffen. (SL 1, Pos. 62)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Am deutlichsten zeigen sich die differenzierten Rollenerwartungen an den Schulleiter und die Rollenerwartungen durch den Schulleiter im Bereich des Budgets. Der am Input orientierte Schulleiter sieht die Einführung eines Globalbudgets zusammen mit der Öffnung der Berufsschulen für Fundraising, Sponsoring und Drittmittelakquise als die Verabschiedung von der Vorstellung gleicher Bildungschancen im beruflichen Bereich. Unterstützung erfährt dieser am kameralistischen Budgetprinzip orientierte Schulleiter durch die sich in der Minderheit befindenden Bedenkenträger aus der Schulaufsicht, die um die Unabhängigkeit der Schulen fürchten.

Für eine Öffnung der Schule treten die Vertreter der Wirtschaft ein. Die Befunde zeigen eine eindeutige Erwartungshaltung bei der Zuweisung und Generierung von Finanzmitteln auf. Entscheidungen sollen vor Ort getroffen werden. Durch eine eigenverantwortliche Budgethoheit des Schulleiters kann die Effektivität der zur Verfü-

[534] Vgl. Dubs 2005a, S. 466

gung stehenden Mittel wesentlich erhöht werden. Vertreter der zuständigen Stellen erwarten für die Zukunft ein stärkeres finanzielles Engagement der Betriebe, wodurch die Sachausstattung an den Berufsschulen verbessert werden kann. Schulleiter müssen sich aber aktiv um Sachspenden bemühen und den Betrieben die Notwendigkeit und den Nutzen der nachgefragten Unterstützungsmaßnahmen offenlegen.

Ein großes Anliegen leistungsorientierter Schulleiter ist die freie Mittelbewirtschaftung der Schule. Sowohl kommunale als auch staatliche Schulleiter drängten in den Interviews auf mehr gestalterische Möglichkeiten, die sie durch ein Globalbudget schnell und unbürokratisch erhalten könnten. Mit einem Globalbudget sähen sie sich in der Lage, ein Anreizsystem zur Verbesserung der Unterrichtsqualität aufzubauen, in dem anhand der Zielvereinbarungen und –kontrollen die organatorischen, personalen, evaluatorischen- und unterrichtlichen Rahmenbedingungen schulspezifisch angepasst werden können. Unterstützt wird dieses Ansinnen auch durch Vertreter der Bezirksregierung, die die bereits zur Verfügung gestellten staatlichen Mittel stärker in die Verantwortung des Schulleiters geben wollen. Sie erwarten sich aber eine erweiterte Rechenschaftslegung der Einzelschulen mit der Möglichkeit einer Nachsteuerung.

5.2.6 Postkoordination im Bereich der Unterrichtsentwicklung

Die von den Ausbildungsbetrieben an die Berufsschule herangetragenen Erwartungen mit der technologischen Entwicklung Schritt zu halten und die Berufsschüler auf kompetenzorientierte Abschlussprüfungen vorzubereiten, erfordern neben einer stetigen Aufrüstung der Ausstattung und einer Modernisierung der Unterrichtsräume an den Berufsschulen auch eine Anpassung der Unterrichtskonzepte. Mit der Einführung von Lehrplänen an der Berufsschule, die sich nicht mehr an der Fachsystematik der jeweiligen Fachwissenschaften, sondern an der Handlungssystematik komplexer beruflicher Aufgabenstellungen orientieren, wurden die einzelnen Fächer wie bspw. Fachtheorie, Fachrechnen und Fachzeichnen abgelöst und dafür Lehrpläne eingeführt, die nach Lernfeldern strukturiert sind.

Unterrichtsentwicklung als Aufgabe des Berufsschulleiters

Die didaktische Umsetzung der neuen Lehrpläne[535] muss vom Berufsschulleiter verantwortet werden. Seine Aufgabe ist es, neue Formen des Unterrichts an der Schule zu forcieren und die Lehrer bei der Umstellung zu unterstützen:

> Der Schulleiter ist der erste Mann. Das heißt, er muss die Marschrichtung vorgeben. Der Schulleiter muss natürlich seinen Lehrern klar machen, welche Art des Unterrichts er an seiner Schule umgesetzt haben will. (BezReg 4, Pos. 104)

Die zuständige Stelle sieht den Schulleiter in ähnlicher Weise wie die Schulaufsicht in der Verantwortung, den Unterricht an seiner Schule weiter zu entwickeln. Der Schulleiter ist quasi in seiner Führungsfunktion gefordert:

> Dass er [der Schulleiter] seine Lehrer mitnimmt, diesen Unterricht so zu gestalten, wie er sein soll. So denke ich, ist das Entscheidende. (ZusStelle 1, Pos. 48)

[535] Exemplarisch kann der Lehrplan des Kfz-Mechatronikers herangezogen werden. Er beinhaltet keine einzelnen Fächer im fachtheoretischen Bereich. Im ersten Ausbildungsjahr müssen vier Lernfelder an der Berufsschule bearbeitet werden: 1. Fahrzeugservice mit 108 Unterrichtsstunden, 2. Elektrotechnische Systeme mit 72 Unterrichtsstunden, 3. Montagetechnik mit 84 Unterrichtsstunden und 4. Steuer- und Regelsysteme mit 72 Unterrichtsstunden. Vgl. für weitere Informationen die Lehrplanrichtlinien für die Berufsschule: www.isb.bayern.de

Hierfür trägt er die Verantwortung und muss auf Grund seiner umfassenden Kompetenzen im organisatorisch-administrativen Bereich und seiner Weisungsbefugnis auch die Rahmenbedingungen für eine gelingende pädagogische Arbeit schaffen. Den größten Erfolg erzielt er, indem die Organisation und Planung des Unterrichts mit seinen Fachgruppenbetreuern oder innerhalb der mittleren Führungsebene abgestimmt wird. Als eine vorausschauende Führungskraft wird er die vorhandenen Potenziale an seiner Schule nutzen und die Zusammenstellung der Lehrerteams direkt an die Fachgruppenbetreuer bzw. an die Lehrer delegieren und nur eingreifen, wenn sich die Probleme durch die Betroffenen nicht selbst lösen lassen:

> Der Schulleiter muss die Rahmenbedingungen schaffen, das heißt, er muss seinem Stundenplaner bspw. sagen, dass er keine Einzelstunden mehr vergeben darf, sondern dass diese Stunden geblockt werden müssen, bspw. Dann muss natürlich geschaut werden, dass Lehrerteams in den gleichen Berufen unterrichten, die miteinander können. Da geht's also auch um Teambildung. Nicht jeder kann mit jedem, das ist eine menschliche Sache. (BezReg 4, Pos. 106)

Die Entwicklung des Lehrerkollegiums an der Berufsschule ist eine ständige Aufgabe, die der Schulleiter im Rahmen seiner Personalentwicklung leisten muss. Oftmals bemängeln die Schulleiter ein Defizit in den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung. Weder Universität noch Referendariat, so der Vorwurf, legen einen gesteigerten Wert auf teamkonforme Arbeitsformen. Die Lehrerausbildung in ihrem Aufbau und in ihren Prüfungsmodalitäten bevorzugt immer noch den Typ des Einzelkämpfers. Erst ab der dritten Phase im Einsatz an der Berufsschule sollen die Lehrkräfte zu Teamplayern weiterentwickelt werden. Vermeintlich erfolgreiche Konzepte des Unterrichtens, die hinter verschlossenen Türen einstudiert wurden, müssen mühsam abgeändert werden, um das Prinzip der offenen Tür und des gemeinsamen Planens und Durchführens von Unterricht an der Berufsschule zu verankern:

> Weiterhin würde ich sagen, ist es notwendig, dass die Unterrichtsentwicklung in manchen Bereichen immer noch weiter fortgeschritten werden muss, d.h. natürlich einmal die Ausbildung der Lehrkräfte muss noch in der Hinsicht noch anders geschehen. Ausbildung der Lehrkräfte in Richtung auf Teamarbeit. So wie ich das in meiner Ausbildung noch gesehen habe, wird man zum Einzelkämpfer – sag ich jetzt mal – erzogen im Referendariat und wir an der Schule versuchen da manches aufzubrechen, dass die Lehrkräfte dann mehr in Teamarbeit arbeiten und das Ganze ist natürlich im Nachhinein schwieriger, wenn man schon mal als ein entsprechender Einzelkämpfer ausgebildet wurde, dass man das dann löst, dass man die ganzen Verhärtungen, die da so sind, aufbricht. Alleine damit, dass man ein Klassenzimmer öffnet, dass man sagt, man arbeitet mit mehreren zusammen oder gegenseitiges Hospitieren ist keine Selbstverständlichkeit und das muss dann erst wieder geschaffen werden. (SL 2, Pos. 22)

Das Kultusministerium sieht in der Ausbildung der Lehrer einen gewissen Handlungsbedarf und lässt in der zweiten Phase der Lehrerausbildung erweiterte Formen des offenen und teamgestützten Unterrichts erproben. Die Kritik der Berufsschulleiter weist das Kultusministerium teilweise zurück und formuliert die Förderung der Teamfähigkeit als zentrale Aufgabe des Schulleiters:

> So stelle ich es mir vor. Bei dem ersten Aspekt, den sie angesprochen haben, Lehrkräfte im Team. Das versuchen wir momentan schon zu fördern. Wir haben es auch oft gemacht bei den Seminaren, dass dort im Team unterrichtet werden kann und es gibt auch schon erste erfreuliche Ansätze. Das ist ein Punkt, […] der aber sicher auch für die weitere schulische Entwicklung wichtig ist, dass Lehrkräfte – ich muss Ihnen sagen, es muss nicht immer das Unterrichten im Team sein, aber dass Lehrkräfte aus diesem – na ja, manchmal wird es etwas überzogen dargestellt – Einzelkämpfertum herauskommen. Also die Zusammenarbeit fördernde Teamfähigkeit fördern in einem Kollegium, das gehört heute auch schon zur zentralen Aufgabe des Schulleiters. (KM 1, Pos. 40)

Ein Änderungsbedarf wird auch durch die Lehrer angemahnt ohne dabei auf die Ursachen des überkommenen Lehrerbildes eines auf sich alleine gestellten Pädagogen einzugehen:

> Also da muss sich sicherlich was ändern, das Tür auf, ich geh da rein und halt meinen Unterricht, Tür zu und dann geht das, was ich da mach, geht niemand anderes was an, das muss sich ändern. Das ist eigentlich das Hauptkriterium, wo ich sehe, dass sich was ändern muss. Mit einem Schlagwort: wir müssen lernen, bei offener Tür zu unterrichten. (Lehrer 1, Pos. 23)

Lehrplanentwicklung als Grundlage der Unterrichtsentwicklung

Ein Vertreter des Kultusministeriums weist zudem auf die Veränderungen auf der Inputseite hin. Die Ablösung von Lehrplänen, die an der Fachsystematik ausgerichtet sind, hin zu Lehrplänen, die sich an der Handlungssystematik ausrichten, erfordert grundsätzlich von den Lehrkräften eine stärkere Abstimmung der Inhalte und die Entwicklung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen, die ein fächerübergreifendes Zusammenspiel der Pädagogen ermöglichen. Aus der Sicht des Kultusministeriums sind die Ergebnisse aber eher ernüchternd:

> Man kann das ergänzen mit „lernfeldorientiertem Unterricht“, das eigentlich die Teamarbeit zwingend voraussetzt. Ich sage „eigentlich“, dann sage ich, dann ist das der gute Gedanke seit 10 – 12 Jahren und wenn man dann ganz realistisch schaut, wie die Umsetzung ist, dann ist das eher ernüchternd. (KM 2, Pos. 42)

Die zuständige Stelle ist den Lernfeldern gegenüber positiv eingestellt und sieht in der Aufsplitterung beruflicher Aufgabenstellungen nach einer fachsystematischen Logik wenig Sinn. Sie unterstützt den Unterricht, der sich an der Handlungslogik orientiert und erwartet von der Berufsschule eine klare Umsetzung der Lernfelder zur Steigerung der Unterrichtsqualität:

> Ja genau, weg von diesen Fächern usw. und das muss umgesetzt werden. Also wirklich die Unterrichtsqualität in der Hinsicht zu verbessern, indem man sie eigentlich komplett neu gestaltet. (ZusStelle 1, Pos. 34)

Die klassische Unterrichtsorganisation und ihre didaktisch-methodische Begründung sind von einem Wandel betroffen. Der Lehrervertreter sieht in der Aufhebung des 45-Minuten-Taktes und in der Zunahme von Projektunterricht die Stärkung der beruflichen Handlungskompetenz bei seinen Berufsschülern:

> Die wichtigste Kompetenz wird sicherlich sein, dass es die Handlungskompetenz ist. Der muss lernen, wie kann er ein bestimmtes Problem lösen und man wird sich sicher, das wird nicht mehr lang dauern und wir sind ja auch dabei, jetzt nicht mehr den klassischen Unterricht mit 45 Minuten das Fach und dann der nächste Lehrer. Es läuft immer mehr auch hinaus auf einen Projektunterricht, auf Lernfelder, in denen unterrichtet wird und nicht mehr die einzelne Stunde zu dem Thema in dem Fach. (Lehrer 2, Pos. 27)

Trotz des sehr großen Zuspruchs aus dem Lager der gewerblichen Betriebe und der technisch-gewerblichen Berufsschulleiter und Lehrer für die Einführung und Beibehaltung von Lernfeldern verbleiben einige mahnende Stimmen aus dem kaufmännischen Bereich. Der kaufmännische Schulleiter nimmt die bekannte Kritik auf, dass zwar neue Lehrpläne nach Lernfeldern eingeführt werden, aber die Lehrer in mühevoller Arbeit den Lehrplan wieder nach Fächern untergliedern und weiterhin der Fachsystematik folgende Fächer unterrichten. Deshalb fordert er mehr Freiheiten bei der Umsetzung des Berufsbildes für die einzelnen Schulen und die Möglichkeit sich den individuellen Erfordernissen und den Rahmenbedingungen der Schule vor Ort anzupassen:

> Es gibt da im beruflichen Schulwesen einige Berufe, die Lernfelder haben. Es gibt andere Berufe, die haben noch die klassische Fächeraufteilung. Ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin nicht überzeugt, ob diese ganze Lernfeldorientierung, ob das der Weisheit letzter Schluss ist. Wenn man nämlich da manchmal mit manchen Schulen spricht, die Lernfelder haben, da werden dann heimlich dann doch wieder aufgeteilt in die anderen alten Fächer. Ich glaube, so ein Problem vielleicht auch bei uns in der Bundesrepublik, dass man immer von einem Extrem zum anderen verfällt: Früher die klassische Aufteilung in Fächer, jetzt haben wir die Lernfelder. So ein Mittelding wäre eigentlich viel schöner, dass man freier ist. Wir als Schule sind ja sehr, sehr einge-

> schränkt noch. Wir können nicht Fächer anbieten, wie wir wollen. Wir können unseren Schulbetrieb aufgrund von bestimmten Rahmenbedingungen machen. Und wenn wir fächerübergreifenden Unterricht machen, dann finde ich das eine wichtige Sache, wo die Lehrkräfte über andere Bereiche hinüber dann unterrichten können. (SL 2, Pos. 50)

Differenzierung des Unterrichts

Unabhängig von der Frage nach der systematischen Ausrichtung des Lehrplans nach fachspezifischen oder handlungssystematischen Gesichtspunkten besteht bei den Schulleitern der permanente Wunsch nach mehr Lehrerstunden für eine bessere Differenzierung. Der Kultusbeamte widerspricht dem und bemängelt die Vorgehensweise bei der Gruppenbildung an der Berufsschule:

> Wir brauchen viel mehr Lehrerstunden. So. Dann schaut man jetzt z.B. bei uns an kommunalen Schulen. Die sind abgefüllt mit Lehrern bis unters Dach. Und schauen Sie mal, wie wird hier geteilt, wenn hier Gruppenbildungen gemacht wurden. Da wird von A-K und von L-Z geteilt. Pädagogische Gesichtspunkte finden nicht statt. Das ist jetzt keine Lehrerschelte, sondern das ist einfach die Art, wie bei uns Schule funktioniert. Und da müsste man einfach ein bisschen dagegen halten. Und ich sag – wiederhole mich jetzt – also begabungsgerechtes Fördern. (KM 2, Pos. 24)

Ein weiteres Problemfeld aus der Sicht des Ministeriums ist die ungenügende individuelle Förderung an den Schulen. Das Ministerium ist davon überzeugt, dass eine individuelle Förderung bei einer Klassenstärke von 30 Schülern auch ohne zusätzliche Mittel durchaus möglich sei. Die Lehrer müssten lediglich das notwendige Instrumentarium kennen und anwenden:

> Wir haben oder wir hören von zu vielen Lehrkräften, dass individuelle Förderung in Klassen mit 30 Schülern nicht möglich sei und ich möchte dem widersprechen. Ich denke, das ist durchaus möglich. Man muss nur über den Instrumentenkasten der individuellen Förderung verfügen oder eine Übersicht darüber haben. Ich glaube, dass man auch mit Instrumenten, die nicht so zeitaufwändig sind, wie es immer dargelegt wird, bei einzelnen Schülern viel erreichen kann. (KM 1, Pos. 50)

Die Berufsschullehrer sehen sich von den verschiedenen Anspruchsgruppen in die Pflicht genommen und fordern von den übergeordneten Ebenen eine stärkere Unterstützung ein. Dabei können sie die vorhandenen erzieherischen, sozialen und kognitiven Probleme ihrer Schüler nicht alleine lösen. Sie fordern den Einsatz von Sozialpädagogen, Psychologen und weiterem pädagogischen Unterstützungspersonals, um so auch individueller auf den einzelnen Schüler einzugehen und ihn bei der Bewältigung seiner Probleme unterstützen zu können:

> Jetzt grad zu dem letzten Problem ist natürlich auch für eine Schule sehr wichtig, dass sie mittlerweile nicht nur Lehrkräfte hat. Wir brauchen und das haben wir auch Gott sei Dank, wir brauchen pädagogisches Unterstützungspersonal. Ich möchte jetzt nicht Hilfspersonal sagen, sondern Unterstützungspersonal. Natürlich Schulsozialpädagogen. Auch einen sozialpädagogischen Dienst. Auch qualifizierte und geschulte auch Betreuungslehrer oder Vertrauenslehrer. (Lehrer 2, Pos. 35)

Ein möglicher Lösungsweg wird im Einsatz erlebnispädagogischer Elemente gesehen. Defizite im Sozialverhalten können frühzeitig und systematisch angegangen und die Teambildung unter den Berufsschülern stärker gefördert werden:

> Na gut, man kann entsprechende Projekte machen, aber ich glaube am ehesten kann man das fördern, indem man vernünftige Beziehungen zwischen Schülern untereinander aufbaut. Dass man auch die Erlebnispädagogik besser stärkt, dass die auch mal wohin fahren und sich gegenseitig gut kennenlernen und Verständnis für sich gegenseitig auch entwickeln. (Lehrer 2, Pos. 39)

Zusammenfassend ist das Unterrichten das Kerngeschäft der Berufsschule. Unabhängig davon, welche Anpassungen oder Veränderungen an den Strukturen und Rahmenbedingungen der Berufsschule von außen durch das Ministerium oder die

Aufsichtsbehörde vorgenommen werden, müssen sich die Berufsschulen innerschulisch auf die hohen Erwartungen ihres dualen Partners einstellen und die nötigen Maßnahmen ergreifen, um gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben ein hohes Ausbildungsniveau für alle Berufsschüler zu erreichen:

> Also die Ausbildungsbetriebe und zuständigen Stellen, die haben natürlich hohe Erwartungen an die Schule und an die Lehrkräfte auch. (Lehrer 2, Pos. 90)

Zwei wesentliche Forderungen werden an den Berufsschulleiter herangetragen:

> Die Schüler wollen kompetente Lehrer haben und das ist unser Ziel, dass wir also wirklich guten Unterricht vermitteln, wo die Schüler jetzt keine Wohlfühlschule haben, sondern wo sie wirklich was lernen können. Wo sie hinterher rausgehen […] und sagen: Das war eine schöne Zeit und wir haben auch bei Ihnen was gelernt. (Lehrer 2, Pos. 94)

Die Frage nach den entscheidenden Parametern für guten Unterricht und eine stimulierende Lernumgebung beantwortet der Vertreter des Kultusministeriums. Er erkennt zwar die formalen, finanziellen und räumlichen Rahmenbedingungen auch als gestalterische Faktoren an, betont aber auch die Dynamik, die durch ein gelungenes pädagogisches Konzept ausgelöst werden kann:

> Auf was kommt es denn wirklich an? Muss es der Raum sein mit bestimmter Entfernung zur Tafel, Licht von links und was weiß ich. Also was da der Grund war, waren… war ein pädagogisches begeisterndes Konzept. (KM 2, Pos. 23)

Eine Anweisungskultur, also ein Rückzug auf die hierarchisch höhere Position des Schulleiters, würde die notwendige didaktische Neuausrichtung erschweren und die Lehrer in eine passive Rolle drängen. Handlungsorientierter Unterricht verändert die Rolle des Lehrers, der stärker moderieren soll und den Berufsschülern einen geschützten Erfahrungsraum gewährt. Er unterstützt den Schüler sich selbst zu entfalten, indem er ihm auch bei der Zielbestimmung ein Mitwirkungsrecht einräumt und, soweit pädagogisch sinnvoll, auf die betrieblichen Interessen Rücksicht nimmt:

> Stärkere Eigenaktivität, stärkeres gemeinsames Erarbeiten von Projekten, von Zielen zwischen Lehrern, Schülern und eine stärkere Einbeziehung dabei von externen Partnern. (KM 1, Pos. 19)

Der Fokus der schulischen Steuerung richtet sich nicht mehr so sehr auf den Input, vielmehr tritt das Ergebnis in den Vordergrund. Die Berufsschule orientiert sich zunehmend am Outcome und Output der Berufsschüler. Sie ergreift die notwendigen Steuerungsmaßnahmen, um neben den sozialen und personal-wertbehafteten die fachlich-methodischen und auch die beruflich-handlungsbezogenen Kompetenzen der Schüler zu fördern:

> Wir müssen die Kompetenzen in den Vordergrund rücken und das hat aber verschiedene Konsequenzen für Schule an sich. Daraus ergeben sich Veränderungen für den Schulablauf, für die Gestaltung des Unterrichts, auch für die Rolle des Lehrers und die Rolle des Schülers. Ich glaube, dass wir erleben werden, dass der Lehrer viel stärker in die Rolle eines Lern-Coaches treten wird, dass wir die Verantwortung des Schülers für das Lehrergebnis stärken müssen, dass wir vom Unterricht im Klassenverband einen Schritt weg kommen werden, sondern, dass wir mehr Formen haben werden, wo wir Schüler beim eigenverantwortlichen Arbeiten begleiten werden. (BiPa, Pos. 3)

Erwartungshaltungen und Deutungsmuster in der Doppelhelix

Veränderungen im organisatorischen Ablauf bedingen auch Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung und –durchführung. Die im Bereich der Organisation formulierten Erwartungen durch den Stiftungsvertreter lassen sich auch auf die Unterrichtsentwicklung übertragen und bedingen als Führungskraft einer Schule einzig eine pädagogisch qualifizierte und erfahrene Person. Management- und Verwaltungskompetenzen sind notwendig, helfen aber bei fehlender pädagogischer Kompetenz

bei der Unterrichtsentwicklung nicht weiter. Das Kultusministerium erwartet vom Schulleiter die systematische Weiterentwicklung des Lehrkörpers, um die neuen Unterrichtsformen, wie sie im Lehrplan angelegt sind, erkenntnisgewinnend für jeden einzelnen Schüler umzusetzen.

Die vom Kultusministerium geäußerten Erwartungen werden von den Bezirksregierungen mitgetragen. Sie fordern dezidiert die Rahmensetzung des unterrichtlichen Geschehens durch den Schulleiter. Der Schulleiter kann die Umsetzung an seine Abteilungsleiter delegieren. Schulleiter, Abteilungsleiter und Lehrkräfte müssen in gemeinsamer Anstrengung letztendlich den Unterricht und die dazugehörenden Prüfungsmodalitäten weiterentwickeln und innovative Formen der Leistungsbeurteilung etablieren.

Die Lehrer fordern einen Abschied vom Unterrichten hinter verschlossenen Türen und die Aufhebung des starren 45-Minuten-Taktes. Der Schulleiter muss die nötigen Rahmenbedingungen hierfür schaffen und langfristig auch die Unterrichtsräume für handlungsorientierten Unterricht in enger Absprache mit dem Sachaufwandsträger verwirklichen.

Aus der Datenanalyse können keine Erwartungen der Wirtschaftsvertreter extrahiert werden. Lediglich die zuständigen Stellen formulieren ganz allgemein den Anspruch eines guten Unterrichts, den der Schulleiter zu verantworten und zu organisieren hat.

Die an den Schulleiter herangetragenen Erwartungen zeigen sehr deutlich, dass die Unterrichtsentwicklung eine wesentliche, wenn nicht sogar die wesentlichste Aufgabe des Schulleiters sein soll. Die Untersuchung zeigt aber auch den Unterschied zwischen den Erwartungshaltungen, die an den Schulleiter herangetragen werden. Akteurgruppen in der Doppelhelix, die die Unterrichtsentwicklung als die zentrale Aufgabe und Verantwortung des Schulleiters wahrnehmen, stellen dessen pädagogische Qualifikation in den Vordergrund. Akteurgruppen, die die Verbesserung des Unterrichts nicht als Kernaufgabe des Schulleiters betrachten, können sich auch einen Manager oder Verwalter für die Schule als Leitungsperson vorstellen.

Das Selbstverständnis des Schulleiters als Führungsperson lässt sich in idealtypischer Weise in drei Ausrichtungen differenzieren. Zum einen delegiert er als Managertyp die Unterrichtsentwicklung an seine Abteilungsleiter und Lehrer. Gegebenenfalls werden die Ergebnisse überprüft und bei Bedarf eine Korrektur des eingeschlagenen Weges vorgenommen.

Als Verwalter, der die formalen Vorgaben akribisch einhält und die Unterrichtsentwicklung als Nebenaufgabe begreift, kontrolliert er im Rahmen der vorgeschriebenen Unterrichtsbesuche und der externen Evaluation die Unterrichtsqualität. Die gemeinsame Erarbeitung von Strategien mit seinen Abteilungsleitern und ggf. auch mit dem Kollegium sieht er nicht als primäre Aufgabe.

