

Vom Fachwissen zur Handlungskompetenz

Die Berufsschule vor den Herausforderungen des sozioökonomischen Strukturwandels

Von der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) genehmigte Abhandlung

Vorgelegt von

Ekaterina Kouli

aus Harakas, Kreta

Hauptberichter: Prof. Dr. Ortwin Renn

Mitberichter: Prof. Dr. Reinhold Nickolaus

Tag der mündlichen Prüfung: 4. Juli 2006

Institut für Sozialwissenschaften
der Universität Stuttgart

2006

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	6
ZUSAMMENFASSUNG.....	7
ABSTRACT	11
A. EINLEITUNG	15
1. Problemstellung.....	15
2. Zielsetzung	17
3. Aufbau der Arbeit	18
B. ORGANISATION UND ORGANISATIONALER WANDEL IM LICHT DER THEORIE DER STRUKTURIERUNG	21
1. Schule und Organisationstheorie: Vom Bürokratiemodell zur Organisation der reflexiven Strukturierung	22
2. Das Theorem der Dualität von Struktur.....	35
2.1 Akteur	36
2.2 Struktur.....	40
2.3 Die Vermittlung von Handlung und Struktur	44
3. Organisationaler Wandel	47
3.1 Der Wandel sozialer Strukturen	47
3.2 Soziale Ordnungen und organisationaler Wandel	49
3.3 Implikationen für die empirische Analyse.....	56
C. DIE BERUFSSCHULE IM PROZEß DES SOZIO-ÖKONOMISCHEN STRUKTURWANDELS.....	61
1. Anlage der Untersuchung.....	61
2. Veränderungen im Ordnungsregime: Die Berufsschule vor neuen Anforderungen... 66	66
2.1 Entwicklungslinien der Arbeit.....	68

2.2 Veränderungsbedarf im Bildungssystem	71
3. Interorganisationale Ordnung: Die Berufsschule im Spannungsfeld von Wirtschaft, Bildung und Politik	76
3.1 Die Berufsschule als Bestandteil des dualen Systems	79
3.1.1 Berufsschule und Betrieb	80
3.1.2. Berufsschule und Kammern.....	91
3.2 Die Berufsschule als Schulart des Bildungssystems.....	94
3.3 Die Berufsschule als Teil des politisch-administrativen Systems	98
4. Intraorganisationale Ordnung: Die Berufsschule als organisationale Einheit im gewerblichen Bildungszentrum.....	106
4.1 Die Führung eines Schulzentrums	110
4.1.1 Der Schulleiter	115
4.1.2 Die Fachabteilungsleitung	120
4.1.3 Das Kollegium	123
4.2 Handlungsfeld: Unterricht	127
4.2.1 Organisatorische Bedingungen des Unterrichts	128
4.2.1.1 Unterrichtsumfang.....	129
4.2.1.2 Gliederung des Unterrichts.....	129
4.2.1.3 Zeitliche Organisation: Teilzeit- versus Blockunterricht.....	130
4.2.1.4 Klassenbildung	132
4.2.1.5 Personelle Ressourcen.....	136
4.2.1.6 Materielle Ressourcen	139
4.2.1.7 Unterrichtsformen: Theorieunterricht und Technologiepraktikum.....	142
4.2.1.8 Stoffverteilungsplan	149
4.2.1.9 Lehrplan	151
4.2.1.10 Prüfung.....	157
4.2.2 Akteure im Unterrichtsprozeß.....	158
4.2.2.1 Lehrer	159

4.2.2.2 Schüler.....	172
4.2.3 Der Prozeß des Lehrens und Lernens.....	176
4.2.3.1 Beziehung Lehrer - Schüler.....	176
4.2.3.2 Unterrichtsmethodik.....	179
D. SCHLUßFOLGERUNGEN.....	183
1. Zusammenfassung der Ergebnisse	183
2. Erkenntnisgewinn und Desiderata	189
3. Unter welchen organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen kann die Berufsschule den neuen Qualifikationsanforderungen gerecht werden?	191
LITERATURVERZEICHNIS	204
INTERVIEWLEITFÄDEN.....	211
LEBENS LAUF	229

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

TEIL A

Tabelle 1	Untersuchte Ausbildungsberufe	Seite 19
-----------	-------------------------------	----------

TEIL B

Abbildung 1	Das Stratifikationsmodell des Handelnden	Seite 39
Abbildung 2	Die Dimensionen der Strukturierung	Seite 45
Abbildung 3	Individuum und Gesellschaft: Strukturierung und Vermittlung	Seite 57
Abbildung 4	Dualität von Struktur und organisationale Analyse der Schule	Seite 59

TEIL C

Tabelle 2	Zusammensetzung des Untersuchungssamples	Seite 65
Abbildung 5	Veränderungen im Ordnungsregime der Berufsschule	Seite 67
Tabelle 3	Traditionelle und neue Strukturprinzipien der Qualifizierung	Seite 74
Abbildung 6	Inter- und intraorganisationales Feld der Berufsschule	Seite 77
Abbildung 7	Dimensionen der Führung einer Schule	Seite 114

Vorwort

Die Rezession, die das Land Baden-Württemberg zu Beginn der 90er Jahre erfaßte, und die damit einhergehenden Einbußen in der Wettbewerbsfähigkeit der baden-württembergischen Unternehmen löste eine Diskussion über die Innovationsfähigkeit des Landes aus, die alle bis dahin als Standortvorteile geltenden Institutionen in Frage stellte. Nachdem zunächst vor allem die betrieblichen Produktionsstrukturen zum Gegenstand der Diskussion wurden (Debatte um „Lean Production“), traten nun verstärkt Aspekte der Arbeitsregulation, der Organisation von Forschung und Entwicklung, des Technologietransfers, der Gründungsdynamik von Unternehmen und der Qualifikation in den Vordergrund. Die Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg nahm dies zum Anlaß, ein Forschungsprojekt durchzuführen, das viele dieser Themen unter dem Aspekt der regionalen Governance behandelt. Eines der Teilprojekte, die daraus entstanden, befaßte sich mit dem Thema Qualifikation bzw. Qualifizierung. Da die duale Berufsausbildung die Hauptqualifizierungsform der Beschäftigten in Industrie und Handwerk ist und zugleich die Ausbildungsform, die von den meisten Absolventen eines Jahrgangs besucht wird, wurde sie zum Untersuchungsgegenstand gewählt. Das Ziel war, die Veränderungen, aber auch die Grenzen der Veränderungen der dualen Berufsausbildung vor den Herausforderungen des betrieblichen, wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Wandels empirisch zu untersuchen. Entsprechend der Dualität der beruflichen Ausbildung entstanden zwei Projekte. Das erste bezog sich auf die betriebliche Ausbildung (vgl. Kummer 2002), im zweiten wurde die Berufsschule zum Gegenstand der Betrachtung gemacht. Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis der zweiten Studie, bei der folgender Frage nachgegangen wird: Unter welchen institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen kann das duale Berufsausbildungssystem bzw. die Berufsschule in Baden-Württemberg den neuen Qualifikationsanforderungen gerecht werden? Sie basiert auf einer qualitativen empirischen Erhebung, die zwischen 1997 und 1999 durchgeführt wurde.

Mein Dank gilt zunächst Prof. Dr. Joachim Braczyk, der die Arbeit bis zu seinem Tod im November 1999 betreut hat. Er hat mir die Erstellung dieser Arbeit ermöglicht und sie durch seine Anregungen und Hinweise entscheidend geprägt. Daneben danke ich Prof. Dr. Ortwin Renn, der mir sehr dabei geholfen hat, die Arbeit zu einem erfolgreichen Abschluß zu bringen. Auch Prof. Dr. Reinhold Nickolaus danke ich für seine Unterstützung bei der Realisierung dieses Vorhabens. Darüber hinaus möchte ich mich bei meinen Kollegen an der Akademie für Technikfolgenabschätzung bedanken, die mich bei der Erstellung der Arbeit unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt dabei Dr. Christian Renz, mit dem ich ein Zweipersonen-Doktorantenkolloquium gebildet habe. Last but not least möchte ich mich bei meinen Kindern bedanken, die mir stets eine große Stütze und eine große Bereicherung sind.

Ekaterina Kouli, Juli 2006

Zusammenfassung

Der sozioökonomische Wandel und die damit einhergehenden Veränderungen der Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen stellen das Bildungssystem in Deutschland vor neuartige Herausforderungen. Wesentliche Momente dieses Wandels sind die technologische Entwicklung, die Globalisierung der Wirtschaft, der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sowie Veränderungen in den gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Diese Entwicklungen verändern die Arbeitsprozesse in den Unternehmen und damit die Anforderungen, die an die Qualifikation der Arbeitskräfte gestellt werden. Während in der Vergangenheit vor allem Fachkompetenz gefragt war, wird nun eine umfassende „Handlungskompetenz“ verlangt, zu der sich Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz im konkreten Fall ergänzen.

Durch diese Veränderungen wird auch das duale System der Berufsausbildung mit grundlegend neuen Anforderungen konfrontiert. Das duale System der Berufsausbildung stellt eine besondere Organisationsform der beruflichen Erstausbildung dar, die durch das Prinzip der Rotation gekennzeichnet ist. Das bedeutet, daß die für die Ausübung eines spezifischen Ausbildungsberufes notwendigen Qualifikationen in einem Ausbildungsbetrieb fachpraktisch und in der Berufsschule fachtheoretisch vermittelt werden. Die Dualität der beruflichen Ausbildung ist somit Ausdruck und Ergebnis des Zusammenwirkens von Wirtschaft und Staat. In der Vergangenheit leistete das duale System einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der deutschen Wirtschaft, da es die Arbeitskräfte mit den erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet hat. Aufgrund der Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen wird die duale Berufsausbildung jedoch einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt.

In dieser Studie wird am Beispiel Baden-Württembergs untersucht, wie sich der staatlich organisierte Bereich der Berufsausbildung auf den gewandelten Qualifikationsbedarf einstellt und inwiefern es in der Arbeit der Berufsschule zu Veränderungen kommt. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse einer eigenen empirischen Erhebung ausgewertet. Im Rahmen dieser Erhebung wurden Untersuchungen an vier Berufsschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Dabei wurden Vertreter der Schulleitung, Lehrer und Schüler befragt. Um die wechselseitigen Einflußbeziehungen zwischen der Berufsschule und der für sie relevanten Umwelt zu erfassen, wurden zudem Gespräche mit Vertretern von Ausbildungsbetrieben und mit Mitarbeitern der Kammern, eines Oberschulamtes sowie des Kultusministeriums Baden-Württemberg geführt.

Als theoretische Grundlage für die Auswertung der Untersuchungsbefunde dient die Theorie der Strukturierung von Giddens und deren Anwendung auf organisationstheoretische Fragestellungen durch Ortman u. a. Das Theorem der Dualität von Struktur, das den Kern der Strukturierungstheorie bildet, ermöglicht es, die schulischen Strukturen als Resultat und zugleich als Medium des Handelns zu sehen. Somit lassen sich die jeweiligen Einseitigkeiten

handlungszentrierter Ansätze auf der einen Seite und strukturzentrierter Ansätze auf der anderen vermeiden. Während erstere soziale Prozesse als Ergebnis intendierten Handelns individueller Akteure betrachten, gehen letztere davon aus, daß das Handeln der Akteure durch Strukturen determiniert ist. Demgegenüber besitzen Strukturen gemäß der Strukturierungstheorie sowohl einen handlungseinschränkenden als auch einen handlungsermöglichenden Charakter. Sie werden im und durch das Handeln der Akteure geschaffen, reproduziert und gegebenenfalls verändert.

Da die Strukturierungstheorie vor allem auf die Reproduktion und damit auf die Kontinuität sozialer Praktiken abstellt und nur wenige Aussagen zu den Ursachen sozialen Wandels beinhaltet, wird als weiterer Erklärungsansatz das Konzept der sozialen Ordnungen von Braczyk herangezogen. Danach bilden Organisationen soziale Ordnungen aus, die aus einem Set formeller und informeller Regeln und Praktiken bestehen und das Handeln der Organisationsmitglieder in bestimmte Richtungen lenken. Diese organisationalen Ordnungen stehen mit anderen Ordnungen in Korrespondenzbeziehungen. Folglich können Veränderungen innerhalb einer Ordnung dazu führen, daß an den Schnittstellen zu anderen Ordnungen Spannungen entstehen, die in den betroffenen Ordnungen Wandlungsprozesse auslösen können. Somit erlaubt es das Konzept der verbundenen Ordnungen, die Strukturen der Berufsschule und deren Veränderungen in ihren Wechselbeziehungen mit den maßgeblichen Umweltsegmenten zu analysieren.

Mit Hilfe dieser theoretischen Ansätze werden aus dem empirischen Material die wesentlichen Einflußfaktoren von Wandlungsprozessen in der Berufsschule herausgearbeitet. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, in welchen Bereichen der inter- und intraorganisationalen Ordnung Hindernisse für eine Ausrichtung auf die Vermittlung von Handlungskompetenz bestehen.

Was die interorganisationale Ordnung, die Beziehungen der Berufsschule zu ihrer Umwelt betrifft, so kommt hierbei den Einflüssen seitens der Ausbildungsbetriebe, der Kammern, der allgemeinbildenden Schulen, der Oberschulämter und des Kultusministeriums eine wesentliche Bedeutung zu. Da die duale Ausbildung eine gemeinsame Leistung von Berufsschule und Betrieb ist, hängt deren Qualität maßgeblich davon ab, wie gut die beiden Teilleistungen aufeinander abgestimmt sind. Im Hinblick darauf ist jedoch zu konstatieren, daß sich bislang keine „Kooperationskultur“ herausgebildet hat, die einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis und somit einer Stärkung der Handlungsorientierung dienlich wäre. Wichtige Einflußbeziehungen bestehen auch seitens der Handwerks- sowie der Industrie- und Handelskammern, da diese für die Gestaltung und Durchführung der Prüfungen zuständig sind. Die Anforderungen der Prüfung werden aber noch nicht konsequent auf das neue Ausbildungsziel, die Vermittlung von Handlungskompetenz, ausgerichtet, weswegen eine entsprechende Umorientierung in den Betrieben und den Berufsschulen eher behindert als unterstützt wird.

Da die berufliche Bildung auf die allgemeine aufbaut, kommt auch den allgemeinbildenden Schulen eine maßgebliche Rolle im Hinblick auf die Veränderungsfähigkeit der Berufsschule zu. Bisher sind die allgemeinbildenden Schulen aber noch nicht darauf ausgerichtet, die Schüler ausreichend auf das handlungsorientierte Lernen vorzubereiten und auf diese Weise einen entsprechenden Wandel in der Berufsschule zu flankieren. Von ganz entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Berufsschule sind schließlich die Einflüsse seitens der übergeordneten Behörden, der Oberschulämter und des Kultusministeriums, die wesentliche Rahmenbedingungen für die Arbeit der Berufsschule festlegen. In den letzten Jahren wurden innerhalb der Kultusverwaltung verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Gestaltungs- und Verantwortungsspielräume der Schulen zu erweitern. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für eine Neuausrichtung der Berufsschule dar, denn die Vermittlung von Handlungskompetenz erfordert derartige Spielräume, damit der Unterricht flexibel gestaltet werden kann. Allerdings ist festzuhalten, daß diese Delegation von Kompetenzen begrenzt bleibt. In wesentlichen Bereichen werden Entscheidungsbefugnisse nur partiell an die Schulen abgegeben, wodurch deren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt bleiben.

Somit gilt auch für diesen Bereich wie für die anderen Bereiche des institutionellen Umfelds, daß sie eine Umorientierung der Berufsschule in Richtung Handlungskompetenz nur bedingt unterstützen und statt dessen eine Reihe von Barrieren für einen derartigen Wandel besteht. Aufgrund dieser Hindernisse kommt es in den Berufsschulen nur in begrenztem Maße zu Veränderungen. Hierzu tragen aber auch die bestehenden organisationalen Strukturen in der Berufsschule bei. Denn Hemmnisse für eine Neuausrichtung der schulischen Ausbildung finden sich nicht nur auf der interorganisationalen Ebene, sondern auch auf der organisationalen. Dazu zählen die gegebenen Führungsstrukturen in der Schule, die noch immer stark hierarchisch geprägt sind und die Entstehung von Eigeninitiative und Experimentierfreudigkeit bei der Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtsmodelle und -methoden hemmen. Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen, denen der Unterricht unterliegt, sind kaum dazu geeignet, eine Umorientierung zu befördern. Vielmehr gibt es eine Reihe organisatorischer Restriktionen, die diesem Ziel im Wege stehen. Dazu gehören die fachbezogene Gliederung des Unterrichts und die unzureichende Verzahnung von theoretischem und praktischem Unterricht. Außerdem sind die geltenden Lehrpläne zumeist so restriktiv und so umfangreich, daß kaum Spielräume für die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden verbleiben. Als wesentliche Hindernisse für einen handlungsorientierten Unterricht erweisen sich ferner personelle Engpässe und Defizite in der räumlichen und maschinellen Ausstattung der Schulen.

Barrieren für eine Ausrichtung auf handlungsorientiertes Lehren und Lernen finden sich des weiteren bei den am Unterrichtsprozeß beteiligten Akteuren, den Lehrern und den Schülern. So ist nicht gewährleistet, daß die Berufsschullehrer immer über die entsprechenden Qualifikationen verfügen, die die Vermittlung von Handlungskompetenz erfordert. Außerdem haben die Lehrer im Rahmen der bisherigen Unterrichtspraxis Einstellungs- und Handlungsmuster

herausgebildet, die eine Umorientierung häufig erschweren. Was die Schüler betrifft, so ist zu konstatieren, daß diese in der Regel nicht ausreichend auf den Berufsschulunterricht, geschweige denn auf handlungsorientiertes Lernen vorbereitet sind.

Angesichts all dieser Hürden verwundert es nicht, daß sich bislang noch kein grundlegender Wandel in bezug auf den Berufsschulunterricht abzeichnet. Nach wie vor dominieren lehrerzentrierte Unterrichtsformen, während alternative Methoden nur vereinzelt praktiziert werden. Die Anforderungen an die Berufsschule haben sich grundlegend geändert, die maßgeblichen Rahmenbedingungen wurden aber nicht entsprechend angepaßt. Infolgedessen kommt es in vielen Bereichen zu Spannungen, Widersprüchen und Konflikten, die die geforderte Neuausrichtung behindern.

Ausgehend von diesen Befunden werden abschließend Überlegungen zu den organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen angestellt, unter denen die Berufsschule den neuen Anforderungen gerecht werden könnte. Die organisatorischen Bedingungen sind derart zu gestalten, daß die Berufsschule zu einer „lehrenden und lernenden Organisation“ wird, die flexibel auf veränderte Anforderungen reagieren und ihre Strukturen eigenständig fortentwickeln kann. Hierfür müssen aber auch die entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Abstract

Socio-economic change and further changes in industrial and occupational structures are giving rise to new challenges to the educational system in Germany. Intrinsic chapters in this change are technological development, globalisation of the economy, the change from an industrial to a knowledge society as well as changes in the ideals of society. These developments change the operating processes in firms and thus the demands made on the skills of the workers. While in the past the most important thing was professional competence, nowadays “action competence” is needed, which in concrete cases can be complemented by professional and methodical competence as well as by social competence.

As a result of these changes the dual system of vocational education is confronted with completely new challenges. The dual system of vocational education is a special organisational form of initial vocational education, which is characterised by the principle of rotation. This means that for any specific profession the necessary practical qualifications are gained in a company and theoretical qualifications in a vocational school. The duality of vocational education is therefore an expression as well as a result of close co-operation between economy and the state. In the past the dual system made an important contribution to the development of German economy as it equipped workers with the necessary knowledge, abilities and skills. However, as a result of the changes in the demands made on competence dual vocational education is placed under a lot of pressure to change.

Using the example of Baden-Württemberg this study will examine how the state side of vocational education is adjusting to the changed needs in qualification and how far vocational schools have been affected by change. For this purpose the results of the author’s own empirical study will be evaluated, including tests carried out at four vocational schools in Baden-Württemberg. To do this, representatives of the school principals, teachers and students were questioned. To understand the mutual influential relationships between the vocational school and its relevant environment interviews were carried out with representatives of the companies providing vocational training and with people working for the chambers of craft as well as the chambers of industry and trade, the school inspectorate and the education ministry in Baden-Württemberg.

Giddens’ theory of structuration and its application to questions of organisational theory according to Ortman et al were used to supply the theoretical basis for evaluating the test results. The theorem of the duality of structure, which forms the core of structuration theory makes it possible to see school structures as the result and simultaneously as the medium of social actions. In this way the one-sidedness of actor-centred approaches on the one hand and structure-centred approaches on the other hand can be avoided. While the former regard social processes as the result of the intended actions of individual actors the latter consider the ac-

tions of the actors to be determined by the structures. In contrast to this according to structuration theory structures both enable and constrain social action. Structures are created, reproduced and possibly changed by what the actors do.

As structuration theory is geared especially to the reproduction and therefore to the continuity of social practices and contains little about the causes of social change Braczyk's concept of social order is used for further explanatory approaches. According to this, organisations strain social orders which consist of a set of formal and informal rules and practices and steer the action of the organisation's members in certain directions. These organisational orders have corresponding relations with other orders. As a result of this, changes in one order can lead to tensions being created at the interfaces with other orders which in turn can trigger off processes of change in the orders affected. Thus the concept of social orders allows the structures of the vocational school and its changes to be analysed in its interrelations with its relevant environment.

With the aid of these theoretical approaches the empirical material turns into the most important influential factors in the process of change in the vocational school. Particularly, it will be shown in which fields of the inter-organisational and intra-organisational order handicaps exist for changing to teaching action competence.

As far as the inter-organisational order is concerned, i.e. the relations between the vocational school and its environment, the greatest importance in influences come from the companies, the chambers of craft and the Chambers of industry and trade, the general-education schools, the school inspectorates and the ministry of education. As the dual vocational education means a joint effort from vocational school and company its quality depends to a large extent on how well both sides are attuned to each other. Looking at that, however, it has to be stated that up to now no co-operation culture has been established which would help theory and practice to be linked together better and thus strengthen the orientation towards action competence. Another important influential relationship comes from the side of the chambers of craft and the chambers of industry and trade as these are responsible for setting the exams and carrying them out. The questions in the exams, however, do not cover the new education aims i.e. action competence, which means that corresponding re-orientation in the companies and vocational schools is not being supported but rather hindered.

As vocational education builds on what general-education schools have taught, these schools, too, play a considerable role when looking at the capability of the vocational school to change. Up to now, however, general-education schools have not been tuned to preparing the students sufficiently for action-orientated learning and in this way support the vocational schools. Finally the influences coming from higher-ranking authorities, the inspectorates and the ministry of education, are of quite decisive importance in laying down the intrinsic framework for vocational schools to function. In the last few years various measures have been adopted within

the administration of education to increase the leeway of schools in their own creativity and responsibility. This is an important condition for the re-orientation of the vocational school because introducing action competency needs this kind of leeway so that teaching can be flexible. It must, however, be noted that delegating this competency remains very limited. In important areas authority to take decisions is only partially handed over to the schools so that the possibility of taking action remains limited.

Thus, for this area as well as for other areas in the institutional environment, it remains a fact that they support a re-orientation of the vocational school towards action competence in only a limited way and instead of that a series of barriers for such a change exist. Because of these hindrances changes are occurring in vocational schools only to a limited extent. The existing organisational structures in the schools also contribute to this. It is a fact that restraints on re-orientation of vocational education cannot only be found on the inter-organisational level but also on the organisational. This includes the existing management structures in the schools, which are extremely hierarchical and restrict the development of personal initiative and testing out new teaching models and methods. Even the organisational framework on which teaching depends is hardly suitable for developing re-orientation. Moreover, there is a whole series of organisational restrictions which stand in the way of this aim. These include lessons being divided up into individual subjects and practical and theoretical subjects not being taught together. In addition to that the present curricula hardly offer any leeway for adopting alternative teaching methods. Furthermore, basic hindrances to teaching action competence are shortages of teachers and deficits in the number of rooms and equipment of the schools.

Further deficits that slow down aiming at action-orientated teaching and learning are to be found with the actors involved in the education process, the teachers and students. It is, for example, not guaranteed that vocational teachers have the skills for teaching action competency. Apart from that the teachers have, in their teaching practice up to now, developed attitudes and ways of acting which make re-orientation often very difficult. As far as the students are concerned it has to be said that they have usually not been prepared sufficiently for classes at a vocational schools, let alone for action-orientated learning.

Considering all these hurdles it is not surprising that up to now no basic change can be seen in classes at a vocational school. Now as ever it is teacher-centred methods that dominate in the classroom, while alternative methods are only rarely used. What is needed from vocational schools has changed completely, but the framework to develop it has remained unchanged. As a result of this, tensions, contradictions and conflicts arise which hinder re-orientation.

Starting with these findings organisational and institutional conditions are finally considered under which vocational schools could fulfil these new needs. Organisational conditions have to be created in such a way that vocational schools become a “teaching and learning” organi-

sation which can react flexibly to changed demands and can develop their structures independently. To do this, however, the corresponding institutional framework has to be given.

„Ich könnte vermuten, daß auch hier eine gewisse Hemmschwelle existiert, Bestehendes zu verändern. Es ist dem Menschen immanent, dort, wo er sich auf eingefahrenen Bahnen befindet und wo er, sagen wir mal, Erfolge erzielt hat, die möchte er nicht verlassen. Der Leidensdruck ist nicht so groß. Erst wenn der sehr groß wird, dann werden Veränderungen gemacht, und dann hat man aber viel an Energie schon verloren.“ (Fachberater GS2)

A. Einleitung

1. Problemstellung

Das duale Berufsausbildungssystem galt lange Zeit als wichtiger Standortfaktor, weil es die Qualifikationen zur Verfügung gestellt hat, die zum Wachstum und zum Erfolg der deutschen Wirtschaft wesentlich beigetragen haben. Seit einigen Jahren sind jedoch Entwicklungen im Gange, die weitreichende Auswirkungen auf Beschäftigung und Qualifikation haben. Im Zuge dieser Veränderungen kommt es zu einem grundlegenden Wandel der Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten, wodurch das duale System der Berufsausbildung vor neuartige Herausforderungen gestellt wird.

Was die Ursachen dieser Entwicklung betrifft, so sind insbesondere die Globalisierung der Wirtschaft, die damit zusammenhängenden wirtschaftsstrukturellen Veränderungen und der beschleunigte technologische Wandel hervorzuheben. Infolge der zunehmenden Globalisierung wirtschaftlichen Handelns verändern sich die Handelsformen, die Unternehmensstrukturen, die Tätigkeiten und damit die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Multinationale Unternehmen, die auf der Suche nach günstigen Produktionsbedingungen sind, prägen das Bild der Wirtschaft. Im internationalen Wettbewerb werden Kundenorientierung, Flexibilität und Innovationsfähigkeit zu entscheidenden Faktoren. Die Veränderung der Wettbewerbsbedingungen veranlaßt die Unternehmen zur Einführung neuer Formen der Arbeitsorganisation, was zu einem strukturellen Wandel von Produktion, Verwaltung und Dienstleistung führt. Mit der Dezentralisierung von Entscheidungen und dem Abbau von Hierarchieebenen wird versucht, die notwendige Flexibilität zu realisieren. Damit treten die fachlichen, analytischen und sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter in den Vordergrund. Es werden höhere Anforderungen an die Reflexions- und Selbststeuerungsfähigkeiten der Beschäftigten gestellt, was zur Aufwertung des Humankapitals und zur Wiederentdeckung des Menschen als entscheidendem Produktionsfaktor führt.

Der technologische Wandel, der sowohl an Geschwindigkeit als auch an Komplexität permanent zunimmt, hat zur Folge, daß das im Arbeitsprozeß erforderliche Wissen immer umfangreicher wird und immer schneller veraltet. Wissen wird zur entscheidenden Grundlage für wirtschaftliches Wachstum, denn erstens stellt Wissen eine maßgebliche Voraussetzung für

erfolgreiche Innovationen dar, und zweitens befähigt es zum effektiven Umgang mit den neuen technologischen Errungenschaften.

Die skizzierten Entwicklungen wirken sich gravierend auf die Anforderungen aus, die an die Qualifikation der Arbeitskräfte gestellt werden: Gefragt ist heute ein leistungsfähiger und lernwilliger Mitarbeiter mit Problemlösungskompetenz, der die notwendigen technologischen Kenntnisse sowie organisatorisches Talent besitzt, aufgeschlossen gegenüber Neuerungen, innovativ, kommunikationsfähig und kooperationsbereit ist, sich in der global agierenden Wirtschaft zurecht finden kann und sich nicht nur dem Entwicklungsprozeß anpaßt, sondern sich auch aktiv an der Gestaltung dieses Prozesses beteiligt. Fachkenntnisse und Fertigkeiten werden also auch in der Zukunft unverändert wichtig bleiben, ergänzt allerdings durch dispositive, organisatorische und soziale Fähigkeiten, die unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefaßt worden sind. Das Ziel der beruflichen Bildung soll die Vermittlung dieser beiden Arten von Kompetenz sein. Dies wirft die Frage auf, welche Auswirkungen die neuen Qualifikationsanforderungen auf die Berufs(aus)bildung haben und inwieweit Veränderungen notwendig werden.

Die Vermittlung der neuen Qualifikationsinhalte erfordert die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernformen, die nicht allein auf die Weitergabe fachspezifischen Wissens abstellen, sondern die zusätzlich die fachlichen mit den außerfachlichen Kompetenzen verbinden und auf die Bildung der Gesamtpersönlichkeit bzw. der Handlungsfähigkeit des Lernenden abzielen. Da Schlüsselqualifikationen nicht einfach in Form einer zusätzlichen Unterrichtslektion vermittelt werden können, ist der Einsatz von neuen Unterrichtsformen wie handlungsorientiertem, fächerübergreifendem, Gruppen- und Projektunterricht geboten, die die Verbindung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen herstellen. Allerdings sind diese Unterrichtsformen erstens zeitintensiver in der Vorbereitung und Durchführung als die bislang praktizierten Formen. Zweitens setzen sie Ausbilder und Lehrer voraus, die das Wissen und die Fähigkeiten, aber auch den Willen mitbringen, mit diesen Methoden zu arbeiten. Und drittens kann ein solcher Unterricht nur mit Schülern durchgeführt werden, die in der Lage sind, selbständig und zielstrebig zu arbeiten. Es wird ersichtlich, daß die Anwendung der neuen Lernformen äußerst voraussetzungsreich ist. Sie erfordert nicht nur eine Veränderung der Unterrichtsorganisation, -gestaltung und -methodik, sondern auch eine Anpassung der betrieblichen und schulischen Organisation der Berufs(aus)bildung, der Qualifizierungsformen von Ausbildern und Lehrern sowie nicht zuletzt eine Neuausrichtung des allgemeinbildenden Schulwesens. Des weiteren wird Weiterbildung als Bestandteil des lebensbegleitenden Lernens aufgrund der permanenten Veränderungen in Technik und Arbeit zu einem wesentlichen Element der Berufsbildung, das ebenso wichtig ist wie die Erstausbildung. Beide sollten die Vermittlung derjenigen Kompetenzen zum Ziel haben, die zur Teilnahme und Mitgestaltung am Prozeß des Wandels befähigen.