Als dritte idealtypische Ausrichtung kann sich der Schulleiter in seinem Selbstverständnis als Pädagoge verstehen. Der pädagogische Schulleiter optimiert die schulischen Prozesse im Hinblick auf den gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Er versucht, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Lehrkräfte den nötigen Freiraum erhalten, um die Vorgaben der Lehrpläne möglichst gut erfüllen zu können.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Befunde zeigen eine starke Veränderung der Rolle des Schulleiters. Der Berufsschulleiter, der sich in einer klassischen staatlichen Steuerung mit einem zentralen politischen Akteur und einer linear-hierarchischen Prozesssteuerung wiederfindet und kleinschrittige, für alle Situationen ausreichende Handlungsanweisungen erhält, um die Vorgaben von oben notfalls mit Zwang zu erfüllen, existiert an den heutigen Berufsschulen nicht mehr. Die Berufsschulleiter befinden sich zunehmend in der Position des Vermittlers, des Gestalters und des Konstrukteurs, der mit seinen Mitarbeitern die in einem Aushandlungsprozess mit der übergeordneten Ebene vereinbarten Ziele gemeinsam umsetzt. Die Eigenständigkeit innerhalb eines dezentraler werdenden Bildungssystems ist für die Berufsschulen ein im Gange befindlicher Prozess, der zuallererst von der politischen Ebene angestoßen wird:

> Aber die Eigenständigkeit der Schulen wird in Zukunft immer mehr kommen, das ist ja auch, wenn man das sich anschaut, die letzten Jahre so forciert worden. Die Schulleiter haben immer mehr eigenständig Möglichkeiten, im Rahmen ihrer Funktion zu arbeiten. (BezReg 4, Pos. 108)

Der sich neu herausbildende Steuerungstrend einer dezentral organisierten Aufgabenverteilung und die damit verbundene Neuverortung administrativer Verantwortlichkeiten manifestiert sich in dezentraleren Organisationsformen und der Notwendigkeit, Schulen im Sinne eines Unternehmens zu führen:

> Also je mehr/je stärker diese Autonomie ausgeprägt sein wird, umso mehr Autonomie/umso mehr Eigenverantwortung kommt auf den Schulleiter zu. Umso mehr die Notwendigkeit, die Schule dann auch im Sinne eines Unternehmens fast zu führen. (BezReg 2, Pos. 88)

Die Schule im Sinne eines Unternehmens zu führen, erfordert als erstes auch für den Schulleiter sich primär als Führungsperson und weniger als Verwalter zu verstehen:

> Ich denke der SL sollte nicht primär Verwaltungsmensch sein. Er sollte eine Führungskraft sein und auch eine pädagogische Führungskraft. (ZusStelle 1, Pos. 60)

Als Führungskraft übernimmt der Berufsschulleiter eine zentrale Position bei der Reformierung des beruflichen Schulwesens, die sich in seinen Erwartungsstrukturen und wahrgenommenen Handlungsräumen ablesen lässt. Versäumt er es, die Schule durch Ziele zu führen und seinen Lehrern Perspektiven zu eröffnen, wird der gesamtschulische Erfolg gefährdet und die Schule im Wettbewerb mit anderen Berufsschulen zurückfallen:

> Aber für mich wäre ein Schulleiter ein Visionär, der wüsste, der voranschreitet und sagt, wohin geht unsere Schule. Wenn er das nicht hat, ist es so eine Schule, die vor sich hin dümpelt. (*BezReg 4, Pos. 145)*

In einem beruflichen Schulsystem, das sich vermehrt einen Wettbewerb ausgesetzt sieht, wird von der Führung eine klare Übernahme von Verantwortung gefordert:

> Führung muss verantwortungsvoll und offensiv wahrgenommen werden. […] Ein Schulleiter muss eben so führen, dass er die Leute motiviert, gerne zu arbeiten, gute Arbeit zu leisten, ohne aber zurückzuschrecken oder zurückzuziehen, wenn es Probleme gibt und das alles dulden, was da nicht funktioniert. Er muss konstruktiv Kritik üben, er muss nachher die Leute wieder aufbauen, er muss präsent sein, er muss als Vorbild wirken, also letztendlich, das Gleiche, was jeder Manager, jeder Handwerksmeister, jede sonstige Führungskraft machen muss. (BezReg 1, Pos. 59)

Die untersuchten Handlungsräume, in denen der Berufsschulleiter seine Führungsverantwortung übernahm und seine Eigenständigkeit demonstrierte, zeigten innerhalb relevanter Akteurkonstellationen die Deutungsstrukturen des Berufsschulleiters auf. Anhand der sechs analysierten Bereiche wurden die Erwartungshaltungen untersucht und mit den Fremderwartungen der Akteure aus der Doppelhelix-Struktur

des dualen Systems gespiegelt. Zusammenfassend stellen sich die Befunde aus den einzelnen Bereichen wie folgend dar:

Der erste Bereich des **schulischen Systems** ist der Ausgangspunkt des Steuerungshandelns und umfasst die Zielvorstellungen eines vorhandenen und wünschenswerten Bildungssystems. Einigkeit unter allen Akteuren besteht in der Notwendigkeit, Werte auch an der Berufsschule anzubahnen, obwohl es sich bei den Berufsschülern um Jugendliche und junge Erwachsene handelt. Daneben wurde die Frage nach einer Profilschärfung und die damit verbundene Aufhebung der Sprengelbildung für die Berufsschulleiter als Herausforderung empfunden. Interessanterweise sieht das Kultusministerium, im Gegensatz zu großen Teilen der Aufsichtsbehörde, die Freigabe als erstrebenswerten Weg an. Die Abschaffung des Sprengels erfordert eine stärkere Profilschärfung durch den Berufsschulleiter, um die Alleinstellungsmerkmale seiner Schule hervorzuheben. Erfolglose Berufsschulen dürften, so die Vertreter der Wirtschaft und des Kultusministeriums, auch letztendlich geschlossen werden. Die Schulleiter sehen neben der Gefahr einer ungleichen Entwicklung aber ein erhebliches Entwicklungspotenzial der Berufsschulen und unterstützen mehrheitlich die Abschaffung des Sprengels.

Der zweite Bereich geht der Frage der **Organisationsentwicklung** nach. Voraussetzung einer erfolgreichen Organisationsentwicklung ist die Festlegung zentraler Ziel- und Leitvorstellungen, die das Kultusministerium vorgeben muss. Unterhalb der ministerialen Vorgaben fordern die Berufsschulleiter die Freiheit, die Ziele mit der Aufsichtsbehörde und den betroffenen Anspruchsgruppen aushandeln zu können. Nur wenn Ziele definiert sind, können sie auch überprüft werden und die Maßnahmen, die zur Zielerreichung eingeleitet wurden, ggf. verstärkt oder abgeändert werden. Nachsteuerung ist nur möglich, wenn der Sollzustand mit dem Istzustand verglichen werden kann. Im Bereich der Organisationsentwicklung kommt das Rollenverständnis des Berufsschulleiters als Führungsfigur sehr deutlich zum Tragen. Der Berufsschulleiter versteht sich als die Person, die die zentrale Verantwortung für die Schule trägt und somit als Primus sine pares. Der Führungsanspruch des Schulleiters wird durch die Erwartungshaltungen aller Anspruchsgruppen unterstützt.

Der dritte Bereich umfasst die **Personalentwicklung**, die von den Schulleitern als Königsdisziplin in einer eigenständigen Berufsschule empfunden wird. Die Personalakquirierung und Personalförderung kann nur durch die direkte Führungskraft des Schulleiters und in Zusammenarbeit mit seinen Fachgruppenbetreuern oder der mittleren Führungsebene verantwortet werden. Schulleiter fordern die Entscheidungshoheit bei der Einstellung neuer Lehrer. Ist bei der Aufsichtsbehörde noch die Versorgungssicherheit ein wichtiges Argument für die Einstellung, steht für die Schulleiter die Passgenauigkeit des Bewerbers im Vordergrund.

Die **Qualitätsentwicklung** bildet den vierten Bereich und ist bei der Neuausrichtung der schulischen Steuerung von Grund auf zu implementieren. In einer eigenständigeren Schule übernimmt der Schulleiter die Qualitätssicherung und die Rolle der Aufsichtsbehörde verändert sich von der Kontrollfunktion hin zur beratenden und moderierenden Funktion. Der Schulleiter verantwortet die Prozessabläufe und ist zusammen mit dem schulischen Personal an einer Verbesserung der Prozessabläufe interessiert. Das neue Credo aller Akteure in einer eigenständigeren Berufsschule lau-

tet: Wer Freiheit erhält, muss auch Verantwortung übernehmen und Rechenschaft darüber ablegen.

Der fünfte Bereich, das **Budget**, steht in einem direkten Zusammenhang mit der Verlagerung der Verantwortung von den übergeordneten Ebenen hinunter zur Einzelschule. Organisations-, Personal-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung lassen sich nur durch die Verfügung über ein gewisses Anreizsystem umsetzen, das meist an fundamentale Ressourcen gebunden ist. Die Zuweisung staatlicher Ressourcen ist für einige Berufsschulleiter nicht ausreichend und sie fordern deshalb die Schaffung der rechtlichen Rahmenbedingungen durch das Kultusministerium, um die Möglichkeit zur Einwerbung von Drittmitteln zu erlangen. Die Wirtschaftsvertreter und die zuständigen Stellen unterstützen diese Position. Eine kritische Betrachtung bis hin zur Ablehnung erfahren die Schulleiter durch Vertreter der Schulaufsichtsbehörde.

Der sechste Bereich betrifft das Kerngeschäft der Berufsschule, die **Unterrichtsentwicklung**. Der Schulleiter als Steuermann gibt die Richtung für die Art und die methodisch-didaktische Ausrichtung des Unterrichts vor. Die Aufsichtsbehörde und die zuständigen Stellen erwarten vom Schulleiter eine stetige Verbesserung der Unterrichtsqualität. Das Kultusministerium steuert von außen durch die Einführung von Lehrplänen, die sich an Lernfeldern ausrichten. Die Kultusbeamten erwarten vom Schulleiter ein pädagogisch begeisterndes Konzept und einen Unterricht, der sich überwiegend an der beruflichen Handlungsorientierung ausrichtet. Das Konzept der Handlungsorientierung wird nicht von allen Berufsschulleitern gleichermaßen getragen. Im kaufmännischen Bereich ist eine gewisse Ablehnung zu verzeichnen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse für alle Bereiche einen Zugewinn eines strukturellen Freiraumes in den Handlungsoptionen des Berufsschulleiters, den er selbstverantwortlich im Aushandlungsprozess mit den betroffenen Akteuren zu nutzen weiß.

6. Ausblick: Idealtypen von Schulleitern

> Der Idealtypus „wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelerscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar [... So] erwächst die Aufgabe, in jedem einzelnen Falle festzustellen, wie nahe oder wie fern die Wirklichkeit jenem Idealbilde steht“[536].

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen eine klare perzeptive Verankerung der Berufsschulleiter in einem zunehmend dezentraler werdenden Steuerungssystem erkennen. Die Veränderungen in den Perzeptionen und Deutungsstrukturen sind durch die Entwicklung neuer typologischer Profile von Berufsschulleitern empirisch zu begleiten. Der Verwaltungstyp als vorherrschender Typ einer bürokratischen Schule wird abgelöst durch den Managertyp in einer wettbewerbsorientierten Berufsschule. Der Pädagoge im Sinne eines Idealtyps ist sowohl in einer bürokratischen als auch in einer marktorientierten Berufsschule zu finden und deshalb in seinen Ausprägungen mit zu untersuchen.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen sind in einer anschließenden Untersuchung die nachfolgenden Annahmen zu den Idealtypen von Berufsschulleitern durch eine Gesamterhebung der bayerischen Berufsschulleiter (N=180)[537] im Mehrebenensystem der dualen Ausbildung zu verifizieren. Wesentlich ist ein System objektiver Merkmale, das auf der Basis der in dieser Arbeit verwendeten theoretischen Zugänge gründet und die Komplexität des Schulleiters in seinen Handlungsräumen in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems reduziert. Die Merkmale, die für die Entwicklung der drei Idealtypen als ursächlich und wesentlich angesehen werden, sind den untersuchten Bereichen des Schulsystems und des Budgets sowie der Organisations-, Personal-, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung entnommen und dienen als Ausgangspunkt der quantitativen Studie, die die Wirksamkeit der konstruierten Idealtypen untersuchen soll.

6.1 Annahmen zu den Idealtypen

Die Befunde aus den Experteninterviews zeigen eine gewisse Gesetzmäßigkeit innerhalb der untersuchten Akteurkonstellationen. Unabhängig von den sich abzeichnenden aggregierenden Deutungsstrukturen und den regelhaften Wahrnehmungen der verschiedenen Schulleitertypen ist ein Schulleiter immer auch ein Beamter und Lehrer. Die Verhaftung im Beamtensystem bildet trotz aller Modernisierungsbestrebungen das Fundament des zweckrationalen Aufbaus der schulischen Organisation, ohne dabei die Handlungsräume eng zu definieren. Diese bürokratische Organisationsform ist aber nicht wie bei Rahm und Schröck paradigmatisch für eine ältere Sicht der Schule[538] zu sehen, die den Schulleiter auf einen Erfüllungsgehilfen des Ministeriums und einen Vollzugsbeamten, der mit einem quasi monopolistischen Autoritätsanspruch über die Schule herrscht, reduziert. Vielmehr folgt die Organisationsform den Grundprinzipien der legalen Herrschaft, die sich eines bürokratischen Verwaltungsstabes bedient. Das Legalitätsprinzip ist sowohl in einer zentral verwalteten

[536] Weber 1964, S. 191
[537] Von den 180 Berufsschulen sind 120 staatlich, 58 kommunal und 2 privat. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 35
[538] Vgl. Rahm und Schröck 2008, S. 13

als auch in einer dezentral verwalteten Berufsschule das Leitprinzip. Alle Entscheidungen und Handlungen des Berufsschulleiters und die mit ihm verbundenen Akteure im Mehrebenensystem Berufsschule beruhen auf bewusst gesetzten Regeln, die durch das Parlament legitimiert worden sind.

Der naiven Vorstellung, der Output einer Berufsschule könne genauso im Voraus berechnet werden wie die Leistung einer Maschine kalkulierbar ist,[539] wird nicht nur bei Fend in der *Theorie der Neuen Schule* durch den damit verbundenen Ansatz der Rekontextualisierung[540] widersprochen. Ihm zufolge bilden die Vorgaben der übergeordneten Ebene die Rahmenbedingungen des ebenenspezifischen Handelns, was eine Interpretation bzw. einen Übersetzungsauftrag durch den Berufsschulleiter erfordert.

Eine erfolgreiche Detailsteuerung für Berufsschulen durch eine übergeordnete Behörde, in der der Schulleiter auf einen formalen Gehorsam festgelegt ist, „ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen“[541] ist in den Befunden der Studie nicht zu erkennen. Weder Kultusministerium noch Aufsichtsbehörde auf der schulischen Seite oder die zuständigen Stellen und ihre angeschlossenen Betriebe verlangen diese Art von Anachronismus von dem Schulleiter. Dieser besitzt eine konkrete Vorstellung von seinen zentralen Werten, die er gemeinsam mit den Lehrern und Schülern an seiner Schule durch professionelles Handeln umzusetzen versucht.