Die bisherige Ausrichtung der beruflichen (Aus-)Bildung ist insbesondere durch ihre Fokussierung auf berufsfachliche Einzelelemente gekennzeichnet und steht somit im Widerspruch zu den neuen Qualifikationsanforderungen, die in Richtung erweiterter fachlicher und außerfachlicher Grundkenntnisse weisen. Es besteht somit ein großer Innovationsbedarf, zum einen im Hinblick auf die Anpassung des Berufs(aus)bildungssystems an die neuen Anforderungen, und zum anderen im Hinblick auf die Gestaltung bzw. Mitgestaltung des Wandlungsprozesses. Hier stellt sich die Frage nach der Innovationsbereitschaft und der Innovationsfähigkeit des Berufs(aus)bildungssystems und insbesondere der Berufsschule.

2. Zielsetzung

Im Rahmen der Untersuchung werde ich analysieren, wie die Berufsschulen sich den neuen Anforderungen stellen bzw. welche Maßnahmen ergriffen werden, um sich den veränderten Umweltbedingungen anzupassen. Dabei wird untersucht, wie die Veränderungsprozesse ablaufen und auf welche Hindernisse sie stoßen. Das Ziel dieser Analyse besteht darin, Strukturen sowie Denk- und Handlungsmuster aufzudecken, die den Verlauf von schulinternen Prozessen beeinflussen.

Auf dem Weg zur Erneuerung ihrer Struktur, ihrer Ziele und ihrer Methoden sind Berufsschulen einerseits abhängig von ihrem sozialen Umfeld, andererseits wirken sie auf ihr soziales Umfeld ein. Da die berufliche Ausbildung eine gemeinsame Leistung von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb darstellt, kommt der Beziehung zwischen diesen Organisationen eine maßgebliche Bedeutung zu. Eine wesentliche Rolle spielen zudem die Handwerks- sowie die Industrie- und Handelskammern, weil diese die Prüfungen gestalten und durchführen. Ein weiteres, für die Berufsschule wichtiges Umweltsegment bildet der allgemeinbildende Schulbereich, denn die berufliche schließt an die allgemeine Bildung an, so daß die Berufsschule auf die Leistung der allgemeinbildenden Schulen aufbaut. Von besonderer Relevanz sind darüber hinaus die Beziehungen der Berufsschule zu den ihr übergeordneten Behörden, den Oberschulämtern und dem Kultusministerium, die wesentliche Rahmenbedingungen für die Arbeit der Berufsschule festlegen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Einflüsse seitens des institutionellen Umfelds im Hinblick auf eine Erneuerung der Berufsschule ausgehen und ob es diesen Prozeß unterstützt oder womöglich behindert.

Durch die Analyse der Berufsschule und ihres institutionellen Umfeldes soll ermittelt werden, inwieweit sich die Berufsschule den veränderten Anforderungen anpassen, das heißt entsprechende Wandlungsprozesse vollziehen kann, und welche Faktoren dabei einen eher förderlichen oder einen eher hinderlichen Einfluß ausüben. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse sollen Schlußfolgerungen in bezug auf die Frage abgeleitet werden, wie die institutionellen

und organisatorischen Bedingungen gestaltet werden müßten, damit sich die Berufsschule den Herausforderungen stellen kann, die der sozioökonomische Strukturwandel an die berufliche Bildung bzw. an die Berufsschule als Teil des dualen Systems stellt.

Die Arbeit beinhaltet also eine dreifache Zielsetzung:

1. Beschreibung und Analyse der Veränderungsprozesse, die in den Berufsschulen unter dem Druck des sozioökonomischen Wandels ausgelöst wurden.
2. Identifizierung der organisationalen und institutionellen Bedingungen, die die Entstehung und den Verlauf von Veränderungsprozessen in den Berufsschulen fördern und behindern.
3. Erarbeitung von Vorschlägen zur Schaffung geeigneter organisationaler und institutioneller Voraussetzungen.

3. Aufbau der Arbeit

Die weitere Arbeit gliedert sich in drei Teile. In Teil B wird ein theoretisches Konzept entwickelt, das es ermöglicht, den Verlauf von Wandlungsprozessen innerhalb der Berufsschule zu beschreiben und zu erklären und mit dessen Hilfe zugleich analysiert werden kann, inwiefern Entwicklungen in der für die Berufsschule relevanten Umwelt schulinterne Veränderungsprozesse beeinflussen, das heißt anstoßen, fördern oder auch behindern. Dabei werde ich mich auf die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens stützen sowie auf Arbeiten, in denen dieser Ansatz auf organisationstheoretische Fragestellungen angewendet wird.

Auf Basis dieses Konzeptes werden in Teil C die Wandlungsprozesse innerhalb und im Umfeld der Berufsschule untersucht, die sich in den neunziger Jahren vollzogen haben. Dabei wird zunächst analysiert, wie sich die Anforderungen an die Berufs(aus)bildung im allgemeinen und an die Berufsschule im besonderen verändert haben. Zu diesem Zweck wird eine Auswertung der einschlägigen Literatur zur Entwicklung der Arbeit und deren Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte sowie die Anforderungen an das Bildungssystem vorgenommen. Danach werden die institutionellen und organisatorischen Bedingungen, denen die Berufsschule unterliegt, in den Blick genommen. Auf der Grundlage einer eigenen empirischen Studie an vier Berufsschulen in Baden-Württemberg wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Bedingungen die Bewältigung der neuen Herausforderungen unterstützen oder behindern. Dabei soll untersucht werden, inwieweit sich die Berufsschule den veränderten Anforderungen anpassen, das heißt entsprechende Wandlungsprozesse vollziehen kann. Die empirischen Erhebungen wurden zwischen 1997 und 1999 durchgeführt. Eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns findet sich in Abschnitt C.1.

Die empirische Untersuchung konzentrierte sich einmal auf die Analyse der interorganisationalen Beziehungen der Berufsschule zu den dualen Partnern und zu den ihr übergeordneten staatlichen Instanzen. Zu diesem Zweck wurden Erhebungen bei Betrieben, bei Kammern, beim Oberschulamt und beim Kultusministerium durchgeführt. Darüber hinaus wurde die intraorganisationale Ordnung verschiedener Berufsschulen untersucht, wobei eine Beschränkung auf die gewerbliche Berufsschule und darin auf die Abteilung Metalltechnik erfolgte. Die Bedeutung des gewerblichen Bereichs für den Wirtschaftsstandort Baden-Württemberg, die umfangreichen betrieblichen Umstrukturierungsprozesse in den neunziger Jahren und die damit einhergehende Veränderung der Qualifikationsanforderungen sind die wesentlichen Gründe für die Auswahl dieses Untersuchungsfeldes. Da die Automobilbranche in besonderem Maße von diesen Veränderungsprozessen betroffen war, wurde die Untersuchung auf folgende, für diese Branche repräsentative Berufe eingegrenzt:

Industrie	Handwerk
Industriemechaniker	Maschinenbaumechaniker
Automobilmechaniker	Kraftfahrzeugmechaniker
Teilezurichter	

Tab. 1: Untersuchte Ausbildungsberufe

Industriemechaniker und Automobilmechaniker sind industrielle Ausbildungsberufe im Bereich „Metall“ mit einer Ausbildungszeit von 3 1/2 Jahren. Kfz-Mechaniker und Maschinenbaumechaniker sind zwei Ausbildungsberufe im Metallhandwerk, bei denen die Ausbildungsdauer ebenfalls 3 1/2 Jahre beträgt. Durch die Auswahl dieser Berufe findet sowohl die Industrie als auch das Handwerk Berücksichtigung. Der Ausbildungsberuf des Teilezurichters nimmt eine Sonderstellung ein, da es sich hierbei um einen industriellen Metallberuf mit einer Ausbildungsdauer von nur zwei Jahren handelt. Der Ausbildungsberuf des Teilezurichters nimmt eine Sonderstellung ein, da es sich hierbei um einen industriellen Metallberuf mit einer Ausbildungsdauer von nur zwei Jahren handelt. Im Zuge der betrieblichen Restrukturierungsmaßnahmen anfangs der neunziger Jahre erschien der Beruf einigen Betrieben als Möglichkeit, leistungsschwächeren Schulabgängern eine berufliche Ausbildung zu vermitteln.

Ausgehend von den Befunden dieser Analyse sollen im Schlußteil (D) mögliche Ansatzpunkte für eine Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Bedingungen ausgearbeitet werden, die den veränderten Anforderungen an die berufliche Bildung bzw. die Berufsschule

Rechnung trägt. Dabei werden die wesentlichen Ergebnisse der Studie problembezogen zusammengefaßt und die jeweiligen Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt.

B. Organisation und organisationaler Wandel im Lichte der Theorie der Strukturierung

Die Leitfrage der Untersuchung lautet: Unter welchen institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen kann das Berufsausbildungssystem den neuen Qualifikationsanforderungen gerecht werden? Um diese Frage beantworten zu können, sollen die Wandlungsprozesse im System der beruflichen Bildung bzw. der dualen Berufsausbildung Baden-Württembergs analysiert werden, die in den letzten Jahren stattgefunden haben. Dabei wird untersucht, welchen Einfluß die institutionellen und organisatorischen Bedingungen auf die Veränderungsprozesse haben und inwieweit sie diese fördern oder behindern. Die Analyse erfolgt am Beispiel der Berufsschule und konzentriert sich auf fünf ausgewählte Metallberufe. Tiefgreifende Wandlungsprozesse setzten in diesem Bereich Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre ein, als die Berufsschule durch die erste Neuordnung der Metall- und Elektroberufe mit grundlegend neuen Lehrplänen konfrontiert wurde. Diese beinhalteten ein anderes Verständnis von Qualifikation und implizierten eine inhaltliche und methodische Umorientierung der Berufsschule. Ein weiterer Veränderungsimpuls, der in die gleiche Richtung weist, wurde Anfang der neunziger Jahre ausgelöst. Im Zuge der wirtschaftlichen Rezession führten die Unternehmen umfangreiche Restrukturierungsmaßnahmen durch, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Diese Maßnahmen gehen mit einer veränderten Strategie bei der Nutzung und beim Einsatz von Arbeitskräften einher, weswegen neue Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten gestellt werden. Im Rahmen dieser Arbeit werde ich untersuchen, wie die Berufsschule auf diese Veränderungsimpulse reagiert hat, das heißt inwieweit den gewandelten Qualifikationsanforderungen Rechnung getragen wurde.

Um die beobachtbaren Entwicklungen erklären zu können, ist ein theoretisches Konzept erforderlich, das es zum einen ermöglicht, Wandlungsprozesse innerhalb der Berufsschule zu erfassen sowie deren Verlauf zu beschreiben, und zum anderen Antworten auf die Frage geben kann, wie Veränderungen in bestimmten Bereichen Wandlungsprozesse in der Schule auslösen und beeinflussen. Ein solches Konzept soll in diesem Teil entwickelt werden, wobei folgendermaßen vorgegangen wird: Zunächst werden organisationstheoretische Ansätze erörtert, die zur Erklärung der organisationalen Struktur einer Schule und deren Wandel herangezogen werden können (B.1). Dabei soll gezeigt werden, daß die vorhandenen Konzepte alle nur einen beschränkten Erklärungswert haben und daher eine Integration der verschiedenen Ansätze sinnvoll ist. Dies zu leisten, wird mit Hilfe der Strukturierungstheorie von Anthony Giddens versucht (B.2). In Abschnitt B.3 wird – darauf aufbauend – ein theoretisches Konzept des organisationalen Wandels entworfen, wobei der Ansatz von Giddens theoretisch erweitert wird, um ihn für die Analyse der intraorganisationalen Handlungsprozesse in der Berufsschule

sowie der wechselseitigen Einflußbeziehungen zwischen der Berufsschule und anderen Organisationen und Institutionen nutzen zu können. Zu diesem Zweck wird auf den organisations-theoretischen Ansatz von Ortmann (1995, 1997, Ortmann u. a. 1997) und das Konzept der sozialen Ordnungen von Braczyk (1997) zurückgegriffen. Abschließend werden die Implikationen der theoretischen Überlegungen für die empirische Analyse dargestellt (B.4).

1. Schule und Organisationstheorie: Vom Bürokratiemodell zur Organisation der reflexiven Strukturierung

Die Organisationstheorie wurde lange Zeit durch die Auseinandersetzung mit dem sogenannten „Bürokratiemodell“ von Max Weber (1980) geprägt. Weber konstruierte diesen Idealtypus einer rationalen Verwaltungsform in Abgrenzung zu traditionellen Formen wie patrimonialen Systemen (vgl. Scott 1986: 105 ff.; Kieser 1999b: 46 ff.). Nach Weber (1980: 551 ff.) weist eine Bürokratie insbesondere folgende Strukturmerkmale auf:

1. Die Kompetenzen sind eindeutig spezifiziert, das heißt es besteht eine feste Verteilung der regelmäßigen Tätigkeiten sowie der erforderlichen Befehlsgewalten.
2. Es gilt das Prinzip der Amtshierarchie, wonach es ein fest geordnetes System der Über- und Unterordnung gibt, über das die einzelnen Aufgabenbereiche miteinander abgestimmt werden.
3. Die Amtsführung beruht auf Schriftstücken (Akten), das heißt alle Vorgänge werden schriftlich festgehalten und aufbewahrt.
4. Die Amtsinhaber (Beamte) werden für ihre Tätigkeit geschult.
5. Die Amtstätigkeit stellt eine Vollzeittätigkeit dar und wird nicht „nebenamtlich“ ausgeführt.
6. Die Amtsführung der Beamten erfolgt nach generellen Regeln.

Das entscheidende Kennzeichen bürokratischer Systeme besteht demnach darin, daß sich die Handlungen der Organisationsmitglieder nach festen, schriftlich fixierten Regeln richten. Diese Regeln geben vor, wer welche Aufgaben zu erledigen hat, wie diese auszuführen sind und wer welche Entscheidungen trifft. Nach Weber ist ein solches System anderen Formen der Verwaltung an Effizienz eindeutig überlegen: „Präzision, Schnelligkeit, Eindeutigkeit, Aktenkundigkeit, Kontinuierlichkeit, Diskretion, Einheitlichkeit, straffe Unterordnung, Ersparnisse an Reibungen, sachlichen und persönlichen Kosten sind bei streng bürokratischer [...] Verwaltung durch geschulte Einzelbeamte gegenüber allen kollegialen oder ehren- und nebenamtlichen Formen auf das Optimum gesteigert. Sofern es sich um komplizierte Aufgaben handelt,

ist bezahlte bürokratische Arbeit nicht nur präziser, sondern im Ergebnis oft sogar billiger als die formell unentgeltliche ehrenamtliche“ (Weber 1980: 561 f.).

Obwohl das Bürokratiemodell von Weber aus der Analyse von Verwaltungsapparaten heraus entwickelt wurde, fand es ebenso Anwendung im Hinblick auf die Untersuchung anderer Organisationen. Auch für die Beschreibung und Analyse der Schule wurde dieser Ansatz herangezogen (Fürstenau 1969; Vogel 1978; Baumert 1980). Peter Fürstenau (1969: 47) hat das Schulwesen als eine „der Erziehung und Bildung dienende Bürokratie“ beschrieben, dem die Organisationsform der „Verwaltungsbürokratie“ zugrunde liegt. Unter einer „Verwaltungsbürokratie“ begreift er „ein System von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern mit jeweils bestimmten fest umrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen in besonderem Maße entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben darüber berichten. Alle Arbeitsvorgänge in diesem System orientieren sich an Regeln und Verfahrensvorschriften. Es handelt sich um einen ‚kontinuierlichen regelgebundenen Betrieb von Amtsgeschäften‘ (Max Weber [...])“ (ebd.: 47 f.).

Diese Definition umreißt zutreffend das lange Zeit dominierende Erklärungsmodell der Schulorganisation, das seine Aufmerksamkeit auf die Dimensionen Zentralisierung von Entscheidungen, funktionale Spezialisierung, Spezifizierung von Abläufen und Kontrolle richtete. Die Schule wurde als bürokratisch strukturierte Organisation verstanden, die einen Teil einer Verwaltungsbürokratie darstellt. Die wissenschaftliche Analyse orientierte sich an Webers Idealtypus einer bürokratischen Organisation. Das wichtigste Ergebnis solcher Analysen war die Aufdeckung eines starken Spannungsverhältnisses zwischen den bürokratischen Vorgaben und den pädagogischen Aufgaben einer Schule (vgl. Lenhardt 1984; Vogel 1977; Pütz 1976).

Gegen diesen Ansatz wurde vor allen Dingen eingewendet, daß er idealtypisch ausgerichtet ist und die tatsächlichen Organisationsbezüge und -abläufe verschleiert. Wesentliche Aspekte der organisationalen Realität bleiben innerhalb dieses Konzeptes ausgeblendet. Hierzu zählen insbesondere die informellen Elemente der Organisation, die soziale Natur der Organisationsmitglieder, ihre persönlichen Wertvorstellungen und Bedürfnisse, aber auch die Bedeutung von Zielentwicklungsprozessen und Umweltbeziehungen (Mayntz 1971: 29).

In der Organisationstheorie konzentrierte sich die Auseinandersetzung mit Webers Bürokratiemodell aber zunächst auf die Frage, ob sich dieses Modell auch in der Wirklichkeit wiederfinden läßt (vgl. Kieser 1999b: 61 ff.). Empirische Untersuchungen von Organisationen förderten zutage, daß Webers Strukturprinzipien in verschiedenen Organisationen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Demnach kommen in der Realität vielfältige Variationen von Organisationen vor, die sich nicht mit Hilfe eines Einheitstyps beschreiben lassen. Dieser Befund warf nun wieder die Frage auf, worauf diese Unterschiede in den Organisationsstrukturen zurückzuführen sind. Diesbezüglich wurde vermutet, daß Webers Annahme von der Überlegen-

heit der bürokratischen Organisationsform nur unter ganz bestimmten Bedingungen gelte. Diese Vorstellung führte in der Organisationstheorie zur Entwicklung des „situativen Ansatzes“ (vgl. dazu Türk 1989: 1 ff.; Neuberger 1989: 238 ff.; Kieser 1999a: 169 ff.).

Der situative Ansatz fußt auf der Grundthese, daß es nicht eine einzige, unter allen Bedingungen überlegene Organisationsform gibt, sondern in Abhängigkeit von den jeweiligen Umweltbedingungen unterschiedliche Gestaltungsformen effizient sind. Es wird also davon ausgegangen, daß die Umweltsituation die Organisationsstruktur determiniert und diese wiederum die Effizienz der Organisation. Hiervon ausgehend wurden zahlreiche empirisch-statistische Erhebungen durchgeführt, in denen „Kontextvariablen“ (z. B. Konkurrenzverhältnisse, Kundenstruktur, Dynamik der technischen Entwicklung) und „Strukturvariablen“ (z. B. Arbeitsteilung, Standardisierung, Formalisierung) gemessen und miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Auf diese Weise sollte ermittelt werden, welche Organisationsform sich unter welchen Bedingungen als die effizienteste erweist. Die Ergebnisse dieser Forschungsrichtung führten aber keineswegs zu einer Bestätigung der angenommenen Zusammenhänge: „Weder konnte gezeigt werden, daß die Situation die Struktur der Organisation bestimmt, noch daß die Struktur der Organisation die Effizienz bestimmt“ (Türk 1989: 2).

Mit Hilfe des situativen Ansatzes kann die organisationale Realität also nicht hinreichend erklärt werden. Wie das Bürokratiemodell geht dieser Ansatz von einem Bild der Organisation aus, in dem alles von den formalen Strukturen abhängt. Gemäß dieser Vorstellung werden in Organisationen auf Grundlage der formalen Regeln Entscheidungen getroffen und Handlungen durchgeführt, die rational sind im Hinblick auf die jeweiligen Organisationsziele. Dabei wird vernachlässigt, daß die Organisationsmitglieder unterschiedliche Wertvorstellungen, Interessen und Ziele haben und keine willenlosen und beliebig formbaren Wesen sind, die lediglich formale Regeln exekutieren. In der Realität zeigt sich beispielsweise, daß Organisationsmitglieder auch anders handeln als es die formalen Regeln vorgeben und die bestehenden Strukturen unter Umständen verändern können, daß sich in Organisationen informelle Regeln und Normen herausbilden, die im Widerspruch zu den formalen stehen können, daß es in Organisationen zu Auseinandersetzungen und Konflikten um Ziele, Aufgaben, Zuständigkeiten etc. kommt. Die Kritik am situativen Ansatz führte in der Organisationstheorie zur Herausbildung einer Reihe von Konzepten, die das vereinfachte Bild einer rationalen, durch die formalen Strukturen bestimmten Organisation revidierten. Türk (1989: 29 ff.) faßt diese Ansätze zu vier Richtungen zusammen, die im folgenden näher beleuchtet werden sollen:

1. Die Entmythologisierung der Organisationstheorie stellt die Rationalitätsannahmen in der Organisationsforschung in Frage.
2. Die Politisierung der Organisationstheorie trägt dem Umstand Rechnung, daß den Machtbeziehungen in der Organisation eine wesentliche Bedeutung zukommt.

3. Die Rehumanisierung der Organisationstheorie zielt auf die Analyse von Organisationen als lebensweltlich integrierte Kollektive von Menschen.
4. Die Dynamisierung der Organisationstheorie umfaßt Ansätze, die sich mit der Entwicklung von Organisationen im Zeitverlauf beschäftigen.

Die Rationalitätsannahmen der älteren Organisationstheorie wurden einmal durch die kognitiven Begrenzungen menschlicher Individuen in Zweifel gezogen. Gemäß dem Konzept der begrenzten Rationalität von Simon (1957: 79 ff.) greifen Menschen bei ihren Entscheidungen auf vereinfachte Modelle und bewährte Handlungsmuster zurück, da sie gar nicht in der Lage sind, sämtliche Handlungsalternativen zu überblicken und deren Konsequenzen zu beurteilen. Dies führt dazu, daß letztlich eher zufriedenstellende als optimale Entscheidungen getroffen werden. Insofern ist die Rationalität von Organisationen bereits durch die Beschränkungen der individuellen Rationalität begrenzt. Wie March und Simon (1958: 124 ff.) dargelegt haben, ist zudem zu berücksichtigen, daß zwischen den Organisationsmitgliedern keineswegs ein Zielkonsens besteht, sondern eine Diversität von Interessen und Zielen, die zu Konkurrenz, Opposition und Konflikt führt. Auch dies macht es äußerst unwahrscheinlich, daß am Ende eine im Hinblick auf die Organisationsziele rationale Entscheidung getroffen wird.

Meyer und Rowan (1977) haben herausgearbeitet, daß der Anstrich der Rationalität von Organisationen als Mythos gepflegt und als Legitimationsfassade genutzt wird. Nach ihrem Konzept bilden sich in der gesellschaftlichen Umwelt von Organisationen Leitbilder der Organisationsgestaltung voraus, die vorgeben, was als effizient und damit als rational gilt. Dies bedeutet allerdings nicht, daß die jeweiligen Organisationsprinzipien auch tatsächlich zu einer Erhöhung der Effizienz von Organisationen beitragen. Gleichwohl ist es für Organisationen von Vorteil, die entsprechenden Gestaltungsgrundsätze zu übernehmen, auch wenn diese in der Realität nicht die versprochene Wirkung entfalten. Denn durch die Orientierung an den vorherrschenden Leitbildern können sich Organisationen die Unterstützung externer Akteure und die der Organisationsmitglieder sichern. Eine Organisation, die als effizient und rational gilt, hat es leichter, Arbeitskräfte, Kunden, Investoren etc. zu gewinnen und die Identifikation ihrer Mitglieder mit den Organisationszielen herzustellen. Infolgedessen erhöhen Organisationen durch die Übernahme gesellschaftlicher Leitbilder ihre Erfolgsaussichten und ihre Überlebenschancen. In der Folge führt dies zu einem Phänomen, das Meyer und Rowan als „Isomorphismus“ bezeichnen: Viele Organisationen gestalten ihre Strukturen nach dem gleichen Muster und weisen daher eine ähnliche Form auf.

Wie Meyer und Rowan weiter ausgeführt haben, führt die Übernahme gesellschaftlicher Leitbilder allerdings nicht zwangsläufig dazu, daß die dahinter stehenden Organisationsprinzipien auch vollständig umgesetzt werden. Denn die als rational geltenden Leitbilder können mit den aufgabenbedingten Anforderungen und den Effizienzerfordernissen der Organisation in Widerspruch geraten. Außerdem werden von außen vielfach unterschiedliche Leitbilder an die

Organisation herangetragen, da Organisationen mit mehreren Umweltsegmenten in Verbindung stehen. Organisationen stehen daher häufig vor dem Problem, verschiedene Leitbilder mit den Erfordernissen einer effizienten Aufgabenerfüllung in Einklang zu bringen. Dieses Problem wird von den Organisationen dadurch gelöst, daß sie die formalen Strukturen und die tatsächlichen Aktivitäten entkoppeln. Die legitimierten Strukturen werden dann als Fassade beibehalten, während die Aktivitäten auf die Arbeitserfordernisse abgestimmt werden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Benutzung des entsprechenden Vokabulars. Durch die Verwendung einer Semantik, die den gesellschaftlichen Leitbildern Rechnung trägt, kann der Schein der Rationalität gewahrt und die Legitimationsfassade aufrechterhalten werden.

Die Kritik an den Rationalitätsannahmen in der Organisationstheorie gipfelte schließlich im Mülleimer-Modell (garbage can model) von Cohen u. a. (1972). In diesem Modell wird die organisationale Entscheidungsarena als „Mülleimer“ charakterisiert, der gefüllt ist mit Problemen, Lösungsmöglichkeiten, Alternativen und den an der Entscheidung beteiligten Organisationsmitgliedern mit ihren spezifischen und situativ variierenden Interessen und Zielen. Von Becker u. a. (1988: 92) wird diese Situation folgendermaßen beschrieben: „Die rationale Wahl der optimalen oder auch nur zufriedenstellenden Alternative (gemessen an einer halbwegs konsistenten Präferenzordnung) wird zu einem ziemlich beliebigen Aufeinandertreffen von Lösungen, Mitteln, Problemen und gerade präsenten Beteiligten: organisierte Anarchie [...]. Nicht nur herrscht Unklarheit, welches die Ziele und besten Mittel, sondern auch, was die Probleme und ob verwirklichte Lösungen als Erfolg zu bezeichnen sind.“

Auch für die Beschreibung der Schulorganisation wurde dieses Bild einer organisierten Anarchie verwendet. Weick (1976: 1) benutzt folgende, auf James G. March zurückgehende Schilderung, um die Realität des Schulsystems zu kennzeichnen: „Stell Dir vor, Du bist entweder Schiedsrichter, Trainer, Spieler oder Zuschauer bei einem unkonventionellen Fußballspiel: Das Spielfeld ist rund; mehrere Tore sind über die gesamte Kreisfläche verstreut plazierte; man kann den Platz betreten oder verlassen, wann man will; beliebig viele Bälle können eingeworfen werden; man kann sagen ‚Dies ist mein Tor‘, und zwar wann immer und sooft man will; das Spielfeld liegt auf einer abschüssigen Ebene; dabei spielt jedermann so, als sei es ihm völlig ernst.“

Weick nutzt dieses Gedankenexperiment, um zu veranschaulichen, daß die Schule aus Sicht einer rationalistischen Perspektive der Organisation wie das reinste Chaos erscheinen muß. Solche rationalen Modelle erscheinen ihm völlig ungeeignet, um die tatsächlichen Abläufe in Schulen zu beschreiben. Daher setzt er diesen sein Modell der losen Kopplung gegenüber und versucht, Schulen zu analysieren, indem er die Beziehungen zwischen einzelnen Elementen der Organisation in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt (vgl. auch Tyler 1984). Aufgrund der spezifischen Zielsetzung der Schule – Erziehungs- und Bildungsauftrag – geht er davon aus, daß ihrer formalen Struktur für die alltäglichen Arbeitsabläufe nur eine geringe Bedeu-

tung zugemessen werden kann und daß eine effektive Wirkungskontrolle der formalen Struktur unwahrscheinlich erscheint (vgl. Hurrelmann/Engel 1989: 96). Demzufolge beschreibt er die Schule als ein System mit selbständigen Einzelementen und schwach vernetzten Abläufen, was mit Unplanbarkeit, Unsteuerbarkeit und Unberechenbarkeit in bezug auf das Gesamtsystem einhergeht.

Die Ansätze, die die rationalistische Sichtweise von Organisationen in Frage stellen, machen deutlich, daß das Handeln der Organisationsmitglieder nicht mit der Ausführung rationaler Regeln gleichgesetzt werden kann. Weder kann davon ausgegangen werden, daß die formellen Strukturen im Hinblick auf die Organisationsziele rational sind, noch daß die Organisationsmitglieder entsprechend diesen Strukturen handeln. Dies wirft die Frage auf, warum Organisationen unter diesen Bedingungen überhaupt über einen längeren Zeitraum Bestand haben und nicht im Handlungschaos untergehen. Wodurch werden die Handlungen der Organisationsmitglieder strukturiert und aufeinander abgestimmt? Eine Antwort auf diese Frage bieten die anderen Entwicklungsstränge der Organisationstheorie.