6.2 Theoretische Einbindung Parsons und Buschors

Im dritten Kapitel wurden die Handlungsräume der Berufsschulleiter von den theoretischen Perspektiven bzw. Zugängen aus untersucht. Im ersten Zugang findet sich der Rollenbegriff nach Parsons wieder, der den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitssystem, sozialem System und kulturellem System als Rolle analysiert. Ausgehend von einem professionellen Verhalten wird dem Berufsschulleiter eine rationale Vorgehensweise innerhalb der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems unterstellt. Durch seine kumulierte spezifische Sozialisation internalisiert er sein Wertesystem, das sich bei einem Strukturwandel im Bildungssystem anpassen muss und sich auf der Mikroebene zu neuen spezifischen Typen ausdifferenziert. Durch eine aktive Beteiligung wird das eigene Handeln am Handeln des Interaktionspartners ausgerichtet und das Handeln anderer im eigenen Handlungsentwurf mit berücksichtigt. Die Verlagerung von Verantwortung innerhalb der Ebene der Einzelschule bspw. vom Schulleiter zur Steuergruppe oder zur mittleren Führungsebene verändert das Erwartungsspektrum des Schulleiters durch eine Verschiebung der Kompetenzen, die zu Änderungen innerhalb normativer Erwartungen bei den Akteuren im Mehrebenensystem führt.

6.2.1 Typenbildung über den Ansatz des New Public Managements in Anlehnung an Buschor

Die Modernisierung des Berufsbildungssystems geht mit der Reformierung des Steuerungssystems einher und findet aktuell in der Umsetzung der Modellversuche Profil 21 und Modus F ihren Ausdruck. Die verstärkte Orientierung an leistungsgebundenen Kriterien beeinflusst im beruflichen Bildungssystem den Aushandlungs-

[539] Vgl. Weber 1964, S. 322
[540] Vgl. Fend 2008b, S. 175
[541] Weber 1964, S. 159

prozess der Akteure innerhalb der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems und führt zu einer Veränderung der Erwartungshaltungen der Akteure. Berufsschulen stehen zunehmend in einem innerberufsschulischen Wettbewerb um Schüler, Personal, Finanzen und gestalterische Freiheit, der sich an ökonomischen Mechanismen von Unterstützungs-, Anreiz- und Sanktionssystemen orientiert.

Die sieben charakteristischen Elemente einer idealtypischen NPM-Schule[542], wie sie von Buschor formuliert werden, sollen für die Idealtypenbildung von Berufsschulleitern in einer transformierten Art zur Anwendung kommen und grafisch dargestellt werden. Jedes der nutzbaren Elemente wird anhand der Ausprägungsintensität auf einer Skala grafisch dargestellt und den drei Idealtypen in idealistischer Weise zugeordnet.

1. Wettbewerb statt Regelsteuerung
Über den Wettbewerb der Berufsschulen untereinander sollen sich die Schulen durchsetzen, die das Produkt „Bildung“ zu den günstigsten Konditionen anbieten können. Im System der Regelsteuerung erhalten Berufsschulleiter mit einer starken Ausprägung von Merkmalen, die sich im Sinne des „Bildungsproduktes“ manifestieren, einen höheren Wert als Berufsschulleiter, die sich lediglich an Regeln und Anweisungen orientieren ohne das gestalterische Potenzial zu nutzen.

2. Weitgehende Deregulierung
Ziele werden durch den Staat vorgegeben, die Zielumsetzung obliegt der Schule und somit dem Schulleiter. Schulleiter, die sich an den Zielvorgaben orientieren und keine oder nur wenige Regeln zur Umsetzung benötigen, erhalten einen höheren Skalenwert als Berufsschulleiter, die die staatlichen Vorgaben zur Führung der Berufsschule benötigen.

3. Effektivität, Effizienz und Qualität
Bildung orientiert sich an den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit und wird ökonomisiert. Zur Umsetzung müssen die Ziele definiert und verbindliche Messgrößen bzw. Indikatoren für den Erfolg der Schule eingeführt werden. Schulleiter mit einem ausgeprägten Qualitätsverständnis sind höher auf der Skala einzuordnen als Schulleiter, die lediglich die jeweiligen Daten ermitteln und an die übergeordnete Stelle weiterleiten.

4. Trennung der strategischen und operativen Führung
Die Verantwortung, zwischen strategischer und operativer Führung zu unterscheiden, obliegt alleine den Vertretern des Kultusministeriums. Deshalb kann dieses charakteristische Element nicht für die Idealtypenbildung herangezogen werden.

5. Globalbudget und Leistungsauftrag
Die an Inputindikatoren orientierten staatlichen und kommunalen Modelle der Mittelzuweisung an die Berufsschule sind zu verabschieden und ein klar zu erbringendes Leistungsprofil für die Berufsschulen ist aufzustellen. Eigeninitiative zur Einwerbung von Dritt- und weiteren Mitteln kennzeichnet Schulleiter mit einer hohen Affinität zu den Elementen des Globalbudgets und des Leistungsauftrags.

[542] Vgl. Buschor 2003, S. 233

6. Pflicht zur und Spielraum für Innovation

Die Einführung von Leistungsstandards muss durch innovative Konzepte untermauert werden, um im Bereich der Soft-Skills die Schwierigkeiten der Leistungsmessung zu überwinden. Der professionelle Referenzrahmen wird durch die Beschreibung der Prüfungen und Endergebnisse für die Ausbildungszeit mit den damit verbundenen Kompetenzen und deren Messungen aufgespannt und dient der Orientierung. Schulleiter, die innovative Lösungen zur Überwindung vorhandener Probleme der Standardisierung von Schülerleistungen anstreben, erhalten eine höhere Bewertung.

7. Haushaltsgleichgewicht und -sanierung

Kostendeckende Ausschreibungen mit konkreten Qualitätsvorgaben für die Berufsschule in einem offenen Markt, die zu einem Haushaltsgleichgewicht und zur Sanierung der öffentlichen Hand führen sollen, existieren in Bayern nicht. Der Punkt Haushaltsgleichgewicht und -sanierung kann deshalb nicht zur Idealtypenbildung herangezogen werden.

6.2.2 Typenbildung über die systemtheoretischen Deutungsmuster nach Parsons

Soziale Deutungsmuster sind in einem Aushandlungsprozess entstandene Handlungsmuster, die eine strategische Orientierung eines Akteurs aufweisen. Sie sind durch die Möglichkeitsbedingungen sozialer Interaktionen innerhalb einer sozialen Ordnung entstanden. In Situationen der doppelten Kontingenz kommt es zu Kommunikationsbrüchen.[543] Mit der Einführung gemeinsamer Wertorientierungen der handelnden Akteure über sogenannte Mustervariablen, die die grundlegenden Orientierungsmöglichkeiten der Handelnden kontrastierend gegenüberstellen, wird eine konkrete Beschreibung einer sozial handelnden Person über eine kategoriale Differenzierung innerhalb fünf gleichrangig nebeneinander stehenden Dichotome ermöglicht.[544] Ähnlich den charakteristischen Elementen von Buschor sollen die kategorialen Differenzierungen in Abhängigkeit von der Ausprägungsstärke auf einer Skala grafisch verortet werden.

1. Affektivität vs. Neutralität

Die Handlungslogik wird durch den Grad der Emotion bestimmt. Gefühlsbetont handelnde Schulleiter erhalten eine starke Ausprägung, neutralhandelnde eine geringe Ausprägung auf der Affektivitäts- vs. Neutralitäts-Skala.

2. Kollektivorientierung vs. Eigenorientierung

Die Handlungslogik des kollektivorientierten Rollenträgers orientiert sich am Gemeinwohl, die des eigenorientierten am Egoismus. Berufsschulleiter mit einer am Gemeinwohl ausgerichteten Orientierung erzielen dementsprechend höhere Skalenwerte.

3. Partikularismus vs. Universalismus

Das Gegensatzpaar berücksichtigt die Frage, inwiefern persönliche Umstände bei den Entscheidungen durch den Rollenträger in Betracht gezogen werden bzw. ob die zugrundeliegenden Normen der Handlungsanleitung für alle Personen gelten. Zur Reduktion der Komplexität wird der Partikularismus vs. Universalismus der Dichotomie Kollektivorientierung vs. Eigenorientierung zugeordnet.

[543] Vgl. Parsons 2009a, S. 39–52
[544] Vgl. Junge 2007, S. 203

4. Funktionale Diffusität vs. Spezifität

Die funktionale Diffusität bezieht sich auf die Klarheit der Rollenbilder, die von Rollenkonflikten überschattet sind. Als kategoriale Differenzierung erfährt die Dichotomie keine Berücksichtigung im System der Idealtypenbildung.

5. Zuschreibung vs. Leistung

Die Dichotomie nimmt die Eigenschaften des Leistungsträgers auf und hinterfragt, inwieweit diese zugeschrieben werden oder auf leistungsbezogenen Beurteilungen basieren. Leistungsbezogene Beurteilungen werden als starke Ausprägung gekennzeichnet, Zuschreibungen hingegen als schwache.

6.3 Perzeptions-Spinnennetz der Schulleiter-Idealtypen

Die Perzeptionen des Berufsschulleiters können zur besseren Veranschaulichung durch ein Spinnennetz-Diagramm dargestellt werden. Das zu verwendende Indikatorensystem leitet sich aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit ab und ergibt das Perzeptions-Spinnennetz der Schulleiter-Idealtypen. Die acht Einzelindikatoren wurden aus den theoretischen Ansätzen des NPM und den Mustervariablen sozialer Deutungsmuster generiert und lassen sich nur unter der Annahme eines zweckrationalen organisatorischen Aufbaus innerhalb der Doppelhelix-Struktur auf den Berufsschulleiter übertragen. In einer Folgeuntersuchung durch ein empirisch-quantitatives Verfahren müsste das Indikatorensystem weiter differenziert werden, um die Art der Aggregation von Handlungsmustern anhand der verschiedenen Typen zu überprüfen.[545] Zunächst soll ein grober Aufriss des Perzeptions-Spinnennetzes der Schulleiter-Idealtypen Impulse für weitere Forschungsarbeiten liefern, die auch für die Entwicklung von Schulleiterqualifizierungsprogrammen in Abhängigkeit von den gewünschten Schulleitertypen Anwendung finden können.

Spinnennetzdiagramm

Jeder Perzeptionsindikator stellt einen Faden des Netzgrundgerüstes dar, der als Wertebereich (Radius) in einem Kreis mit gleichem Winkelabstand eingezeichnet ist. Der Skalenbereich der gewählten Ordinalskala erstreckt sich von ungleich Null bis fünf. Je größer der Wert auf dem Skalenbereich, desto größer ist auch die vorhandene Ausprägung des Indikators. Der Wert fünf entspricht der größtmöglichen Ausprägung und der Wert drei einer mittleren Ausprägung. Der Wert vier ist mit einer überdurchschnittlichen, der Wert zwei mit einer unterdurchschnittlichen Rangordnung gleichzusetzen. Indikatoren mit dem Wert eins besitzen nur eine sehr geringe Ausprägung.

6.3.1 Perzeptionsindikatoren

Die acht Indikatoren des Perzeptions-Spinnennetzes werden auf die drei Idealtypen angewandt und ihre Ausprägungen zu Perzeptionsflächen mit typischen Mustern zusammengefasst.

Perzeptionsindikator 1: Wettbewerb statt Regelsteuerung

Die totale Liberalisierung des Bildungsbereiches wird von keinem der Idealtypen verfolgt. Der Manager-Typ erreicht bei diesem Perzeptionsindikator die höchste Ausprägung, die mit einer Wertigkeit von vier angenommen wird, weil er das Produkt

[545] Prytula formuliert für die Auswahl der Indikatoren und Indikatorensysteme ein Anforderungsprofil. Vgl. Prytula 2011, S. 34

„Bildung“ durch seine Aussagen zur Aufhebung des Sprengels und die damit verbundene Möglichkeit von Schulschließungen mit einbezieht:

> Grundsätzlich schätze ich mal, was die beruflichen Schulen betrifft, wird das nicht mehr so sein, dass das einfach so diese Sprengelbildung da ist, dass man sagt, das ist das Einzugsgebiet, die kümmern sich um das, sondern es wird sein, […] dass die Schulen sich auch ihr Klientel suchen müssen, dass man also nicht sagt wie jetzt, die Kompetenzzentrenbildung in Bayern ist, dass das gemacht wird nach Proporz, die Landräte, damit das schön aufgefüllt wird, und die Schulen ausgelastet sind, egal ob es dort sinnvoll ist oder nicht, wichtig ist, dass alle zufrieden sind. (SL 3, Pos. 25)

Der Idealtyp des Pädagogen steht dem eher skeptisch gegenüber und wird deshalb bei einem mittleren Wert von drei eingestuft. Für den Pädagogen ist die Frage des Sprengels eine nachgeordnete, die sich weniger an wirtschaftlichen Interessen orientier als viel mehr am Wohle des Schülers:

> Wo’s jetzt ohne Weiteres möglich wäre ist, [bei] den Einzelhändlern oder den Verkäufern. Wenn der jetzt hier […] wohnt und arbeitet in [einem anderen Ort], dann muss er sprengelmäßig [in den anderen Ort] fahren. Also […] wenn ich halt einen hab, der hier wohnt […], dann kann doch der viel schneller hierher kommen wie dann jetzt [in den anderen Ort] fahren. Das ist ja Lebenszeit und/ oder Lebensqualität, dass man ihm dann hier schenken kann. Und dann kann man natürlich, es geht auch ums Geld, es geht um die Gastschulbeiträge, da kann man natürlich mit dem SL, wenn das ein Nullsummenspiel ist, sagen: Gut, der kommt halt zu uns und wir schicken dir einen anderen. (SL 6, Pos. 85)

Der Typ des Verwalters würde gerne den Sprengel beibehalten und den Wettbewerb unter den Schulen nicht zulassen, damit seine Planungssicherheit auch für das nächste Schuljahr gesichert ist. Er erhält den Skalenwert eins:

> Ein Sprengel kann den Vorteil haben, dass es für eine Schule eine gewisse Sicherheit bietet, dass ich mit diesen Schülern nächstes Jahr rechnen kann. (SL 2, Pos. 56)