Macht- oder politikorientierte Ansätze „fassen Organisationen nicht als durch die vermeintliche Zweckrationalität eines Organisationsherren bestimmte Strukturen auf, sondern als ‚Arena‘ interessengeleiteter Interventionen, Aushandlungen, Konflikte mit jeweils nur temporären Problemlösungen“ (Türk 1989: 122). Demnach zeichnen sich Organisationen nicht durch die bruchlose Umsetzung gemeinsam geteilter Organisationsziele aus, sondern durch den täglichen Kampf aller Organisationsmitglieder um Macht, Einfluß, Prestige und Ressourcen. In der Organisationstheorie wird dieses Phänomen mit dem Begriff „Mikropolitik“ gekennzeichnet (Küpper/Ortmann 1996). Bei aller Unterschiedlichkeit der verschiedenen mikropolitischen Ansätze gehen sie doch allesamt davon aus, daß die Individuen in Organisationen eigene Interessen verfolgen und bestrebt sind, ihre Einflußmöglichkeiten auszubauen. Denn Macht ermöglicht es den Organisationsmitgliedern, sich Positionen und Besitzstände zu sichern, Statussymbole zu erlangen und Karriere zu machen. So umschreibt Neuberger (1994: 261) Mikropolitik als „das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro!)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen.“

Es liegen zahlreiche Beschreibungen von Fallbeispielen vor, die belegen, daß es sich bei mikropolitischen Auseinandersetzungen in Organisationen nicht um seltene Ausnahmereisnerungen, sondern vielmehr um alltägliche Phänomene handelt (vgl. z. B. Hoffmann 1981; Neuberger 1988; Ortmann u. a. 1990). Auch in Schulen sind Machtkämpfe zwischen den Organisationsmitgliedern nicht unbekannt. So berichtet Ball (1990: 226 f.) in bezug auf schulinterne Prozesse beispielsweise von Phänomenen wie „Opposition“, „Machtübernahme“ und „Kampf um Einfluß“. Altrichter und Salzgeber (1995) führen ebenfalls Beispiele von Mikro-

politik in Schulen an. Um die Bedeutung derartiger Prozesse im schulischen Geschehen zu veranschaulichen, soll einer dieser Fälle kurz dargestellt werden (vgl. ebd.: 10 ff.):

In einem Gymnasium sollte auf Initiative eines neuen Schulleiters Projektunterricht eingeführt werden. Im Gegensatz zum bisherigen Leiter, der traditionelle Unterrichtsformen präferierte und darauf bedacht war, daß sich an den gegebenen Gepflogenheiten und täglichen Abläufen nichts änderte, legte der neue Leiter großen Wert auf die Praktizierung neuer Lernformen. Ein Teil des Kollegiums, welcher den Projektunterricht befürwortete, unterstützte dieses Vorhaben und beteiligte sich aktiv an der Einführung dieser Unterrichtsform. Bei den ersten Maßnahmen zur Umsetzung des Projektunterrichts trat eine Reihe von Schwierigkeiten auf. Von einigen Lehrpersonen wurden alternative Unterrichtsformen von vornherein abgelehnt, und darüber hinaus verringerten auftretende organisatorische Probleme die Akzeptanz solcher Unterrichtsformen. So beklagten insbesondere nicht am Projekt beteiligte Lehrpersonen, daß sie ihre Schüler in den Fachstunden kaum noch zu sehen bekämen und infolgedessen mit ihrem Stoff nicht durchkämen. Die Schulleitung und die initiative Lehrergruppe identifizierten den mangelhaften Informationsfluß im Kollegium als Ursache dieser Probleme. Infolgedessen wurde ein Koordinationstreffen einberufen, an dem allerdings nur 16 von 65 Lehrpersonen teilnahmen. Daraufhin wurde von der Schulleitung ein Schreiben an das Kollegium verfaßt, in dem darauf hingewiesen wurde, daß der Lehrplan, der eine verbindliche Verordnung darstelle, projektorientierte Unterrichtsformen vorsehe und daß die Schulaufsicht pädagogische Konferenzen auch über projektübergreifende und fächerübergreifende Erfahrungen wünsche. Außerdem äußerte der Schulleiter seinen Unmut darüber, daß nur 16 Kolleginnen und Kollegen Interesse an Planungen und Aktivitäten zeigten, die der Lehrplan vorsieht. Dieses Schreiben führte zu einer Eskalation der Situation in der Schule. Einige Lehrpersonen werteten das Vorgehen des Schulleiters als Einmischung in ihre Unterrichtsarbeit und als unzulässige Einschränkung. Letzten Endes standen sich in der Schule zwei Lehrergruppen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Unterricht bezüglich allgemeiner Bildungsziele bzw. Unterrichtsprinzipien gegenüber. Vor diesem Hintergrund erscheint der Erfolg des Projektes äußerst zweifelhaft: „Geändert hatte sich nur, was in der öffentlichen Arena akzeptiertes Verhalten war. Das muß allerdings noch nicht heißen, daß das Handeln in der ‚halbprivaten Arena des Klassenzimmers‘ ein anderes geworden war“ (Altrichter/Salzgeber 1995: 12).

Im vorliegenden Fall wurde den Lehrpersonen die Praktizierung von Projektunterricht durch eine hierarchisch übergeordnete Person, den Schulleiter, vorgegeben. Diese Vorgabe stand im Einklang mit den formellen Vorschriften, nämlich dem geltenden Lehrplan. Aus einer rationalistischen Perspektive der Organisation ist davon auszugehen, daß die Lehrpersonen diese Vorgabe umsetzen und ihr Handeln entsprechend ändern. Tatsächlich kam es aber zu Boykott, Widerstand und Auseinandersetzungen zwischen Befürwortern und Gegnern der neuen Unterrichtsform. Und es ist mehr als fraglich, ob der Projektunterricht am Ende in der Praxis auch wirklich flächendeckend umgesetzt wurde.

Wenn die organisationale Realität durch derartige Geschehnisse gekennzeichnet ist, stellt sich allerdings die Frage, wie Organisationen unter diesen Bedingungen überhaupt Bestand haben können. Wie können Organisationen überleben, wenn ihre Mitglieder eigene Interessen verfolgen und gegeneinander um Macht und Einfluß kämpfen? Eine Antwort auf diese Frage liefert das organisationstheoretische Konzept von Crozier und Friedberg (1979). Demnach repräsentieren Organisationen eine Gesamtheit aneinander gegliederter Spiele, deren formelle und informelle Spielregeln die Machtstrategien der Organisationsmitglieder integrieren.

Nach Crozier und Friedberg stellt das Verhalten von Personen in Organisationen den Ausdruck einer Strategie zur Erreichung ihrer persönlichen Ziele dar. Daß Organisationen trotz dieses Umstandes über einen längeren Zeitraum hinweg existieren können, rechnen die beiden Autoren dem Einfluß ihrer formalen und informellen Merkmale zu, die die „Spielregeln“ für die jeweiligen Handlungen festlegen. Die Einhaltung dieser Regeln liegt im eigenen Interesse: Solange die Organisationsmitglieder ihre Ziele im Rahmen der Organisation zu verwirklichen suchen, können sie sich nichts erlauben, was zum Ausschluß aus der Organisation führen oder den Bestand der Organisation gefährden würde. Die entsprechenden Regeln oder Strukturen haben dabei immer zwei Seiten: Zum einen erweisen sie sich für die Beteiligten als Zwänge, zum anderen sind sie selbst aber nur das Ergebnis früherer Machtkämpfe und als solche weder neutral noch unangefochten. Sie sind nicht neutral, weil sie ungleiche Kräfteverhältnisse widerspiegeln, und sie sind nicht unangefochten, weil die Organisationsmitglieder bestrebt sind, die durch sie konstituierten Kräfteverhältnisse zu ihren Gunsten zu verändern. Außerdem ist festzuhalten, daß die Strukturen das Verhalten der Akteure nicht determinieren, sondern es lediglich kanalisieren, indem sie gewinnbringende Strategien definieren. Damit die Teilnahme am Spiel den Interessen der Beteiligten nicht zuwiderläuft, müssen sie den Regeln der von ihnen gespielten Spiele nonens volens Rechnung tragen. Und indem sie dies tun, tragen sie gleichzeitig zur Aufrechterhaltung dieser Spiele und damit zum Bestand der Organisation und zur Erreichung ihrer Ziele bei.

In dieser Perspektive verkörpern die Organisationsmitglieder keine formbaren Wesen, die lediglich vorgegebene Regeln ausführen, sondern aktiv und intentional handelnde Akteure. Ihr Handeln wird durch Strukturen gelenkt, aber nicht bestimmt und ist infolgedessen kontingent. Das heißt sie können auch anders handeln, von bestehenden Regeln abweichen, sie verändern und dadurch letztlich neue Strukturen schaffen. Denn Strukturen haben keine von den Personen unabhängige Existenz. Sie können den Akteuren zwar durchaus als Zwänge erscheinen, aber sie sind selbst nur das Ergebnis der Handlungen menschlicher Akteure und damit ebenfalls kontingent: „Sie sind nichts anderes als die immer spezifischen Lösungen, die relativ autonome Akteure mit ihren jeweiligen Ressourcen und Fähigkeiten geschaffen, erfunden und eingesetzt haben, um die Probleme kollektiven Handelns zu lösen, d. h. vor allem, um ihre zur Erreichung gemeinsamer Ziele notwendige Zusammenarbeit trotz ihrer widersprüchlichen Interessenlagen und Zielvorstellungen zu ermöglichen und sicherzustellen. [...] Es handelt

sich immer um kontingente Lösungen im radikalen Sinn des Wortes, d. h. letztlich unbestimmte und daher willkürliche Lösungen“ (Crozier/Friedberg 1979: 7).

Somit kann an dieser Stelle festgehalten werden, daß die Handlungen der Organisationsmitglieder durch Macht und die jeweils geltenden (Spiel-)Regeln strukturiert werden. Dies sind aber keineswegs die einzigen handlungsstrukturierenden Elemente, die in Organisationen eine Rolle spielen. Die Handlungen der Organisationsmitglieder werden auch durch Werte, Vorstellungen und Sichtweisen beeinflusst. Mit der Bedeutung dieser Aspekte befaßt sich unter dem Etikett „Organisationskultur“ ein weiterer Zweig der Organisationstheorie, der nun näher beleuchtet werden soll.

Ansätze, die Organisationen als Lebenswelt begreifen, schreiben diesen je spezifische Kulturen zu, „die sich in weitgehend geteilten Perzeptionen und Werten, ausgewählten Grundannahmen über Strategien und Verhalten sowie Symbolen manifestieren, die wiederum Entscheidungen, Strategien und Verhalten prägen“ (Dierkes 1988: 54). Die Handlungen der Organisationsmitglieder werden demnach durch ein organisatorisches Set gemeinsamer Werte, Anschauungen und Wahrnehmungsmuster gelenkt und integriert. Diese geben dem Handeln eine Orientierung und ermöglichen überhaupt erst, daß die Organisationsmitglieder miteinander interagieren können. Denn die Existenz formaler Regeln allein bietet hierfür noch keine Gewähr: „Regeln per se sagen nicht viel über tatsächliches Handeln aus. Eine bestimmte Regel kann von verschiedenen Individuen, verschiedenen Gruppen und in verschiedenen Situationen ganz unterschiedliche Bedeutungen zugeordnet erhalten, die sich im Zeitverlauf noch dazu ändern können. [...] Koordiniertes Handeln von Individuen in Organisationen wird möglich [...], nicht weil diese sich an formalen Organisationsstrukturen orientieren, sondern weil sie in Interaktionsprozessen übereinstimmende Vorstellungen über wichtige Aktivitäten, gemeinsame Ziele und übereinstimmende Bedeutungsmuster herausbilden“ (Kieser/Kubicek 1992: 450).

Die Bedeutung derartiger Wert-, Orientierungs- und Deutungszusammenhänge wurde auch für Schulen nachgewiesen (vgl. Rolff 1991: 876 ff.; Schönig 2002: 821 ff.). Zahlreiche Studien belegen, daß der Organisationskultur im organisationalen Geschehen ein zentraler Stellenwert zukommt, wobei dieser Faktor in unterschiedlichste Begriffe gekleidet wird. So sprechen die verschiedenen Autoren beispielsweise von „Arbeitskultur“, „Lehrerethos“, „Gestimmtheit der Schule“, „Schulklima“, „Schulkultur“ oder der „pädagogischen Kultur der Schule“ (vgl. Schönig 2002: 822). Rutter u. a. (1980) umschreiben die Gesamtheit der organisatorischen Regeln, Wertsysteme und Verhaltensnormen mit dem Begriff „Schulethos“. Auf der Grundlage einer Panelstudie an englischen Schulen kommen sie zu dem Befund, daß diese Variable in bezug auf das Verhalten und den Lernerfolg der Schüler die entscheidende Rolle spielt: „Der kumulative Effekt der verschiedenen Aspekte der Schulsituation scheint mithin erheblich größer gewesen zu sein als der Einfluß irgendeines einzelnen Faktors. Vermutlich entsteht aus

dem Zusammenwirken der verschiedenen Situationselemente ein gewisses ‚Ethos‘, eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch wird“ (Rutter u. a. 1980: 211).

Welch wichtige Bedeutung der Organisationskultur zukommt, verdeutlicht auch die Längsschnittstudie von Ekholm (1997), die an Schulen der neunjährigen schwedischen Grundschule in einem Zeitraum von 25 Jahren durchgeführt wurde. Innerhalb dieses Zeitraums kam es zu einer gravierenden Veränderung der bildungspolitischen und administrativen Vorgaben und der für die Schulen gültigen Richtlinien. Es vollzog sich ein Wechsel von einer zentralistisch gesteuerten Schulverwaltung hin zu einer teilautonomen Selbstverwaltung der einzelnen Schulen mit eigener Budgetverantwortung, Freiräumen bei der Bestimmung der Bildungsinhalte und der Didaktik sowie Eigenständigkeit in bezug auf die Lehrerfortbildung. Um zu eruieren, wie sich diese Reformen auf die Qualität der Schularbeit auswirkten, wurden zu verschiedenen Zeitpunkten Untersuchungen bei den Jahrgangsstufen sieben bis neun durchgeführt, wobei jeweils dieselben Meßinstrumente zum Einsatz kamen. Die Ergebnisse zeigten jedoch, daß die Maßnahmen keinerlei signifikanten Effekte zeitigten: „Trotz der fast turbulenten Veränderung der Steuerung der schwedischen Schule bestehen die inneren Arbeitsroutinen unverändert fort. Die Gründe für die hohe Stabilität sehe ich in der jeweiligen Arbeitskultur der Schule, die unabhängig vom jeweiligen Steuerungsinstrument bestehen bleibt“ (Ekholm 1997: 605).

Die Organisationskultur erwies sich also als resistent gegenüber den von außen eingebrachten Reformen und sie sorgte dafür, daß die schulinternen Abläufe trotz allem konstant blieben: „Die innere Qualität der Schule wird vor allem durch die Mentalität beeinflusst, die das Fundament für die Arbeitskultur der Schule bildet. Erst wenn man diese geändert hat – und das dauert wohl ziemlich lange –, können Veränderungen in der Schule geschehen, die notwendig sind, damit die Schule eine lebendige Lern- und Entwicklungsumwelt für die Schüler wird. [...] Vergleiche über mehrere Jahre zeigen auch, daß die Qualität der inneren Arbeit der Schule sich nicht so leicht beeinflussen läßt, wie die Debattanten in der Bildungspolitik glauben. [...] Das innere Leben der Schulen geht weiter, unabhängig von ihrem Kontroll- und Unterstützungssystem“ (Ekholm 1997: 605 ff.).

Die Studie führt klar vor Augen, daß das Geschehen in der Schule nicht in erster Linie durch formale Vorgaben und Regeln bestimmt wird, sondern der Organisationskultur in diesem Zusammenhang eine maßgebliche Rolle zukommt. Die Organisationskultur entzieht sich allerdings einer gezielten Planung und Gestaltung. Deswegen kann es auch sein, daß sich in Organisationen Subkulturen herausbilden, die abweichende Werte und Ansichten repräsentieren. Organisationskulturen stellen emergente Phänomene dar, sie sind das Ergebnis komplexer, über einen längeren Zeitraum hinweg stattfindender Interaktionen zwischen den Organisationsmitgliedern: „Solche Deutungs-, Orientierungs- und Wertzusammenhänge sind als kom-

munikative Produkte zu verstehen, die ihre eigene Tradition und Entstehungsgeschichte aufweisen. Sie sind nie bewußt gesetzt, sondern Ergebnis praktischen, kollektiven Agierens. Sie stehen deshalb auch nicht einfach zur Disposition, Kultur als eine instrumentelle Variable zur bewußt-rationalen Steuerung von Organisationen kann es nicht geben, wäre ein Widerspruch in sich; Organisationskulturen sind zwar Konstrukte, aber nicht konstruierbar“ (Türk 1989: 110).

Somit läßt sich festhalten, daß die Handlungen der Organisationsmitglieder durch Macht, Regeln und kulturelle Aspekte beeinflußt werden und daß diese Faktoren nicht mit den formalen Strukturen gleichzusetzen sind. Das soll nicht heißen, daß die Formalstruktur keinerlei Auswirkungen auf das Geschehen in Organisationen hat. Aufgaben, Zuständigkeiten, hierarchische Positionen und Vorschriften haben einen maßgeblichen Einfluß auf die geltenden „Spielregeln“, auf die Machtpotentiale der Organisationsmitglieder und auch auf die Organisationskultur. Entscheidend ist jedoch die Gesamtheit der handlungsrelevanten Strukturelemente einer Organisation, egal ob diese formeller oder informeller Natur sind. Wie diese Strukturen entstehen bzw. sich verändern, soll im folgenden erörtert werden, indem auf organisationstheoretische Überlegungen zur Entwicklung von Organisationen im Zeitverlauf Bezug genommen wird.