Perzeptionsindikator 2: Weitgehende Deregulierung

Führung durch Zielvorgaben ist eine klassische Eigenschaft von Managern. Der Staat gibt den Schulen die Ziele vor und überlässt ihnen weitgehend die Umsetzung ohne im Detail Vorgaben zu erstellen. Der Idealtyp des Managers erreicht einen sehr hohen Skalenwert von fünf:

> D. h., das, was man von uns Schulleitern erwartet, mit gewissen Personen zu sprechen, ihnen Ziele zu geben, zu schauen, ob diese Ziele eingehalten werden, was können wir tun, wenn sie nicht eingehalten werden. (SL 1, Pos.62)

Der Pädagoge ist an einer möglichst freien Umsetzung seiner pädagogischen Arbeit interessiert und hält Regularien nur dann für sinnvoll, wenn sie der Unterstützung seiner Entwicklungsarbeit an der Schule dienen. Der vergebene Skalenwert ist überdurchschnittlich und beträgt vier:

> Was uns vorschwebt, ist, zu sagen: okay, liebe Schule [..], wenn ihr 14 Metzger beschulen wollt, dann tut es. Wo ihr aber dann das, was ihr hier an zusätzlichem Budget braucht, wieder einspart, das müsst ihr entscheiden. (SL 1, Pos. 27)

Der Verwalter benötigt klare Vorgaben, an die er sich halten kann, ohne wirtschaftliche oder pädagogische Argumente zu berücksichtigen. Im Perzeptionsspinnennetz wird die Ausprägung des entsprechenden Indikators bei einem sehr niedrigen Wert von 1 angesetzt:

> Das ist relativ bequem, nachzulesen, was darf ich, was darf ich nicht, und das einfach zu tun. […] Tut mir leid, der Staat erlaubt es mir nicht. (SL 1, Pos. 27)

Perzeptionsindikator 3: Effektivität, Effizienz und Qualität

Qualitätssicherung ist mit der Vorgabe von Zielen und deren Grad der Erreichung in Verbindung zu bringen. Standardisierte Instrumente der internen und externen Evaluation werden zunehmend als Indikator von Qualität eingesetzt. Für den Typ Manager sind Qualität und Zielerreichung von großer Bedeutung, weswegen ein Skalenwert von vier angesetzt wird:

> Wir müssen systemisch intern evaluieren, wir müssen uns überlegen, wo wir das tun, dass es zielgerichtet ist. Und das, was wir hier 3 oder 4 Jahre lang machen, mit einer Expertengruppe von außen betrachten lassen. Also ich habe überhaupt keine Probleme mit einer externen Evaluation. Wo wir allerdings ein bisschen weitergehen müssen, ist zu schauen, wo wir doppelt und dreifach arbeiten, das ist nicht ökonomisch. (SL 1, Pos. 1)

Für den Pädagogen hängt der Erfolg der Schule von der Unterrichtsqualität ab. Sein Qualitätsbegriff ist weder mit Standardklassen noch mit einer zentralen oder dezentralen Prüfungskultur fest verankert. Wichtig erscheinen für den Idealtyp des Pädagogen an der Berufsschule die Nähe zu den Unternehmen, die in der Regel eine hohe Qualität einfordern, und eine sich daraus ergebende Öffnung für die Belange des Marktes. Der Skalenwert beträgt vier:

> Ja, der Vorteil ist, dass natürlich die Schule sich dem Markt stellen muss. Und wenn sie sich dem Markt stellen muss, heißt das natürlich, sie muss automatisch an der Qualität, an der Qualität des Unterrichts arbeiten. Weil sonst würde es sich nicht am Markt durchsetzen können. Und das wird natürlich auch wieder, wenn – sag ich jetzt einmal – dieser Qualitätsbegriff an der Schule verankert ist. Das merken wir jetzt gerade, dass das eigentlich in alle Richtungen ausstreut. In erster Linie natürlich auch auf den Unterricht, aber natürlich auch im Umgang miteinander, dann natürlich auch auf die Rahmenbedingungen, die hier sind, das ist also nicht so, dass man sagt, die Qualität tut sich bloß dran, wie wir unsere, wie die Prüfungsergebnisse jetzt sind, das ist sicherlich ein Aspekt, aber das ist wesentlich breiter und das merkt man auch, dass wir gesagt haben, dass es jetzt natürlich um die Ausstattung geht, das sind jetzt alles die Bereiche, die man jetzt angeht. (SL 3, Pos. 45)

Der Verwaltungstyp sieht zwar die Notwendigkeit zur Einführung eines QM-Systems, weist aber auf seine Verantwortung als Dienstvorgesetzter hin, die es ihm bisher nicht erlaubt, Weisungsbefugnisse an eine mittlere Führungsebene zu delegieren. Der Skalenwert ist mit zwei unterdurchschnittlich festgelegt:

> D. h. wenn jetzt der Kollege, der mit QM-System betraut ist, Impulse setzen möchte im Kollegium, und das Kollegium mitbekommt, dass der eigentliche Dienstvorgesetzte sich mit der Sache gar nicht beschäftigt, dann ist die Notwendigkeit jetzt gar nicht einmal so groß, dass sie dem folgen. […] Ansonsten ist der allein auf weiter Flur, […] ja, ich kann zwar bestimmte Tätigkeiten an ihn delegieren, aber im Augenblick nicht den Teil an Personalverantwortung dazu. Deshalb erlaubt es unsere Rolle jetzt nicht, dass wir bestimmte Sachen einfach delegieren. (SL 1, Pos. 60)

Perzeptionsindikator 4: Leistungsauftrag und Globalbudget

Eine eigenverantwortliche Mittelbewirtschaftung liegt im Interesse des ersten Idealtyps, der auf der Grundlage von Vorgaben wie bspw. in der BSO und den mit der Bezirksregierung vereinbarten Zielvorgaben auch die nötigen Ressourcen erhält. Dieser hohen Ausprägung des Perzeptionsindikators entspricht der Skalenwert von fünf:

> Das ist ja ganz in Ordnung, wenn man das als Budget [Lehrerstundenermittlung über die Schülerzahl] nimmt, aber wir sagen, wir können vor Ort viel besser entscheiden, wie groß wir die Klasse machen. […] Und wenn es innerhalb des Budgets ist, können wir das also selber entscheiden. (SL 3, Pos. 25)

Der Typ des Pädagogen denkt weniger in der Kategorie eines Globalbudgets, sondern gibt sich auch mit einzelnen Budgetierungen zufrieden, solange sie der Eigenständigkeit und der pädagogischen Ausrichtung der Berufsschule dienen. Er sieht aber auch die noch vorhandenen Einschränkungen durch die gesetzlichen Rahmen-

bedingungen, die in naher Zukunft erweitert werden müssen. Der Skalenwert beträgt drei:

> Wenn wir auf der einen Seite Budgets bekommen in verschiedene Richtungen, und wir mit diesen Budgets vor Ort arbeiten. Und diese Budgets so ausgestalten und umsetzen, dass sie unseren Bedürfnissen vor Ort mehr Rechnung tragen, als es bisher möglich ist und zulässig ist. (SL 1, Pos. 25)

Der Verwaltungstyp nimmt die Gefahr wahr, dass sich Berufsschulen durch den Einsatz eines Globalbudgets unterschiedlich entwickeln und somit die Vergleichbarkeit der Schulen nicht mehr gegeben sein könnte. Insofern aber ein Globalbudget vergeben wird, steht die Rechenschaftslegung im Zentrum. Für den Verwaltungstyp ist eine Zuweisung von Mitteln als Globalbudget befremdlich, weswegen der entsprechende Indikator den sehr niedrigen Skalenwert von eins erhält:

> Wenn wir eine komplette Budgetverantwortung an die Schulen geben, dann werden sich die unterschiedlich entwickeln. (SL 1, Pos. 27)

> Also, über jedes Budget auch muss natürlich Rechenschaft, wenn uns der Sachaufwandsträger so und so viel Geld im Budget zur Verfügung steht, muss das natürlich ordentlich dokumentiert werden und natürlich auch Rechenschaft darüber abgelegt werden in all diesen Bereichen. Das ist auch eigentlich das Natürlichste von der Welt, muss ich eigentlich sagen. (SL 3, Pos. 31)

Perzeptionsindikator 5: Pflicht und Spielraum zur Innovation

Das große Problem des NPM-Ansatzes liegt in der Leistungsmessung, bei der auf Leistungsstandards zurückgegriffen werden soll. Zur Schließung der Messlücke im „Soft-Skill-Bereich“ sollen innovative Konzepte von den Schulen entwickelt werden. Für den Managertyp ist die Schließung der Messlücke nicht von vordergründiger Bedeutung. Ihm reichen einfache Lösungen, die die Prüfungsverantwortung stärker von den Kammern hin zur Berufsschule verschieben. Der Skalenwert liegt bei zwei:

> Meine Wunschvorstellung wäre allerdings, dass das Prüfungswesen wieder sehr viel mehr in unseren [Händen] mit dabei ist. Dann könnten wir sogar zulassen, dass [die Entwicklung der Berufsschulen] noch ein bisschen weiter auseinander geht. (SL 1, Pos. 27)

Der Pädagoge ist grundsätzlich an der Schließung der Messlücke interessiert und nimmt die Herausforderung an. Er entwickelt neue innovative Formen des Unterrichts, die der Überbrückung der Messlücke dienen. Sein Engagement wird mit einem sehr hohen Skalenwert von fünf bewertet:

> Wir im beruflichen Schulwesen, wir leisten eigentlich in den letzten Jahren und Jahrzehnten sehr viel Entwicklungsarbeit; also Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, ob das andere Unterrichtsformen sind, ob das Handlungsorientierung ist, ob das fächerübergreifender Unterricht ist, wird eigentlich schon sehr viel gemacht. Qualitätsmanagement geht meines Erachtens auch sehr viel von beruflichen Schulen aus. […] Es wird von oben nach unten sehr viel delegiert. (SL 2, Pos. 22)

Der Verwalter sieht in der Umgestaltung der Berufsschule und die Einführung von Leistungsstandards zunächst verwaltungstechnische Probleme. Der Skalenwert liegt bei zwei:

> Wo soll die Schule hingehen? Da sind natürlich jetzt v. a. auch verwaltungstechnische Probleme, die an uns herangetragen werden. (SL 5, Pos. 84)

Perzeptionsindikator 6: Affektivität vs. Neutralität

Die Indikatoren zur emotionalen Ausprägung der Berufsschulleiter müssen in der *Follow-up*-Studie noch entwickelt und überprüft werden.

Für den Managertyp wird von einer relativ erhöhten Neutralität ausgegangen und der Wert auf vier gesetzt.

Der Pädagoge könnte eine starke emotionale Ausprägung aufweisen und wird deshalb auf der Skala Affektivität vs. Neutralität mit dem Wert zwei belegt.

In Anlehnung an Weber ist der Verwalter bei seinen Entscheidungen nahezu frei von Emotionen, weswegen der Wert auf fünf gesetzt wird.

Perzeptionsindikator 7: Kollektivierung vs. Eigenorientierung

Die Überprüfung des siebten Perzeptionsindikators ist schwierig, weil die Interviewpartner eine sozial erwünschte Antwort vortäuschen könnten und hierdurch unerwünschte Effekte produziert werden. Grundsätzlich ist bei dem Idealtyp Manager von der Verfolgung seiner Ziele auszugehen, was zu einer geringeren Kollektivorientierung führt. Der Skalenwert beträgt zwei:

> Erziehungsauftrag, internationale Verpflichtungen, Austauschprogramme, künstlerische Programme, Fortbildungsmöglichkeiten in alle Richtungen. Aber unser Hauptaugenmerk ist halt immer wieder leider Gottes die Abschlussprüfung. […] Da geht natürlich vieles unter, was sicher jetzt im Einzelnen, wenn man solche Programme anschaut, sehr interessant, sehr schön wäre, sehr unterhaltsam möglicherweise auch und möglicherweise auch sehr positiv für die Schüler sich auswirken würde, aber den Spagat kann man eigentlich nicht leisten. (SL 5, Pos. 39)

Der Idealtyp des Pädagogen sieht den Schüler im Zentrum seines pädagogischen Handelns. Der Skalenwert liegt bei fünf:

> Also wir bemühen uns nach wie vor. „www“ heißt bei uns nicht „world wide web“, sondern „Werte werden wichtig“. (SL 6, Pos. 34)

Beim Verwalter steht weder die Eigenorientierung noch die Kollektivorientierung im Vordergrund. Wichtig ist für ihn die Erfüllung der Vorgaben unabhängig von persönlichen oder kollektiven Interessen. Der Skalenwert beträgt drei:

> Die Berufsschule muss ja auch die sogenannte Schulpflicht überwachen und wenn es jetzt eine junge Frau oder einen jungen Mann gibt, die keine Ausbildungsstelle haben, dann müssen die ihre Schulpflicht in irgendeiner Weise an der BS erfüllen. (SL 6, Pos. 32)

Perzeptionsindikator 8: Leistung vs. Zuschreibung

Die Einordnung des Rollenträgers kann selbstreferentiell oder fremdreferentiell vorgenommen werden. Der achte Perzeptionsindikator lässt sich in beiden Richtungen anwenden. Für die Analyse wäre eine fremdreferentielle Einordnung, d.h. die Einordung des Interaktionspartners durch den Schulleiter sinnvoll. Es ist davon auszugehen, dass der Manager einen hohen Leistungsbezug besitzt und in der Situation der Entscheidung weniger auf die Abstammung oder das Geschlecht Rücksicht nimmt. Der Skalenwert ist überdurchschnittlich und liegt bei vier:

> Ja, mit den Kammern pflegen wir auch einen sehr häufigen, guten Kontakt, auch da gibt es also immer gegenseitige Einladungen zu Arbeitskreisen. Wichtig ist halt, […] dass man weiß, was sind die Probleme von der Kammerseite aus gesehen, wie kann man da sich arrangieren mit diesen möglichen Forderungen. Und auch da möchte ich sagen, dass also bis jetzt keine unüberbrückbaren Probleme aufgetaucht sind. Das sind Dinge, die man eigentlich in einer guten Zusammenarbeit in den Griff kriegen kann. (SL 5, Pos. 98)