Die bisherigen Ausführungen zur Rationalität von Organisationen und zur Bedeutung ungeplanter, informeller Strukturelemente lassen bereits darauf schließen, daß die Schaffung bzw. Umgestaltung organisationaler Strukturen kein rationaler Prozeß ist, in dem die jeweiligen Organisatoren die bestmögliche Organisationsform realisieren. Organisationsstrukturen können nicht einfach gemacht werden, sie entstehen in der Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren und sind damit das Ergebnis eines sozialen Prozesses.

Es ist auch nicht davon auszugehen, daß der Einfluß der organisationalen Umwelt auf lange Sicht dazu führt, daß vermittels eines Evolutions- und Selektionsprozesses letzten Endes die beste, rationalste Organisationsform überlebt. Vielmehr zeigt sich, daß die Entwicklung von Industrien, Branchen, Organisationen von Zufällen bestimmt wird, daß einmal eingeschlagene Wege weiter verfolgt werden, auch wenn diese kaum als die erfolgversprechendsten bezeichnet werden können (Pfadabhängigkeit) und daß das Ausweichen auf alternative Wege durch systemische Blockaden und Verriegelungen (Lock-Ins) verhindert wird (vgl. Ortmann 1997: 24 f.; Ortmann u. a. 1997: 334 f.). So können etwa aus der Forschung zur Technikgenese zahlreiche Beispiele dafür angeführt werden, daß nicht notwendigerweise die beste technische Lösung das Rennen macht (vgl. Ortmann 1997: 253 ff.). Ebenso wenig setzen sich organisatorische Lösungen zwangsläufig deswegen durch, weil sie effizient sind, sondern aufgrund von kontingenten Umständen und Zufällen. Allerdings können sie im nachhinein, nachdem sie sich durchgesetzt haben, zu effizienten Lösungen werden: „Nicht die Helden eines universellen Effizienzprinzips – ‚survival of the fittest‘ – tragen [...] den Sieg davon, sondern glückli-

che Gewinner, die leicht auch Verlierer hätten werden können, die aber nun, nachdem sie gewonnen haben, über die Mittel verfügen, ihren Sieg auszubauen: die anderen auf Dauer vom Markt zu verdrängen, für die eigene Effizienz zu sorgen und, nicht zuletzt, die Erfolgskriterien und die Geschichte so umzuschreiben, daß ihr Sieg als Heldentat der Effizienz erscheint“ (Ortmann u. a. 1997: 335).

Die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt ist nicht deterministisch, was allerdings nicht bedeutet, daß Organisationen von der Umwelt unbeeinflusst sind. Organisationen sind „umweltabhängige, gleichwohl aber [...] operativ geschlossene selbstreproduktive Systeme“ (Türk 1989: 81). Mit anderen Worten: „Organisationen sind umweltabhängig, doch was die relevanten Umwelten sind, wird von den Organisationen definiert. Damit sind Organisationen ihren Umwelten nicht ausgeliefert; ‚gleiche‘ Umwelten können organisationsintern in unterschiedlicher Weise verarbeitet werden“ (Minssen 1992: 48).

Die Umwelt bestimmt nicht, was in Organisationen geschieht, sondern „setzt Bedingungen, ‚constraints‘ für die Organisation“ (Türk 1989: 56). Organisationen können innerhalb gegebener Grenzen autonom agieren, sie „müssen“ den Umweltbedingungen insoweit Rechnung tragen, als dies zur Sicherung ihres Überlebens notwendig ist. Externe Einflüsse können den Anstoß zu organisatorischen Veränderungen geben, aber ob und wie diese Änderungen vollzogen werden, hängt von den Handlungen der maßgeblichen Akteure ab und entscheidet sich daher in einem sozialen Prozeß.

Innerhalb dieses Prozesses kommt den bestehenden Strukturen eine entscheidende Bedeutung zu. So stehen die Organisationsstrukturen beispielsweise in einem engen Zusammenhang mit den organisationalen Machtbeziehungen. Da die Strukturen die wechselseitigen Einfluß- und Abhängigkeitsbeziehungen sowie den Zugang zu Ressourcen bedingen, haben sie einen wesentlichen Einfluß auf die Machtpotentiale der Organisationsmitglieder. Infolgedessen können die Machtverhältnisse durch organisatorische Veränderungen stark „durcheinandergeschüttelt“ werden, weswegen solche Prozesse meist hart umkämpft sind: „Jeder Wandel wird durch die bestehenden Machtstrukturen geprägt, umgekehrt hat jeder Wandel zumindest potentiell Auswirkungen auf die bestehenden Machtkonstellationen. Dabei gilt: Je stärker etablierte organisatorische Strukturen und Verfahren durch eine Maßnahme verändert werden, desto mehr gefährdet sie die bestehende Machtkonstellation und desto stärker wird auch in der Regel der Widerstand sein, den sie aktiviert“ (Weltz 1996: 87).

Die Demarkationslinien verlaufen dabei zwischen den Organisationsmitgliedern, die sich von den Veränderungen Vorteile erhoffen und diese unterstützen, und jenen, die eine Verschlechterung ihrer Situation erwarten und den Veränderungen daher Widerstand entgegensetzen. Darüber hinaus können aber noch weitere Akteure in den Veränderungsprozeß eingreifen, um die Gelegenheit zu nutzen, die Kräfteverhältnisse zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Im Ver-

lauf dieses Prozesses kann es zum Scheitern oder zumindest zur Modifikation der Reorganisation kommen; daß sie so wie geplant umgesetzt wird, dürfte eher die Ausnahme darstellen.

Die bestehende organisationale Machtstruktur stellt somit eine entscheidende Einflußgröße bei Veränderungsprozessen dar. Denn von ihr hängt ab, welche Machtpotentiale die jeweiligen Organisationsmitglieder mobilisieren können, um diesen Prozeß in ihrem Sinne zu beeinflussen. Umgekehrt wird die Machtstruktur durch organisatorische Veränderungen selbst einem Wandel ausgesetzt. Veränderte Organisationsstrukturen verteilen die Einflußmöglichkeiten der Organisationsmitglieder und damit auch deren Machtpotentiale neu. Die organisatorische Machtstruktur ist damit sowohl Einflußgröße als auch Gegenstand organisatorischen Wandels.

Dasselbe gilt für die anderen Elemente der Organisationsstruktur. Die Anschauungen und Deutungsmuster der Organisationsmitglieder geben vor, welche Veränderungsmöglichkeiten überhaupt gesehen und als sinnvoll erachtet werden. Zugleich führen Organisationsreformen in der Regel aber auch zu einer Veränderung der Sichtweisen der Organisationsmitglieder. Die geltenden Regeln und Wertvorstellungen legen fest, welche Maßnahmen möglich und durchsetzbar sind. Und auch sie wandeln sich im Rahmen organisatorischer Veränderungsprozesse. Dies verweist auf die Reflexivität organisatorischer Prozesse: Strukturen sind zugleich Medium und Ergebnis des Handelns. Deshalb schlagen Ortmann u. a. (1997) vor, Organisationen als „reflexive Strukturierung“ aufzufassen, wobei sie sich auf die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens beziehen.

Diese Theorie bietet sich aus mehreren Gründen für die Beschreibung und Analyse organisatorischer Wandlungsprozesse an. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht das Konzept der „Dualität von Struktur“, mit dem die dualistische Anordnung von objektiven Bedingungen und subjektiven Handlungen überwunden und Struktur- und Akteursperspektive in einen theoretischen Bezugsrahmen integriert werden. Damit werden die jeweiligen Einseitigkeiten strukturzentrierter und handlungszentrierter Ansätze vermieden. Strukturzentrierte Ansätze führen soziale Prozesse auf funktionale Erfordernisse zurück. Demnach werden Personen durch den Druck externer Faktoren zu einem bestimmten Handeln gezwungen. Prozesse auf der Akteursebene werden dabei jedoch vernachlässigt. Demgegenüber stellen handlungs- oder akteursbezogene Ansätze gerade diese Prozesse in das Zentrum der Betrachtung. Soziale Prozesse werden hier als Ergebnis intendierten Handelns individueller Akteure aufgefaßt. Den strukturellen Bedingungen des Handelns wird dabei aber nur eine geringe Aufmerksamkeit geschenkt. In Abgrenzung zu diesen Betrachtungsweisen sozialer Prozesse werden Struktur und Handlung von Giddens als sich wechselseitig bedingende und erzeugende Momente des Sozialen konzipiert.

Darüber hinaus können mit Hilfe der Strukturdimensionen, die Giddens unterscheidet, die wesentlichen Elemente organisationaler Strukturen erfaßt werden. Sichtweisen und Deu-

tungsmuster werden über die Dimension der Signifikation einbezogen; Regeln und Werte sind durch die Dimension der Legitimation abgedeckt; und der Bedeutung von Macht wird mit der Dimension der Herrschaft Rechnung getragen. Insofern erscheint die Strukturationstheorie von Giddens als vielversprechender Ansatz, um der Organisationsforschung neue Impulse zu geben und ihr die nötige sozial- und gesellschaftstheoretische Fundierung zu verschaffen (Ortmann u. a. 1997: 322 f.).

2. Das Theorem der Dualität von Struktur

Der Prozeß des Handelns bildet den Ausgangs- und den Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen von Giddens. Das ermöglicht ihm, sein primäres Ziel, die Überwindung des Dualismus von Struktur und Handlung, zu erreichen. Dadurch, daß er soziales Handeln und nicht die soziale Ordnung oder den menschlichen Akteur zum Ausgangspunkt seiner Theorie wählt, wird er in die Lage versetzt, soziale Ordnung und menschlichen Akteur aus dem Handeln heraus zu erklären und sie somit nicht als zwei voneinander unabhängige, sich gegenüberstehende Entitäten zu betrachten, sondern als gleichwertige Bestandteile ein und desselben Phänomens.

Unter „Handeln“ versteht Giddens (1984: 90) „den Strom tatsächlichen oder in Betracht gezogenen ursächlichen Eingreifens von körperlichen Wesen in den Prozeß der in der Welt stattfindenden Ereignisse“. Handeln vollzieht sich „als eine *durée*, als ein kontinuierlicher Verhaltensstrom“ (Giddens 1995: 53, Hervorhebung im Original), der nicht aus einzelnen, deutlich unterscheidbaren Handlungen besteht, denn „»Handlungen« als solche werden nur durch ein diskursives Moment der Aufmerksamkeit auf die *durée* durchlebter Erfahrung konstituiert. Auch kann man Handeln nicht abgetrennt vom Körper, seinen Vermittlungen mit der Umwelt und der Kohärenz eines handelnden Selbst diskutieren“ (ebd.: 54). Giddens faßt „Handlung“ somit als eine analytische Einheit, als „Element des Handelns“ auf, die von einem Akteur durchgeführt wird. Er verbindet seinen Handlungsbegriff direkt mit dem Begriff der Praxis und konstatiert: „Es ist im Handlungsbegriff zu unterscheiden, daß (a) eine Person »anders hätte handeln können« und daß (b) die Welt, die von einem Strom von Ereignissen konstituiert wird, die unabhängig vom Handelnden sind, keine vorbestimmte Zukunft hat“ (Giddens 1984: 90).

Neben der „Handlung“ verwendet Giddens zwei weitere Begriffe, um den Prozeß des sozialen Handelns zu erklären: „Interaktion“ und „soziale Praktiken“. „Interaktion“ wird ebenfalls als „Segment“ des Handelns verstanden, welches sich dadurch auszeichnet, daß mehr als ein Akteur beteiligt ist. Unter „sozialen Praktiken“ werden Handlungen oder Interaktionen begriffen, die über Raum und Zeit hinweg eine gewisse Kontinuität aufweisen.

2.1 Akteur

Handlungen werden nach Giddens (1995: 36) von Akteuren durchgeführt, die die Fähigkeit besitzen, „zu verstehen, was sie tun, während sie es tun“. Diese Auffassung der (selbst-)reflexiven Kontrolle im laufenden Handeln macht bereits die Nähe seines Menschenbildes zur Hermeneutik und Phänomenologie deutlich – die er selbst in seinen Ausführungen immer wieder hervorhebt – und stellt in der strukturalistischen Denktradition ein Novum dar. Giddens geht von einem Akteur aus, der (selbst-)bewußt, selbständig, wissensbegabt, aktiv und (selbst-)reflexiv ist. Dieser kann zweckgerichtet handeln, aber nach Giddens sind die meisten seiner Handlungen nicht direkt motiviert, also nicht auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet. Dennoch wird der Akteur als Wesen aufgefaßt, das durch die Intentionalität seines Handelns gekennzeichnet ist, da es nicht nur Gründe für seine Handlungen hat, sondern über die Fähigkeit verfügt, diese Gründe auf Befragung hin offenzulegen oder zu verbergen (vgl. Giddens 1995: 53). Giddens distanziert sich von deterministischen Vorstellungen über das Wesen und die Handlungsoptionen des Menschen und erhebt ihn zum Handelnden, das heißt zu einem Individuum, das „in jeder Phase einer gegebenen Verhaltenssequenz anders hätte handeln können“ (ebd.: 60). Diese Fähigkeit des Akteurs, anders handeln zu können, verbindet Giddens mit der Fähigkeit des Eingreifens – oder auch Nicht-Eingreifens – in die Welt. Die damit einhergehende Einflußnahme auf Zustände und Prozesse verleiht dem Akteur „Macht“. Dadurch, daß der Akteur fähig ist zu handeln – und auch anders zu handeln – kann er das Handeln anderer Akteure beeinflussen. Macht stellt für Giddens somit ein Merkmal jedes Handelns dar. Im Anschluß an Parsons begreift er „Macht“ als „die Fähigkeit, Ergebnisse herbeizuführen; ob diese Ergebnisse mit rein partikularen Interessen verknüpft sind oder nicht, gehört nicht zum Kern der Definition. Macht als solche ist kein Hindernis für Freiheit und - Emanzipation, sondern deren Medium – freilich wäre es töricht, den ihr auch eigenen Zwangscharakter zu ignorieren“ (Giddens 1995: 314). Zusammengefaßt ist der Mensch im giddensschen Sinn also ein Individuum, ein Akteur, der fähig zu handeln ist, der auch anders hätte handeln können und dadurch über Macht verfügt.

Neben der „Handlungsfähigkeit“ („Capability“) zeichnet sich der menschliche Akteur durch eine weitere Eigenschaft aus, die Giddens „Bewußtheit“ („Knowledgeability“) nennt. Die Bewußtheit des Akteurs umfaßt sein gesamtes Wissen über die Umstände des eigenen Handelns und das der anderen Akteure, auf das er sich beim Handeln bezieht. Es wird in zwei Wissenskomponenten unterteilt: das „praktische“ und das „diskursive“ Bewußtsein. Das praktische Bewußtsein ist für Giddens (1995: 431) all das, was „die Akteure über soziale Zusammenhänge wissen (glauben), einschließlich der Bedingungen ihres eigenen Handelns, was sie aber nicht in diskursiver Weise ausdrücken können“. Demgegenüber umfaßt das diskursive Bewußtsein all das, was „die Akteure über soziale Zusammenhänge, einschließlich ihres eigenen Handelns sagen oder verbal ausdrücken können“ (ebd.: 429).