Für den Idealtyp des Pädagogen ist der Leistungsbezug von großer Bedeutung. Als Idealtyp werden Zuschreibungen nicht zur Differenzierung herangezogen. Die Eigenschaften des Rollenträgers hängen von den tatsächlich erbrachten Leistungen ab. Der Skalenwert beträgt fünf:

> Und das ist nicht bloß so, dass das der Schulleiter entscheidet, sondern dass es natürlich die Führungsmitarbeiter der Schulleitung, die Abteilungsleiter entscheiden. Die müssen reale Argumente vorbringen, müssen dann auch sagen, warum sollen wir jetzt auf einmal aus dem Budget mehr Stunden bekommen und darum ist das natürlich ein Prozess, der an der Schule natür-

> lich auch laufen muss. Das funktioniert nicht, wenn wir jetzt sagen, operative Eigenständigkeit heißt nur, der Schulleiter sagt jetzt, wo es lang geht. (SL 3, Pos. 25)

Für den Verwalter spielen weder die Herkunft, das Geschlecht noch der Bildungsabschluss eine Rolle, er nimmt sie in seiner Bedeutung wahr und ordnet sie soweit wie möglich als wertneutrale Referenz in seinem Bedeutungsgefüge ein. So nimmt er sich als Schulleiter nicht so wichtig, sieht aber in dem Lehrer, der nach seinem Verständnis die Hauptlast trägt, den entscheidenden Akteur an der Berufsschule. Die Einstellung zur Leistungserbringung wird für den Verwalter mit dem Skalenwert von vier belegt:

> Der Schulleiter ist nicht der wichtigste Mann. Der wichtigste Mann an der Schule ist die Lehrkraft und das sind die Schüler. Wir als Schulleiter haben eine Funktion zweifelsohne. Wenn wir nicht in der Schule wären, wird die Schule vielleicht ein bisschen anders ausschauen, aber die wichtigsten Akteure sind für uns die Lehrkräfte. Der Kernprozess, der an der Schule stattfindet, ist der Unterricht. Deswegen sind die Lehrkräfte die wichtigen Leute. (SL 2, Pos. 62)

6.3.2 Grafische Darstellung der drei Idealtypen im Perzeptionsspinnennetz

Die grafische Darstellung der drei Idealtypen zeigt nochmals deutlich die unterschiedlichen Ausprägungen der zugrunde liegenden Merkmale. Leistung, Deregulierung und ein Globalbudget sind für den Typ des Managers als kennzeichnend anzunehmen. Auffällig, aber nicht verwunderlich, ist die starke Eigenorientierung, die das Wohl des Schülers den ökonomischen und ggf. den repräsentativen Interessen der Schule unterordnet. Im Gegensatz hierzu steht der Idealtyp des Pädagogen, dessen Handeln sich als erstes an der Entwicklung des Schülers ausrichtet. Aus dieser Hypothese leiten sich sowohl der Wunsch des Pädagogen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität ab als auch die Forderung nach mehr gestalterischen Freiheiten innerhalb eines geschützten Rahmens und einer Stärkung der mittleren Führungsebene. Der klassische Verwalter lehnt den Wettbewerb ab und möchte die Verantwortung weitgehend auf der zentralen Ebene der Bildungspolitik belassen. Die Einführung eines Globalbudgets wird durch den Verwalter nicht verlangt. Er ist bestrebt, die Vorgaben, die mit Ressourcen begleiten werden, pflichtbewusst und unabhängig von persönlichen Dispositionen zu erfüllen.

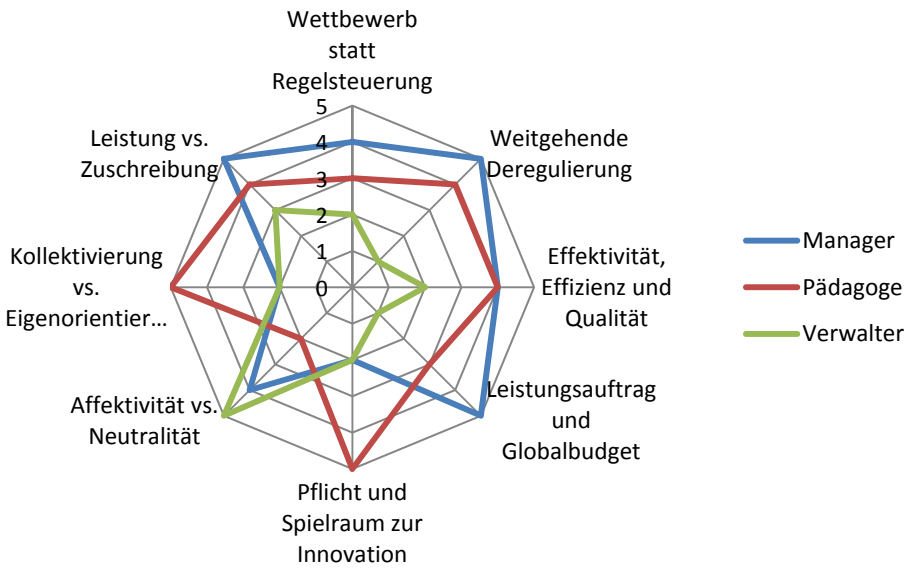


Abbildung 29: Perzeptionsspinnennetz der drei Idealtypen

6.3.3 Apodosis

Die vorliegende empirische Arbeit liefert eine erste theoretische Grundlage zu den Perzeptionen des Berufsschulleiters in der Doppelhelix-Struktur des dualen Systems. Durch weitere Studien im Kontext der schulischen Eigenständigkeit und im Rahmen der zu betrachtenden Akteurkonstellationen muss die Theorie noch quantitativ überprüft und ausgebaut werden. Erst dann lassen sich systematisch empirisch belegbare Merkmale erzeugen, die aus der Wirklichkeit bzw. von den Realtypen abgeleitet sind. Die aus den Deutungsstrukturen herausgearbeiteten drei Idealtypen des Managers, Pädagogen und Verwalters sollten nach der Anpassung als Ausgangspunkt neu zu entwickelnder Studiengänge für Berufsschulleiter herangezogen werden. In Abhängigkeit von der angewandten Steuerungsart – Input- oder Outputsteuerung – könnten die neuen schulischen Führungskräfte auf universitärem Niveau besser auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe vorbereitet werden. Als ein ergänzendes oder auch ersetzendes Programm zu den hauptsächlich von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen durchgeführten Schulleitermodulen in Bayern könnten sich die Universitäten neu positionieren und neue Aufgaben- und Einnahmefelder erschließen. Sollte bspw. zukünftig der Bedarf an Schulleitern mit einer stärkeren Ausrichtung an einer weitgehenden deregulierten Berufsschule vorhanden sein, so können Universitäten spezielle Module für einen Studiengang entwickeln, die passgenau die Kompetenzen bei den Studierenden fördern, um hierdurch auf lange Sicht eine höhere Bildungsqualität an der Berufsschule zu gewährleisten.

7. LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, Martin; Büschges, Günter (Hg.) (2009): Einführung in die Organisationssoziologie. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aderhold, Jens (2004): Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alparslan, Adem (2006): Strukturalistische Prinzipal-Agent-Theorie. Eine Reformulierung der Hidden-Action-Modelle aus der Perspektive des Strukturalismus. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Altrichter, Herbert (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel (Hg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–116.

Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin; Soukup-Altrichter, Katharina (2011): Schulprofilierung - Annäherung an ein Phänomen. In: Herbert Altrichter, Martin Heinrich und Katharina Soukup-Altrichter (Hg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–46.

Apel, Hans Jürgen (2007): Studienbuch Schulpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Konsortium Bildungsberichterstattung. Bonn: Kultusminister-Konferenz.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Berlin. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Avenarius, Hermann (2010a): Rechtsstellung der Schule, Schulverfassung. In: Hermann Avenarius und Hans-Peter Füssel (Hg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link, S. 139–160.

Avenarius, Hermann (2010b): „Schulautonomie" und Schulqualität. In: Hermann Avenarius und Hans-Peter Füssel (Hg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link, S. 259–278.

Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter (Hg.) (2008): Schulrecht im Überblick. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter (Hg.) (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link.

Avenarius, Hermann; Rux, Johannes (2004): Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung. Weinheim: Juventa-Verlag.

Bähr, Konstantin (2006): Erwartungen von Bildungsadministrationen an Schulleistungstests. In: Harm Kuper und Julia Schneewind (Hg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 127–141.

Bauer, Karl-Oswald (2008): Unterrichtsentwicklung - eine Leitungsentwicklung. In: Raimund Pfundtner (Hg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln: LinkLuchterhand, S. 50–59.

Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried (2000): TIMSS/III-Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn. Berlin. Online verfügbar unter http://www.timss.mpg.de/TIMSS_im_Ueberblick/TIMSSIII-Broschuere.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Baumert, Jürgen; Neubrand, Michael (Hg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (Hg.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Watermann, Rainer (Hg.) (1999): TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich ; Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. 2., überarb. Aufl. Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung (Studien und Berichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 64).

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2010): Beiträge zur Statistik. Bevölkerungsentwicklung in Bayern seit 1990. München (Heft 541). Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/A1820B%20201000/A1820B%20201000.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2011a): Ausländische Schüler und Lehrer an bayerischen Schulen. Schuljahr 2010/2011 (Kennziffer BI/II j2 2010). Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B0200C%20201000/B0200C%20201000.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2011b): Bayerische Schulen im Schuljahr 2010/2011. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. München (Kennziffer BI/II 1 j 2010). Online verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B0100C%20201000/B0100C%20201000.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Schule und Bildung in Bayern 2010. München: GG-media GmbH (Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 53).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2007): Interne Evaluation an Bayerns Schulen. Konzeptionelle Grundlagen, Anregungen und Vorstellung eines Instrumentariums für einen zentralen Bereich der Schulentwicklung. München. Online verfügbar unter Konzeptionelle Grundlagen, Anregungen und Vorstellung eines Instrumentariums für einen zentralen Bereich der Schulentwicklung, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2010a): Die beruflichen Schulen in Bayern. München. Online verfügbar unter http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/4010581/Die%20beruflichen%20Schulen%20in%20Bayern.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2010b): Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung. München. Online verfügbar unter

http://www.isb.bayern.de/imperia/md/content/isb/evaluation/externe_evaluation_2010_final_online.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benz, Arthur (2007): Verhandlungen. In: Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 106–118.

Berger, Peter L; Luckmann, Thomas; Plessner, Helmuth; Plessner, Monika (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 23. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Bienstein, Christel; Dreymüller, Veronika; Görres, Stefan; Knigge-Demal, Barbara (Hg.) (2001): Pflege neu denken. Zur Zukunft der Pflegeausbildung. Stuttgart: Schattauer.

Bildungskommission NRW (Hg.) (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Wößmann, Ludger (2011a): Bildungsreform 2000 - 2010 - 2020. Jahresgutachten 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Wößmann, Ludger (Hg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter; Hofäcker, Dirk; Buchholz Sandra (2011b): Bildung im Globalisierungsprozess. In: Tilma Mayer, Robert Meyer, Lazaros Miliopoulus, Hans Peter Ohly und Erich Weede (Hg.): Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–336.

Blumer, Herbert (1975): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. Opladen: Rowohlt, S. 80–146.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Alexander Bogner (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–31.

Bohnsack, Fritz (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung ; ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonsen, Martin (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 193–228.

Bonsen, Martin (2008): Schulleitung und Unterrichtsentwicklung. In: Nils Berkemeyer (Hg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 235–244.

Bonsen, Martin; Gathen von, Jahn; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (Hg.) (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim: Juventa-Verlag.

Bontrup, Heinz-Josef; Pulte, Peter; Hansen, Katrin; Wischerhoff, Patricia (Hg.) (2001): Handbuch Ausbildung. Berufsausbildung im dualen System. München: Oldenbourg.

Bosch, Gerhard; Zühlke-Robinet, Klaus (2000): Der Bauarbeitsmarkt. Soziologie und Ökonomie einer Branche. Frankfurt am Main: Campus.

Bott, Wolfgang (2010): Das neue Dienstrecht für den Schulbereich. Leitfaden mit Praxisbeispielen und mit Informationen zur Dienstrechtsreform. Kronach: Link.

Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim: Juventa-Verlag.

Böttcher, Wolfgang; Rürup, Matthias (2010): Landesspezifische Steuerungskonzepte. In: Thorsten Bohl (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56–61.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198. Online verfügbar unter http://unirot.blogsport.de/images/bourdieukapital.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Braun, Matthias; Mühlhausen Peter; Munk, Jörg Udo; Stück, Volker (Hg.) (2004): Berufsbildungsgesetz. Kommentar. Köln: Schmidt.

Braun, Michael (2009): Die Hochschulen zwischen Abschottung und Öffnung. In: Herbert Loebe (Hg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld: Bertelsmann, S. 81–88.

Brenke, Karl (2010): Fachkräftemangel kurzfristig noch nicht in Sicht (46). Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.363686.de/10-46-1.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Brüsemeister, Thomas (2005): School Governance. Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs. Berlin. Online verfügbar unter http://www.progos-institute.com/downloads/PDFs/Br%FCsemeister_School%20Governance.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Brüsemeister, Thomas (2007): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister (Hg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–95.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Bielefeld: transcript.

Brüsemeister, Thomas; Newiadomsky, Martina (2008): Schulverwaltung - ein unbekannter Akteur? In: Roman Langer (Hg.): "Warum tun die das?". Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–94.

Buhren, Claus G. (1997): Community Education. Münster: Waxmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2006): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Unter Mitarbeit von Anna Maria Kuppe. 4., überarb. Aufl. Bonn: BIBB.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2009): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2011): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2011. Unter Mitarbeit von Joachim von Hagen, Helga Molitor und Jörg Schröder. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hg.) (2003): Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn: BIBB.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Unter Mitarbeit von Eckhard Klieme, Hermann Avenarius und et al. Bonn: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bundesregierung (2008): Bundesrepublik muss Bildungsrepublik werden. Berlin. Online verfügbar unter http://www.cdu.de/doc/pdfc/080612-merkel-rede-60-jahre-soziale-marktwirtschaft.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Buschor, Ernst (2003): Schule in erweiterter Verantwortung. Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In: Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Bielefeld: transcript, S. 232–239.

Busemann, Bernd (2008): Eigenverantwortliche Schule: Der Weg aus dem PISA-Tal. In: Bernd Busemann, Jürgen Oelkers und Heinz S. Rosenbusch (Hg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand, S. 3–10.

Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. München: Oldenbourg.

Crozier, Michel (2010): The bureaucratic phenomenon. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.

CSU und FDP (Hg.) (2008): Koalitionsvereinbarung 2008 bis 2013. Zwischen CSU und FDP für die 16. Wahlperiode des Bayerischen Landtags. Online verfügbar unter http://www.stmwfk.bayern.de/Ministerium/pdf/koalitionsvereinbarung.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Davids, Sabine (1998): Modul für Modul zum Berufsabschluß. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Bielefeld (Bericht zur Beruflichen Bildung, 216).

Davids, Sabine (2002): Qualifizierung in Erwerbstätigkeit. In: Paul Fülbier und Richard Münchmeier (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. 2. Aufl. Münster: Votum, S. 960–969.

Deißinger, Thomas (1996): Modularisierung der Berufsbildung - Eine didaktisch-curriculare Alternative zum Berufsprinzip. In: Klaus Beck und Frank Achtenhagen (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 189–207.

Dewe, Bernd; Weber, Peter J. (2007): Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dörfler, Volker (2007): Dienstleistungsbetrieb Schule. Konsequenzen für das pädagogische Management. München: M-Press, Meidenbauer.

Döring, Peter (1981): Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpädagogik. In: Walter Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Die Schule als Institution und Organisation. 5 Bände. Düsseldorf: Schwann-Verlag (2), S. 195–214.

Drinkuth, Andreas (2007): Die Subjekte der Subjektivierung. Handlungslogiken bei entgrenzter Arbeit und ihre lokale Ordnung. Berlin: Edition Sigma.

Dubs, Rolf (2005a): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2. Lizenzausg. Stuttgart: Steiner. Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/132591278.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Dubs, Rolf (2005b): Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Dubs, Rolf (2010): Bildungspolitik und Schule - wohin? Altstätten: Tobler.

Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa-Verlag.

Erdmann, Vera; Plünnecke, Axel; Riesen, Ilona; Stettes, Oliver (2011): Bildungsmonitor 2011. Fortschritte auf dem Weg zu mehr Wachstum und Gerechtigkeit. Hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Köln. Online verfügbar unter http://www.insm-bildungsmonitor.de/files/downloads/bildungsmonitor_2011.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Escher, Olga Pardo (1997): Methodische Grundlagen der MTO-Analyse. In: Oliver Strohm und Olga Pardo Escher (Hg.): Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Ein Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation. Zürich: vdf Hochschulverl. an der ETH Zürich (Mensch, Technik, Organisation, 10), S. 39–70.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.

Esser, Hartmut (2001): Soziologie. Spezielle Grundlagen - Band 6: Sinn und Kultur. Studienausg. Frankfurt am Main: Campus.

Feldhoff, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (1972): Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275–293.

Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (2008a): Implementierung von Qualitätssicherung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (53), S. 189–209.

Fend, Helmut (2008b): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (2008c): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2009): An introduction to qualitative research. 4th ed. Los Angeles: SAGE.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, Hans-Werner (2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie. In: Wolfgang Böttcher und Ewald Terhard (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Fel-

dern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 206–220.

Fuchs, Hans-Werner (2008): Educatioinal Governance und Neue Steuerung: Grundsätze - Erwartungen - Beispiele. In: Roman Langer (Hg.): "Warum tun die das?". Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–30.

Füssel, Hans-Peter (2010a): Schulaufsicht. In: Hermann Avenarius und Hans-Peter Füssel (Hg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link, S. 180–196.

Füssel, Hans-Peter (2010b): Verfassungsrecht, Recht der Europäischen Union und Völkerrecht in ihrer Bedeutung für das Schulwesen. In: Hermann Avenarius und Hans-Peter Füssel (Hg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link, S. 19–57.

Füssel, Hans-Peter (2010c): Verwaltung der Einzelschule. In: Hermann Avenarius und Hans-Peter Füssel (Hg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link, S. 237–278.

Füssel, Hans-Peter; Leschinsky, Achim (2008): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Meyer und Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 131–203.

Fußstetter, Herrmann (2011): Bildung gemeinsam besser machen. Stiftung Bildungspakt Bayern. Online verfügbar unter http://www.bildungspakt-bayern.de/stiftung/zweck/, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Galindo, Jorge (2006): Zwischen Notwendigkeit und Kontingenz. Theoretische Selbstbeobachtung der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geiger, Robert; Lucha, Werner (2008): Modellvorhaben zur Umgestaltung des Prüfungswesens. In: Herbert Loebe (Hg.): Berufsausbildung im Umbruch. Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems. Bielefeld: Bertelsmann, S. 203–208.

Gerhardt, Uta (1985): Erzähldaten und Hypothesenkonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biografischen Forschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, S. 230–256.

Glaser, Barney; Strauss, Anselm; Paul, Axel (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korrigierte Aufl. Bern: Huber.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hartley, Jean (2006): Case study research. In: Catherine Cassell (Hg.): Essential guide to qualitative methods in organizational research. 2. Aufl. London: SAGE, S. 323–333.

Heimerer, Leo; Selzam, Johann (Hg.) (1983): Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982. Bad Homburg: Max Gehlen.

Heinrich, Martin (2008): Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination. In: Roman Langer (Hg.): "Warum tun die das?". Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–46.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hippach-Schneider, Ute; Krause, Martina; Woll, Christian (Hg.) (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Cedefop panorama series, 136). Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Netz.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Hitzler, Ronald (1994): Wissen und Wesen der Experten. In: Ronald Hitzler, Anne Honer und Christoph Maeder (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–31.

Hitzler, Ronald (2009): Phänomenologie. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 81–92.

Hoegg, Günther (2011): SchulRecht! für schulische Führungskräfte. Weinheim: Beltz.

Höffe, Otfried (2011): Kants Kritik der reinen Vernunft. Die Grundlegung der modernen Philosophie. München: Beck.

Hoffmann-Riem, Christa (1980a): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, S. 339–372.

Hoffmann-Riem, Wolfgang (1980b): Einleitung: Bürgernahe Verwaltung als Aufgabe für Theorie und Praxis. In: Wolfgang Hoffmann-Riem (Hg.): Bürgernahe Verwaltung? Analysen über das Verhältnis von Bürger u. Verwaltung. Neuwied: Luchterhand, S. 9–22.

Hörner, Wolfgang; Drinck, Barbara; Jobst, Solvejg (2010): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: UTB.

Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (2004): Reflektorische Unterrichtsentwicklung. In: Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe, S. 789–809.

Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Huber, Stephan Gerhard (2004): Die Rolle von Schulleitung bei Schulentwicklung. Aufgaben, Spannungen, Führungsstile aus internationaler Sicht. In: Manfred Eckert (Hg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, Stephan Gerhard (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Roman Langer (Hg.): "Warum tun die das?". Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–126.

Humboldt, Wilhelm von (Hg.) (1920). XIII. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.

Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit (ibv) (Hg.) (2003): Lehrer an berufsbildenden Schulen. Nürnberg (Nr. 26 vom 24.12.2003). Online verfügbar unter http://doku.iab.de/ibv/2003/ibv2603_27.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Jäger, Michael (2007): Beihilfe- und Förderungsrecht. In: Michael Holoubek und Michael Potacs (Hg.): Handbuch des öffentlichen Wirtschaftsrechts. 2. Aufl. Wien: Springer, S. 681–790.

Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jeschek, Wolfgang; Fritz, Wolfgang (1974): Zum Verbund von Lernorten in der Berufsausbildung. Berlin (Beiträge zur Strukturforschung, Heft 32).

Jost, Peter-Jürgen; Backes-Gellner, Uschi (2001): Die Prinzipal-Agenten-Theorie in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Junge, Matthias (2007): Talcott Parsons. In: Ditmar Brock, Matthias Junge und Uwe Krähnke (Hg.): Soziologische Theorien von Auguste Comte bis Talcott Parsons. Einführung. 2. Aufl. München: Oldenbourg, S. 191–215.

Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans (Hg.) (1987): Biographie und Psychologie. Berlin: Springer.

Kandil, Fuad (1975): Traditionale Werte im Entwicklungsprozess. Berlin: Duncker & Humblot (Soziologische Schriften, 14).

Käsler, Dirk (1978a): Max Weber. In: Dirk Käsler (Hg.): Klassiker des soziologischen Denkens. München: Beck, S. 40–177.

Käsler, Dirk (2003): Max Weber. Eine Einführung in Leben, Werk und Wirkung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.

Käsler, Dirk (Hg.) (1978b): Klassiker des soziologischen Denkens. München: Beck.

Käsler, Dirk (Hg.) (2000): Hauptwerke der Soziologie. Stuttgart: Kröner.

Käsler, Dirk; Weber, Max (1979): Einführung in das Studium Max Webers. München: Beck.

Katenkamp, Olaf (2011): Implizites Wissen in Organisationen. Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kegelmann, Jürgen (2007): New Public Management. Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kell, Adolf (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. und akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 453–484.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerschensteiner, Georg (1954): Berufs- und Allgemeinbildung. In: Josef Dolch (Hg.): Grundlagen der Schulorganisation. München: Oldenbourg, S. 40–63.

Keuper, Frank (Hg.) (2009): Wissens- und Informationsmanagement. Strategien, Organisation und Prozesse. Wiesbaden: Gabler.

Kiefer, Karl-Heinz; Giloy, Jörg (1975): Die Verbesserung der betrieblichen Altersversorgung. München: Verlag für Verwaltungspraxis Rehm.

Kirchmann von, Julius Hermann (Hg.) (1870). Berlin: L. Heimann.

Klein, Helmut (2008): Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT und Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln. Online verfügbar unter http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Schulleiterbrosch%C3%BCre.pdf/$file/Schulleiterbrosch%C3%BCre.pdf, zuletzt aktualisiert am 06.07.2012.

Kloas, Peter-Werner (1997a): Modulare Ausbildung: Bedingungen für ein tragfähiges Konzept. In: *berufsbildung Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* (48), S. 44–47.

Kloas, Peter-Werner (1997b): Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Kloas, Peter-Werner (2002): Modulare Berufsausbildung - eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Paul Fülbier und Richard Münchmeier (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. 2. Aufl. Münster: Votum, S. 946–959.

Kluchert, Gerhard; Leschinsky, Achim (2001): Woher die Karawane kommt. Schulaufsicht zwischen Kontrolle und Beratung - historisch betrachtet. In: Jan Hofmann (Hg.): Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulentwicklung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule. Kronach: Link, S. 13–32.

Knappe, Robert (2010): Die Eignung von New Public Management zur Steuerung öffentlicher Kulturbetriebe. Wiesbaden: Gabler.

Knoblauch, Hubert (2010): Wissenssoziologie. Stuttgart: UTB.

Koenig & Bauer: Ausbildung Würzburg. Online verfügbar unter http://www.kba.com/unternehmen/jobs-karriere/schueler-und-studenten/berufsausbildung/, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (1993): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Brüssel (KOM(93) 700).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (1995): Weißbuch Leben und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel (KOM(93) 590).

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard; Lehmann, Bianca (Hg.) (2010): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 8., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krauthausen, Udo (2009): Die Moralphilosophie des David Hume und ihre Aktualität in der Rechtsphilosophie. München: Utz.

Kurz, Sabine; Schmid, Hans B. (2009): Konkrete Erfahrungen mit Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystemen. In: Thomas Bals, Kai Hegmann und Karl Wilbers (Hg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis ; Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. Aachen: Shaker, S. 149–162.

Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007a): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–54.

Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (Hg.) (2007b): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kussmaul, Heinz (2008): Betriebswirtschaftslehre für Existenzgründer. Grundlagen mit Fallbeispielen und Fragen der Existenzgründungspraxis. 6. Aufl. München: Oldenbourg.

Kvale, Steinar (2004): Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: SAGE.

Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Landwehr, Norbert (2004): Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung. In: Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe.

Lange, Elmar (2005): Soziologie des Erziehungswesens. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, Hermann (2009): Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Bildungsplanung. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 547–552.

Lassnig, Lorenz (2000): Zentrale Steuerung in autonomisierten Bildungssystemen. In: Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen; Beiträge des OECD-CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Rheinfelden (Schweiz) vom 18. - 22. Oktober 1999. Innsbruck: Studien-Verlag (Schulentwicklung, 29), S. 107–141.

Laux, Anna; Ksienzyk-Kreuziger, Bianca; Kieschke, Ulf (2007): Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung in der Schule. In: Uwe Schaarschmidt (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 93–117.

Legewie, Heiner (1987): Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In: Gerd Jüttemann und Hans Thomae (Hg.): Biographie und Psychologie. Berlin: Springer, S. 138–150.

Lenhardt, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009): Experteninterviews. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32–56.

Loebe, Herbert (2009): Zukunftssicher durch flexible Ausbildungszeiten? Neue Metall- und Elektroberufe in der Diskussion. Bielefeld: Bertelsmann.

Loebe, Herbert (Hg.) (2008): Berufsausbildung im Umbruch. Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems. Bielefeld: Bertelsmann.

Lorse, Jürgen (2009): Reform des Laufbahnrechts in Bayern - mehr Leistung oder mehr Nivellierung im bayerischen Staatsdienst? Berlin (Zeitschrift für Beamtenrecht, 11). Online verfügbar unter http://www.zbr-online.de/, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin: de Gruyter.

Luhmann, Niklas (1972): Funktion und Folgen formaler Organisation. 2. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1986): Grundrechte als Institution. Berlin: Duncker & Humblot.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luthe, Ernst-Wilhelm (2003): Bildungsrecht. Leitfaden für Ausbildung, Administration und Management. Berlin: de Gruyter.

Mathissen, Margarethe (2009): Die Principal-Agent-Theorie - positive und normative Aspekte für die Praxis. Hamburg: Igel.