Der Begriff des „praktischen Bewußtseins“ („practical consciousness“) ist für die Strukturierungstheorie von fundamentaler Bedeutung, weil Giddens die Auffassung vertritt, daß die meisten Handlungen nicht direkt motiviert sind. Seine Intention ist, eines der wesentlichen Defizite des Strukturalismus zu beheben, indem er sich auf die Phänomenologie und die Ethnomethodologie stützt, um jene Eigenschaft des Akteurs herauszuarbeiten, die alles umfaßt, „was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne daß sie in der Lage sein müßten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen“ (Giddens 1995: 36). Dies bedeutet allerdings nicht, daß diese Prozesse unbewußt ablaufen; das „praktische Bewußtsein“ unterscheidet sich vom Unbewußten dadurch, daß es nicht durch Verdrängungsmechanismen blockiert wird. „Das ‚praktische Bewußtsein‘ oder ‚Handlungswissen‘ wird in etwa mit dem ‚Regelwissen‘ Wittgensteins gleichgesetzt, demzufolge (Spiel-)Regeln nicht in ihrer abstrakten Definition bewußt sind, sondern in einer impliziten Form wirken, so daß das Spiel reibungslos weitergehen kann (,can go on‘)“ (Neuberger 1995: 298). Das Konzept des praktischen Bewußtseins verbindet Giddens mit dem Begriff der „Routinisierung“, ein Begriff, den er als grundlegend für die Theorie der Strukturierung betrachtet. Unter „Routine“ wird alles verstanden, „was gewohnheitsmäßig getan wird“ (Giddens 1995: 36). „Die Routinisierung ist notwendig für die psychologischen Mechanismen, mit deren Hilfe in den täglichen Handlungen des gesellschaftlichen Lebens ein Gefühl des Vertrauens bzw. der Seinsgewißheit aufrecht erhalten wird“ (ebd.). Mit dem „praktischen Bewußtsein“ hat Giddens ein Konzept entwickelt, das ihm ermöglicht, „an der *Intentionalität* des Handelns festzuhalten, ohne zugleich zu unterstellen, alles Handeln liefe in der ‚Helle des Bewußtseins‘ ab und sei in all seinen Aspekten diskursivierbar. Wichtig ist dabei nicht, daß Regeln möglichst exakt exekutiert werden, sondern schöpferisch interpretiert (und das heißt häufig: weiterentwickelt oder geändert) werden“ (Neuberger 1995: 298, Hervorhebung im Original).

Der Begriff „diskursives Bewußtsein“ zielt dagegen auf diejenigen Wissensbestände ab, die der Akteur verbal explizieren kann. Akteure stützen sich bei der Produktion und Reproduktion ihres Handelns also sowohl auf stillschweigendes als auch auf diskursiv verfügbares Wissen. Giddens betont allerdings, daß die Unterscheidung zwischen den beiden Bewußtseinszuständen nicht rigide und ausschließlich ist, sondern daß diese Trennung im Sozialisationsprozeß aufgehoben werden kann. „Zwischen dem diskursiven und dem praktischen Bewußtsein gibt es keine Schranke“, schreibt Giddens (1995: 57), „es gibt nur den Unterschied zwischen dem, was gesagt werden kann, und dem, was charakteristischerweise schlicht getan wird.“

Neben dem „praktischen“ und dem „diskursiven Bewußtsein“ übt auch das Unbewußte Einfluß auf das Handeln des Menschen aus (vgl. Giddens 1995: 55ff.). Diese „dritte Variante von »Bewußtsein«“ (ebd.: 95) zeichnet sich dadurch aus, daß die Artikulation von Handlungsantrieben nicht möglich ist. Alle drei Bewußtseinsformen haben ihre Entsprechung in unterschiedlichen Mechanismen der menschlichen Erinnerung: „Diskursives Bewußtsein bezeich-

net solche Erinnerungsformen, die der Handelnde sprachlich zum Ausdruck bringen kann. Das praktische Bewußtsein bezieht sich auf Erinnerungen, die den Handelnden in der *durée* des Handelns zugänglich sind, ohne daß er jedoch sagen könnte, was er eigentlich »weiß«. Das Unbewußte bezieht sich auf Erinnerungsweisen, auf die der Handelnde keinen direkten Zugriff hat, weil irgendeine negative »Barriere« ihre unvermittelte Einbeziehung in die reflexive Steuerung des Verhaltens, oder genauer: in das diskursive Bewußtsein verhindert“ (Giddens 1995: 100).

Solche Barrieren führt Giddens ganz im Sinne von Freud auf kleinkindliche Erfahrungen, die der Entwicklung der Sprachkompetenz vorausgehen, oder auf Verdrängungen, die nicht diskursiv formulierbar sind, zurück (vgl. Giddens 1995: 100). Im Gegensatz zu Freud geht Giddens jedoch davon aus, daß die meisten Alltagshandlungen nicht direkt motiviert sind. Während Freud nach den (unbewußten) Motiven einzelner Handlungen sucht, geht Giddens davon aus, daß das Handeln eine Kette von Intentionen oder Gründen voraussetzt, weswegen es darauf ankomme, „das Phänomen der Motivation in seiner Prozessualität zu begreifen“ (ebd.). In dieser Perspektive wirkt das Unbewußte nur selten direkt auf die reflexive Steuerung des Verhaltens ein (vgl. ebd.).

Es stellt sich nun die Frage, wie der Akteur soziale Handlungen durchführt. Giddens hat hierzu ein Modell entwickelt, das er das „Stratifikationsmodell des Handelnden“ nennt (vgl. Giddens 1995: 55 ff.). Menschliches Handeln vollzieht sich diesem Modell zufolge auf drei Stufen (vgl. Abb. 1)¹:

- Die „reflexive Steuerung des Handelns“ oder anders ausgedrückt, die „reflexive Überwachung des Alltagsverhaltens“ (Giddens 1986: 543) umschreibt die „zweckgerichtete oder intentionale Natur des menschlichen Verhaltens“ (Giddens 1995: 431). Sie ist der „integrale Charakterzug des Alltagshandelns“ (Giddens 1995: 55), der „selbstverständliche Teil menschlichen Tuns“ (Giddens 1986: 543), der sich sowohl auf das eigene Verhalten des Akteurs als auch auf das anderer richtet. Diese Fähigkeit versetzt den Akteur in die Lage, routinemäßig zum einen den Fluß seiner Aktivitäten zu steuern und dasselbe auch von den anderen Akteuren zu erwarten, sowie zum anderen die sozialen und psychischen Aspekte des Kontextes, in dem er sich bewegt, zu kontrollieren. „Diese Intentionalität ist ein Routinezug menschlichen Handelns und impliziert nicht, daß die Akteure während des Ablaufs ihrer Aktivitäten bestimmte Ziele bewußt im Kopf haben. [...] Der kennzeichnende Zug reflexiver Steuerung menschlicher Akteure, im Vergleich zum Verhalten von Tieren, ist das, was Garfinkel die ‚accountability‘² menschlichen Handelns genannt hat. Ich verwende ‚ac-

¹ Wie Neuberger (1995: 293) konstatiert, erinnert dieses Schema zwar an die Reiz-Reaktion-Konsequenz-Modelle der Lerntheorien, der entscheidende Unterschied liegt jedoch darin, daß nicht das Verhalten, sondern das Handeln im Mittelpunkt der giddensschen Analyse steht.

² Accountability ist ein inhaltsreicher Begriff, der die Aspekte Erklärung, Rechtfertigung, Begründung und Verantwortung umfaßt.

countability‘ in dem Sinn, daß Erklärungen, die die Akteure für ihr Verhalten anbieten können, sich auf dieselben Wissensbestände berufen, auf denen gerade die Produktion und Reproduktion ihres Handelns beruht“ (Giddens 1979: 56f., zit. nach Neuberger 1995: 294). Die Voraussetzung für die Fähigkeit der reflexiven Handlungssteuerung ist das praktische Bewußtsein des Akteurs.

- Die „Rationalisierung des Handelns“ ist das „theoretische Verständnis“ des Akteurs über die Gründe seines Handelns. Diese ebenfalls routinemäßige Fähigkeit, die im Gegensatz zur reflexiven Steuerung nicht den gesamten Handlungsprozeß begleitet, kommt dann zum Einsatz, wenn der Akteur aufgefordert ist, die Gründe seines Handelns offenzulegen: „Kompetente Akteure erwarten jedoch voneinander [...] , daß sie normalerweise dazu in der Lage sind, für ihr Handeln in aller Regel eine Erklärung abzugeben, wenn sie danach gefragt werden“ (Giddens 1995: 56). Diese Frage kann von der Person selbst oder von einer anderen gestellt werden, und ihre Beantwortung setzt ein diskursives Bewußtsein voraus.
- Während sich die reflexive Steuerung und die Handlungsrationalisierung auf die Gründe des Handelns beziehen, stellt die Handlungsmotivation auf die Bedürfnisse ab, die es veranlassen (vgl. Giddens 1995: 56 f.). Nach Giddens haben Motive nur unter relativ ungewöhnlichen Umständen, das heißt in Situationen, die in gewissem Sinne von der Routine abweichen, eine direkte Auswirkung auf das Handeln. Ein großer Bereich des Alltagslebens ist nicht direkt motiviert. Anders als die zwei anderen Dimensionen des menschlichen Verhaltens sind Motive dem Akteur nicht immer bewußt.

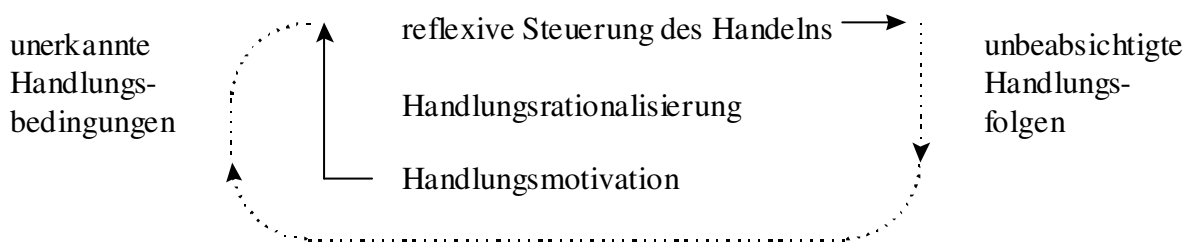


Abb. 1: Das Stratifikationsmodell des Handelnden (Giddens 1995: 56)

Wie die Abbildung zeigt, wird eine Handlung auch von unerkannten Handlungsbedingungen und unbeabsichtigten Handlungsfolgen begleitet. Ein Akteur kann bei der Ausführung einer Handlung nicht vollständig informiert sein, da er weder die Bedingungen noch die Folgen dieser Handlung kontrollieren kann. Deshalb muß er innerhalb mehr oder weniger breiter Unsicherheitszonen handeln, die außerhalb seiner Person liegen. Er kann aber auf die Konsequenzen seines eigenen Handelns oder das der anderen reagieren, indem er sie zum Aus-

gangspunkt für weiteres Handeln macht. Giddens verknüpft die unerkannten Handlungsbedingungen und die unbeabsichtigten Handlungsfolgen mit dem Handeln des Akteurs im Konzept der „Reflexivität“. Mit „Reflexivität“ ist „der Umstand gemeint, daß die Handelnden auf den fortlaufenden Prozeß des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluß nehmen“ (Giddens 1995: 53), indem „sie sich in ihrem Handeln mehr oder minder überlegt auf ihr eigenes, vergangenes, gegenwärtiges und zukünftig erwartetes Verhalten ebenso wie auf das anderer und auf die Struktur des Handlungsfeldes“ beziehen (Ortmann u. a. 1997: 317). Diese, hermeneutisch inspirierte, reflexive Form der Bewußtheit menschlicher Akteure ist am stärksten in die rekursive Regulierung sozialer Praktiken eingebunden. Dies bedeutet, daß „sie nicht durch die sozialen Akteure hervorgebracht werden, sondern von ihnen mit Hilfe eben jener Mittel fortwährend reproduziert werden, durch die sie sich als Akteure ausdrücken. In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens 1995: 52): die Strukturen.

2.2 Struktur

Struktur versteht Giddens, anders als viele Strukturtheoretiker, nicht als dem Akteur gegenübergestellte Entität oder Wirklichkeit, nicht als externes Diktat oder als „soziale Tatsache“ im Sinne von Durkheim, sondern als Orientierungspunkt des Akteurs, als „transformatorische Relationen“ und damit als Bestandteil der Handlung selbst. Ihre Existenz ist seiner Meinung nach virtuell, denn sie besitzt keine ontologische Existenz, da sie nur in Form von Erinnerungsspuren in der organischen Basis der menschlichen Bewußtheit existiert und nur im konkreten Handeln in der Art der Ausführung „sichtbar“ wird. „Strukturen existieren paradigmatisch, als abwesende Menge (set) von Differenzen, zeitlich allein ‚präsent‘ in ihrer Verwirklichung, in den konstituierenden Momenten sozialer Systeme. Strukturen als ‚virtuelle Ordnung‘ zu betrachten ... impliziert die Anerkennung der Existenz von a) Wissen von seiten der sozialen Akteure – als Erinnerungsspuren – ‚wie die Dinge getan (gesagt, geschrieben) werden müssen‘; b) sozialen Praktiken, die durch die rekursive Mobilisierung dieses Wissens organisiert sind; c) Fähigkeiten, die die Produktion dieser Praktiken voraussetzt“ (Giddens 1979: 64, zitiert nach Neuberger 1995: 305).

Um zu erklären, wie Handlungen/Interaktionen produziert und reproduziert werden oder, mit anderen Worten, wie der Prozeß des Handelns verläuft, führt Giddens das Konzept der Rekursivität ein: „Der Wiederholungscharakter von Handlungen, die in gleicher Weise Tag für Tag vollzogen werden, ist die materielle Grundlage für das, was ich das rekursive Wesen des gesellschaftlichen Lebens nenne. (Unter rekursivem Wesen verstehe ich, daß die Strukturmomente des sozialen Handelns – mittels der Dualität von Struktur – aus eben den Ressourcen, die sie konstituieren, fortwährend neu geschaffen werden.)“ (Giddens 1995: 37). Aus dieser

Perspektive kann Handeln als rekursiver Bezug des Akteurs auf Strukturen gedeutet werden, mit dem Nebeneffekt der Strukturreproduktion. Akteure produzieren tagtäglich – durch Wiederholung – ihre Handlungen und sie beziehen sich dabei rekursiv auf Strukturen, die wiederum durch genau dieses Handeln reproduziert werden. Demzufolge ist Rekursivität eine Eigenschaft des Handelns, die die Kontinuität im Handeln sichert. Strukturen ermöglichen einerseits das kompetente Handeln des Akteurs und schränken andererseits seine Handlungsoptionen ein. Giddens (1995: 432) konzipiert Strukturen somit als „Regeln und Ressourcen, die in rekursiver Weise in die soziale Produktion und Reproduktion einbezogen sind“ und die die „Bindung“ von Zeit und Raum in sozialen Systemen ermöglichen.