Mayntz, Renate (1986): Steuerung, Steuerungsakteure und Steuerungsinstrumente. Zur Präzisierung des Problems. Siegen (Band 8).

Mayntz, Renate (Hg.) (1995): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, 23).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mead, Georg Herbert (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Merkens, Hans (2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286–299.

Merton, Robert King (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin: de Gruyter.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): Experteninterview - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verl., S. 441–468.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Ronald Hitzler, Anne Honer und Christoph Maeder (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180–192.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009a): Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Susanne Pickel, Detlef Jahn, Hans-Joachim Lauth und Gert Pickel (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009b): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Alexander Bogner (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 457–472.

Meyer-Albrecht, Hans (2006): Überblick zu Rechtsfragen des Bildungssponsoring - dargestellt am Beispiel Schulsponsoring. In: Ariane Bagusat und Arnold Hermanns (Hg.): Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponserte. KulturKommerz 13. Bamberg: Erich Schmidt Verlag, S. 151–168.

Mitnick, Barry M. (1975): The theory of agency. The policing "paradox" and regulatory behavior. In: *Public Choice*, S. 27–42.

Müller, Markus (2008): Schulleiter und Personalauswahl. Eine Untersuchung über Entscheidungen von Schulleitern zum Eingehen eines langfristigen Personalverhält-

nisses in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Frankfurt am Main: P. Lang.

Münch, Richard (2004): Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Campus.

North, Klaus (2011): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. 5. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Oggenfuss, Felix (2000): Schweiz: Zentrale Steuerung im föderalistischen System. In: Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen; Beiträge des OECD-CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Rheinfelden (Schweiz) vom 18. - 22. Oktober 1999. Innsbruck: Studien-Verlag (Schulentwicklung, 29), S. 80–104.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011): PISA 2009 Ergebnisse. Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA (Band 4): OECD Publishing.

Orton, J. Douglas; Weick, Karl E. (1990): Loosely Coupled Systems. A Reconceptualization. In: *Academy of Management Review* 15 (2), S. 203–223.

Pahl, Jörg-Peter (2007): Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld: WBV.

Pahl, Jörg-Peter (2008): Berufsschule. Annäherung an eine Theorie des Lernortes. 2., erw. und akt. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

Pahl, Jörg-Peter (2009): Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Bielefeld: Bertelsmann.

Pahl, Jörg-Peter (2010a): Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung. Bielefeld: Bertelsmann.

Pahl, Jörg-Peter (Hg.) (2010b): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Parsons, Talcott (1951): The Social System. London: Routledge & Kegan Paul.

Parsons, Talcott (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Parsons, Talcott (2009a): Actor, situation and normative patterns. An essay in the theory of social action. Hg. v. Victor Lidz. Münster: Lit-Verlag.

Parsons, Talcott (2009b): Das System moderner Gesellschaften. 7. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

Parsons, Talcott; Shils, Edward; Smelser, Neil J. (2001): Toward a General Theory of Action. Theoretical foundations for the social sciences. Abridged ed. New Brunswick: Transaction Publishers.

Pfadenhauer, Michaela (2009a): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Alexander Bogner (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–116.

Pfadenhauer, Michaela (2009b): Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 449–462.

Philipp, Elmar; Rolff, Hans-Günter (2006): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Neu ausgest. Sonderausg. Weinheim: Beltz.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg im Breisgau: DTV.

Pilz, Matthias (Hg.) (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann.

Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter (Hg.) (2008): Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice: OECD Publishing.

Prenzel, Manfred (2010): Allgemeinbildung vs. Berufliche Bildung. Was braucht der "ganze Mensch"? TU München. München. Online verfügbar unter http://www.bbk.bayern.de/imperia/md/images/bbk/prenzel_-kurz-_allgemeinbildung_vs_berufliche_bildung_prenzel.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Prenzel, Manfred (Hg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Deutsches PISA-Konsortium. Münster: Waxmann.

Prenzel, Manfred (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Deutsches PISA-Konsortium. Münster: Waxmann.

Prenzel, Manfred; Drechsel, Barbara (2003): Schulleistungsforschung und Lehrerbildung. Folgerung nach TIMSS und PISA. In: Doris Lemmermöhle und Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Weinheim: Juventa-Verlag (Die Deutsche Schule Beiheft, 7), S. 32–53.

Prenzel, Manfred; Gogolin Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2008): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prisching, Manfred (2009): Die zweidimensionale Gesellschaft. Ein Essay zur neokonsumistischen Geisteshaltung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prytula, Michael (2011): Ein integrales Energie- und Stoffstrommodell als Grundlage zur Bewertung einer nachhaltigen Entwicklung urbaner Systeme. Berlin: TU-Berlin.

Rahm, Sibylle; Schröck, Nikolaus (2008): Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Regierung von Niederbayern (Hg.) (2012): Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Niederbayern (1). Online verfügbar unter http://www.regierung.niederbayern.bayern.de/schulen/anzeiger/201201aktuell.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Reinberg, Alexander; Hummel, Markus (2003): Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? (IAB Kurzbericht Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 9). Online verfügbar unter http://seminar.severing.info/Reinberg-IAB-Fachkraftemangel-kb0903.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Reuter, Lutz (2003): Folgerungen aus den PISA-Befunden: Anmerkungen aus bildungsrechtlicher Sicht. In: Hans Döbert und Hermann Avenarius (Hg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.

Riedl, Alfred (2004): Didaktik der beruflichen Schule. München: Franz Steiner Verlag.

Rohlfs, Thilo (2008): Die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse - ein Verfassungsprinzip des Grundgesetzes? Frankfurt am Main: P. Lang.

Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa-Verlag.

Rolff, Hans-Günter (2004): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe, S. 296–364.

Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. 3., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz.

Rosenbusch, Heinz Stephan (1989): Der Schulleiter - ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In: Heinz Stephan Rosenbusch und Jochen Wissinger (Hg.): Schulleiter Handbuch. Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Braunschweig: SL-Verlag, S. 8–15.

Rosenbusch, Heinz Stephan (1999): Schulleitung und Schulaufsicht. Hagen: Fernuniversität - Gesamthochschule Hagen (VorLauf, Modul 7/3).

Rosenbusch, Heinz Stephan (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München: Luchterhand.

Rosenbusch, Heinz Stephan; Schlemmer, Elisabeth (1997): Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. In: *Schulmanagement* (6), S. 9–17.

Rosenstiel von, Lutz (2010): Organisationsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 224–237.

Ross, Stephen (1973): Theory of Agency. In: *American Economic Review*, S. 134–139.

Roth, Heinrich (1983): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 16. Aufl. Hannover: Schroedel.

Rothe, Georg (2010): Neue Wege beruflicher Qualifizierung zur Stärkung der wirtschaftlichen Prosperität. Berufliche Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens; Herausforderungen an Staat und Unternehmen. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Saalfrank, Wolf-Thorsten (2005): Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich. Würzburg: Ergon-Verl.

Sachverständigenrat (1997): Schlanker Staat. Abschlußbericht. Hg. v. Bundesministerium des Innern. Bonn (Band 1).

Saint-Exupéry, Antoine de (1948): Citadelle. Paris: Gallimard.

Scharpf, Fritz W. (2006): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schavan, Annette (2011): Bildungsrepublik Deutschland. In: Heinrich Oberreuter (Hg.): Bildungspolitik im Umbruch. Baden-Baden: Nomos (Zeitschrift für Politik, Sonderbdand, 4), S. 91–97.

Schelten, Andreas (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3., neubearb. Aufl. Stuttgart: Steiner.

Schimank, Uwe (2006): Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftssteuerung. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

Schneider, Volker; Janning, Frank; Leifeld, Philip; Malang, Thomas (Hg.) (2009): Politiknetzwerke. Modelle, Anwendungen und Visualisierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneider, Wolfgang Ludwig (2009): Garfinkel - RC - Habermas - Luhmann. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schratz, Michael; Hartmann, Martin; Schley, Wilfried (Hg.) (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann.

Schröck, Nikolaus (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schröter, Eckhard; Wollmann Helmut (2005): New Public Management. In: Bernhard Blanke (Hg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–74.

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2009): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim: Juventa-Verlag.

Schümer, Gundel (Hg.) (2004): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. Band 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Nijhoff.

Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütz, Alfred (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz: UVK (Alfred-Schütz-Werkausgabe, 2).

Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung. Marburg: Tectum-Verl.

Schwarzenberger, Wolfgang (2011): Berufliche Bildung bewegt - die Zukunft international. Leonardo da Vinci in Bayern - Berufsbildung für Europa. Institut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.

Seibert, Norbert (2009): Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgabe. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–80.

Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Empfehlungen zum Einbringen der in der Berufsschule erbrachten Leistungen in das Kammerzeugnis. Fundstelle: Anlage II zur NS 190. AL. 10.05.2007. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_10-Bschule-Kammerzeugnis.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Shakespeare, William (1810): As you like it. In: Jone Philip Kemble (Hg.): As you like it. London: S. Gosnell.

Simmel, Georg (1908/1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot.

Sprondel, Walter Michael (1979): "Experte" und "Laie". Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Walter Michael Sprondel und Richard Grathoff (Hg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke, S. 140–154.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMBek vom 2. Februar 2007. Fundstelle: KWMBl 2/2007 S. 7.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMBek vom 27. Juli 2009. Fundstelle: KWMBl 12/2009 S. 226.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMBek vom 7. September 2006. Fundstelle: KWMBl 2/2006 S. 215.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMS vom 13.06.2012. Fundstelle: KWMBl Nr. 11/2012.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2010): Schule und Bildung in Bayern 2010. Bildungsstatistik. München (Reihe A, 53). Online verfügbar unter http://www.verwaltung.bayern.de/Gesamtliste-.613.4023430/index.htm, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Wenn wir die Bildungsrepublik stärken wollen, müssen wir den Bildungsföderalismus in Deutschland stark machen! Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kmk-praesident-dr-spaenle-wenn-wir-die-bildungsrepublik-deutschland-staerken-wollen-muessen-wir-d.html, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Tennberg, Ralf (2003): Kollegiale Teamarbeit als Perspektive für moderne Ansätze von Lehrerbildung. In: Ute Clement und Antonius Lipsmeier (Hg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (17). Stuttgart: Steiner, S. 150–160.

Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster Zentrale Koordination Lehrerausbildung.

Thom, Norbert (Hg.) (2006): Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. 2. Aufl. Bern: Haupt.

Trinczek, Rainer (2009): Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Alexander Bogner (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–238.

Ullrich, Thomas (2008): Personalressourcen als Wachstumsbremse und Kostentreiber im Bankgeschäft. In: Bernd Rolfes und Hans Tietmeyer (Hg.): Organisches Wachstum und Rentabilitätsmanagement. Beiträge des Duisburger Banken-Symposiums. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler, S. 61–74.

Ulmer, Philipp; Jablonka, Peter (2007): Mehr Ausbildungsbetriebe - mehr Ausbildungsplätze - weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. Bonn (Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, 3/07). Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_03.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2012.

Urban, Kathrin (2010): Europäischer Ausbildungsmarkt. Vergleichende Analyse der Ausbildungsmärkte in Deutschland und Finnland, Dänemark sowie Polen am Beispiel der Ausbildungsberufe Friseur und Kfz-Mechatroniker. Hamburg: Diplomica Verlag.

Vetter, Sebastian (2008): Qualifizierungsbedarf bayerischer Berufsschulleitungen. Eine empirische Untersuchung des Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarfs der Schulleitungen bayerischer Berufsschulen. Zentralinstitut für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Technische Universität München. München.

Volkmann-Schluck, Karl-Heinz (1995): Kants transzendentale Metaphysik und die Begründung der Naturwissenschaften. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, Fritjof; Leppek, Sabine (2011): Beamtenrecht. Start ins Rechtsgebiet. 11. Aufl. Heidelberg: Müller.

Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. 2 Bände. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Weber, Max (2006): Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus. Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung von 1904/05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920. München: FinanzBuch-Verlag.

Weede, Erich (2011): Wachstum und Verteilung in einer globalisierten Welt. In: Tilma Mayer, Robert Meyer, Lazaros Miliopoulus, Hans Peter Ohly und Erich Weede (Hg.): Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–76.

Wegrich, Kai (2006): Steuerung im Mehrebenensystem der Länder. Governance-Formen zwischen Hierarchie, Kooperation und Management. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinstock, Heinrich (1955): Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Weiß, Manfred (1995): Mikroökonomie der Schule. In: Hans-Günter Rolff und Christel Adick (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 41–62.

Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim; München: Juventa-Verl.

Wenzel, Harald (1990): Die Ordnung des Handelns. Talcott Parsons' Theorie des allgemeinen Handlungssystems. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wiechmann, Thorsten; Hutter, Gérard (2008): Die Planung des Unplanbaren. In: Alexander Hamedinger, Andrea Breitfuss, Jens S. Dangschat und Oliver Frey (Hg.): Strategieorientierte Planung im kooperativen Staat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 102–123.

Wissinger, Jochen (2003): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Bielefeld: transcript, S. 294–306.

Zell, Helmut (2011): Die Grundlagen der Organisation. Norderstedt: Books on Demand.

Zohlnhöfer, Reimut (2010): Endlich durchregieren? Die Effekte der Föderalismusreform I auf die Wirtschafts- und Sozialpolitik. In: Julia Blumenthal und Stephan Bröchler (Hg.): Föderalismusreform in Deutschland. Bilanz und Perspektiven im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–156.

Zöller, Arnulf (2009): Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen durch interne und externe Evaluation. In: Dieter Münk und Reinhold Weiß (Hg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129–144.

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Gemäß §7 Abs. 2 Buchst. g der Promotionsordnung für die Philosophische Fakultät der Universität Passau vom 29. Februar 2008 (in der Fassung der Änderungssatzung vom 10. Februar 2010) versichere ich hiermit,

- dass ich die Dissertation selbständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie in den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benützt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe,

- dass die Dissertation nicht bereits in derselben oder in einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einem anderen Fachbereich zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde,

- dass ich nicht schon an einer anderen Hochschule der Bundesrepublik den philosophischen Doktorgrad erworben oder den Erwerb dieses Grades erfolglos versucht habe.

_____ _____

Datum Unterschrift