Regeln werden von Giddens (1995: 73) folgendermaßen definiert: „Wir wollen [...] Regeln des gesellschaftlichen Lebens als Techniken oder verallgemeinerbare Verfahren betrachten, die in der Ausführung/Reproduktion sozialer Praktiken angewendet werden. Formulierten Regeln – solche, denen ein sprachlicher Ausdruck als Gesetzeskanon, bürokratische Regeln, Spielregeln usw. verliehen wurde – sind deshalb eher kodifizierte Interpretationsregeln denn Regeln als solche. Sie sollten nicht als Exemplifizierung von Regeln im allgemeinen genommen werden, sondern als spezifische Typen einer formulierten Regel, die dank ihrer offenen Formulierung spezifische Eigenschaften annehmen.“ Ein wichtiges Charakteristikum des menschlichen Akteurs ist die Kenntnis gesellschaftlicher Regeln als Ausdruck seiner Bewußtheit. Jeder Mensch verfügt über enormes Wissen, das sein Handeln in den alltäglichen sozialen Interaktionen reguliert, aber der größte Teil dieses Wissens ist eher praktischer als theoretischer Natur. Für die Sozialwissenschaften sind die Regeln von Bedeutung, „die in die Reproduktion institutionalisierter Praktiken – das sind solche Praktiken, die am weitesten in Raum und Zeit ausgreifen – eingelassen sind“ (ebd.: 74). Regeln können folgende Merkmale aufweisen (vgl. ebd.: 74f.):

intensiv	stillschweigend	informell	schwach sanktioniert
oberflächlich	diskursiv	formalisiert	stark sanktioniert

Intensiv ist eine Regel, die im Prozeß des Alltagshandelns ständig einbegriffen ist, und die zur Strukturierung eines großen Ausschnitts des Alltagslebens beiträgt. Sprachregeln, Verfahrensregeln in bezug auf Rede und Widerrede gehören zu diesem Regeltypus. Wenn aber die Regel zwar eine große Reichweite hat – z. B. kodifizierte Gesetze – aber keinen prägenden Einfluß auf große Abschnitte des Alltagslebens, dann ist sie nach Giddens Auffassung oberflächlich. Nach Giddens werden die meisten Regeln, die in die Produktion und Reproduktion sozialer

Praktiken einbegriffen sind, von den Akteuren nur stillschweigend verstanden. Die diskursive Formulierung einer Regel stellt für Giddens bereits eine Interpretation dieser Regel dar und kann eine Veränderung in der Form ihrer Anwendung zur Folge haben. Regeln können des weiteren nicht nur diskursiv formuliert, sondern auch formal kodifiziert werden. Darüber hinaus können sie sich durch den Grad der Sanktionierung unterscheiden, die eine Nichtbefolgung nach sich zieht. Am Beispiel der Gesetze kann dieses Schema zusammenfassend verdeutlicht werden: Gesetze sind oberflächlich, diskursiv formuliert, formell kodifiziert und stark sanktioniert.

Das Giddenssche Ressourcen-Konzept ist sehr eng mit dem Begriff der Herrschaft und der Macht verbunden, da Ressourcen zur Generierung von Macht beitragen. Es werden zwei Arten von Ressourcen unterschieden, allokativen und autoritativen. Die allokativen Ressourcen werden aus der Herrschaft des Menschen über die Natur abgeleitet und bezeichnen „Formen des Vermögens zur Umgestaltung“ oder, einfacher formuliert, Fähigkeiten, „welche Herrschaft über Objekte, Güter oder materielle Phänomene ermöglichen“ (Giddens 1995: 86). Autoritative Ressourcen beziehen sich demgegenüber auf Fähigkeiten, „die Herrschaft über Personen oder Akteure generieren“ (ebd.).

Die zwei Arten von Ressourcen werden von Giddens (1995: 316) folgendermaßen klassifiziert:

Allokative Ressourcen:

1. Materielle Aspekte der Umwelt (Rohmaterialien, materielle Machtquellen)
2. Materielle Produktions-/Reproduktionsmittel (Produktionsinstrumente, Technologie)
3. Produzierte Güter (Erzeugnisse, die durch ein Zusammenwirken von 1 und 2 entstanden sind)

Autoritative Ressourcen:

1. Organisation von Raum und Zeit, wie diese für soziales Handeln relevant werden (raumzeitliche Konstitution von Wegen und Regionen)
2. Produktion und Reproduktion des Körpers (Organisation und Beziehung von Menschen in gegenseitiger Gemeinschaft)
3. Organisation von Lebenschancen (Konstitution von Chancen der Entwicklung und des Ausdrucks des Selbst)

Regeln und Ressourcen bilden zusammen die Struktur, indem sie von den Akteuren rekursiv in die Produktion und Reproduktion sozialer Praktiken einbezogen werden. Mit dem Begriff der „Strukturierung“, der der Theorie ihren Namen gab, beschreibt Giddens (1995: 432) das „Strukturieren sozialer Beziehungen über Raum und Zeit hinweg, kraft der Dualität von

Struktur“. Damit zielt er auf die „Bedingungen, die die Kontinuität oder Veränderung von Strukturen und deshalb die Reproduktion sozialer Systeme bestimmen“ (ebd.: 77), ab.

Unter einem sozialem System versteht Giddens (1995: 77) „reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven, organisiert als regelmäßige soziale Praktiken“. Soziale Systeme sind also das Ergebnis menschlichen Handelns, aber es wäre falsch anzunehmen, daß sie das Produkt von Akteuren, das heißt intendierte Ergebnisse ihrer Handlungen sind. Akteure tragen zur Reproduktion und dadurch auch zur Veränderung von Systemen bei, doch das erfolgt innerhalb der bereits existenten „Kontinuität von Praxis“ (ebd.: 224). Die Einfluß- bzw. Veränderungsmöglichkeiten der Akteure sind um so geringer, je weiter die sozialen Systeme in Zeit und Raum ausgreifen. Soziale Systeme weisen „Strukturmomente“ auf, das sind „strukturierte Aspekte sozialer Systeme [...], die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken“ (ebd.: 432) und auf diese Weise Kontinuität hervorbringen. Strukturmomente gehen in die rekursive Ordnung ein, wobei der Leistungsbeitrag der einzelnen Strukturmomente bei der Produktion und Reproduktion sozialer Praktiken stark variieren kann. Diejenigen Strukturmomente, „die am weitesten in Raum und Zeit ausgreifen, die an der Produktion gesellschaftlicher Totalitäten einbegriffen sind“, nennt Giddens (1995: 69) „Strukturprinzipien“. Die sozialen Praktiken, „die in diesen Totalitäten die größte Ausdehnung in Raum und Zeit besitzen“, werden als „Institutionen“ bezeichnet (ebd.).

Für die empirische Forschung impliziert dies, daß die Analyse von sozialen Systemen die Identifizierung von Strukturprinzipien zum Inhalt haben muß. Dies erfordert wiederum die Bestimmung der enthaltenen Strukturen, also der jeweiligen Regel-Ressourcen-Komplexe. Dagegen bedarf die Untersuchung der Strukturierung sozialer Systeme der Erforschung der Art und Weise, nach der sie sich in Interaktionszusammenhängen produzieren und reproduzieren.

Giddens geht von der Existenz „struktureller Widersprüche“ aus, womit gemeint ist, daß gesellschaftliche Institutionen in einem Spannungsverhältnis stehen: „Ich behaupte, daß Strukturprinzipien in Widerspruch zueinander stehen. Damit will ich sagen, daß sie ihre Wirkungsweise in wechselseitigem Bezug aufeinander entfalten, daß sie sich aber auch gegenseitig hemmen“ (Giddens 1995: 248). Widersprüche können Konflikte auslösen, da sie häufig Interessenunterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen zur Folge haben (vgl. Giddens 1995: 254). Giddens vertritt die Auffassung, daß Widersprüche und Konflikte in der Regel „in einem genauen Entsprechungsverhältnis“ stehen, „weil in den Widersprüchen die hauptsächlichen »Störungszonen« in der strukturellen Konstitution gesellschaftlicher Systeme zum Ausdruck kommen“ (ebd.). Unter Konflikt versteht er „den tatsächlichen Kampf zwischen Akteuren oder Gruppen, gleichgültig, wie dieser Kampf ausgefochten wird oder aus welchen Quellen die Kontrahenten ihre Mittel beziehen“ (ebd.). Widersprüche führen aber nicht zwangsläufig zu Konflikten, da die Bedingungen für die Wahrnehmung von Interessen

sowie die Möglichkeiten und die Motivation zu ihrer Durchsetzung den Akteuren einen großen Spielraum lassen (vgl. ebd.).

2.3 Die Vermittlung von Handlung und Struktur

An dieser Stelle sollen die bisher getrennt behandelten handlungstheoretischen und strukturtheoretischen Annahmen und Erklärungen wieder zusammengeführt werden. Giddens (1995: 81 ff.) verdeutlicht die Vermittlung von Handlung bzw. Interaktion und Struktur anhand eines Schemas, das folgendermaßen aufgebaut ist (siehe Abb. 2.): Auf der einen Seite steht die Struktur, die analytisch in drei Dimensionen aufgeteilt ist – Signifikation, Herrschaft, Legitimation –, dieser wird auf der anderen Seite die Interaktion in den Dimensionen Kommunikation, Macht und Sanktion gegenübergestellt, dazwischen befinden sich die drei Dimensionen der Dualität von Struktur – interpretatives Schema, Fazilität, Norm –, die Giddens „Strukturierungsmodalitäten“ nennt. Diese Modalitäten stellen in der Bewußtheit der Handelnden die Verbindung zwischen Struktur und Interaktion her. Nach Neuberger (1995: 321) sind damit die konkreten Techniken oder Mittel gemeint, mit denen Handelnde die Strukturdimensionen verwirklichen, das heißt von der Virtualität zur Existenz bringen. Die Akteure beziehen sich in ihrem Handeln auf diese Modalitäten, wobei sie die Interaktionssysteme reproduzieren und dabei gleichzeitig deren Strukturmomente rekonstruieren.

„Signifikation“ als Strukturierungsdimension beinhaltet nach Giddens alle Arten von Regeln, die als interpretative Schemata herangezogen werden, um den Äußerungen, den Handlungen und den kulturellen Objekten, die die Akteure hervorbringen, Sinn zu geben (vgl. Giddens 1977: 133). „Die Dinge und Handlungen sind nicht, was sie sind, sondern haben Bedeutung oder Sinn, der sprachlich übermittelt wird, vor allem aber sprachlich vor-geordnet [sic] und damit festgelegt ist. Wie die Welt zu sehen ist, ist nicht ins Belieben der einzelnen Subjekte gestellt oder deren individuelle Leistung; sie sind vielmehr in ihren jeweiligen kulturellen und sozialen Kontexten mit ganz bestimmten Welt-Anschauungen, kognitiven Ordnungen oder Deutungsschemata aufgewachsen, die ihnen zur sprichwörtlichen ‚zweiten Wirklichkeit‘ geworden sind und damit zu einer normalerweise nicht hinterfragten Selbstverständlichkeit“ (Neuberger 1995: 307 f.). Unter interpretativen Schemata sind die Typisierungsweisen zu verstehen, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind und zur Aufrechterhaltung der Kommunikation reflexiv angewandt werden (vgl. Giddens 1995: 82). Das Wissen, auf das sich Akteure in ihrem Handeln beziehen, ist das gleiche, das sie dazu befähigt, bestimmte Handlungen zu rechtfertigen, zu begründen usw.

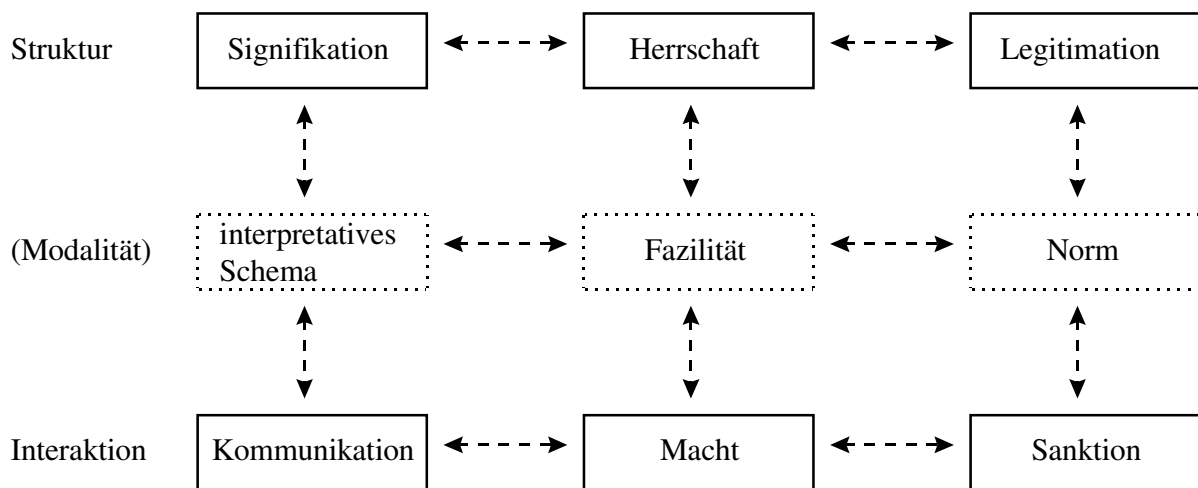


Abb. 2: Die Dimensionen der Strukturierung (Giddens 1995: 81)

Die Strukturierungsdimension der „Legitimation“ beinhaltet alle Arten von Regeln, die als moralische Schemata („Normen“) herangezogen werden, um die Äußerungen, die Handlungen und die kulturellen Objekte, die die Akteure hervorbringen, zu rechtfertigen. Die normativen Komponenten der Interaktion basieren immer auf Beziehungen zwischen den Rechten und Pflichten, die von denjenigen „erwartet“ werden, die an einer Reihe von Interaktionen teilnehmen (vgl. Giddens 1995: 83). Sie sind nicht situativ und kontextspezifisch, sondern erreichen einen hohen Verallgemeinerungsgrad, so daß es zur Herausbildung einer moralischen und rechtlichen Ordnung kommt. „Legitimation“ ist mit der „Signifikation“ aufs engste verbunden. Giddens illustriert die Verflechtung von Normen und interpretativen Schemata unter Rückgriff auf das englische Wort „accountability“ („Verantwortlichkeit“). „Verantwortlich“ für die eigenen Handlungen zu sein, bedeutet, daß der Akteur fähig ist, sowohl die Gründe für seine Handlungen als auch die normativen Grundlagen zu explizieren, durch die sie gerechtfertigt werden können (vgl. Giddens 1995: 82 f.). Aus diesem Grund faßt er beide Strukturierungsdimensionen unter das Regelkonzept, was er wie folgt begründet: „Nach Winch ist ‚regelmäßiges‘ Verhalten identisch mit ‚sinnvollem Handeln‘. Das Kriterium für regelmäßiges Verhalten ist, ob es eine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Art gibt, es auszuführen. Dies vereint zwei Bedeutungen von regelgemäß bzw. *zwei Aspekte von Regel, die in der Produktion sozialer Praktiken enthalten sind*: jenen, der sich auf die *Konstitution von Sinn* und jenen, der sich auf *Sanktionen* bezieht, die mit sozialem Handeln verbunden sind“ (Giddens 1979: 82 zit. nach Neuberger 1995: 309, Hervorhebungen im Original). Demzufolge unterscheidet Giddens nicht zwei Arten von Regeln, Regeln der Sinnkonstitution und Regeln der Legitimation, sondern er konzipiert Regeln auch als „Dualität“, indem er jeder Regel zwei Komponenten zuschreibt: eine kognitiv-ordnende und eine normativ-sanktionierende.

„Herrschaft“ als letzte Strukturierungsdimension beinhaltet alle Ressourcen, die einem Akteur die Möglichkeit geben, Macht auszuüben. Giddens spricht von der „Dualität der Struktur in Machtbeziehungen“ und beschreibt diese wie folgt: „Ressourcen (die mit den Signifikations- und Legitimationsaspekten sozialer Systeme verbunden sind) sind Strukturmomente, auf die sich die bewußt handelnden Subjekte in der Produktion ihres Handelns beziehen und die sie auch reproduzieren. Macht ist nicht wesensmäßig mit der Erreichung von partikularen Interessen verbunden. Nach dieser Auffassung charakterisiert der Gebrauch von Macht nicht spezifische Verhaltensweisen, sondern ist vielmehr für jegliches Handeln typisch. Macht selbst ist keine Ressource. Ressourcen sind Medien, durch die Macht als ein Routineelement der Realisierung von Verhalten in der gesellschaftlichen Reproduktion ausgeübt wird. Wir sollten die in soziale Institutionen eingebauten Herrschaftsstrukturen nicht so begreifen, als brächten sie ‚fügsame Körper‘ hervor, die sich, wie die objektivistischen Sozialwissenschaften behaupten, wie Automaten verhalten. Macht innerhalb sozialer Systeme, die sich einer gewissen Kontinuität über Raum und Zeit hinweg erfreuen, setzt geregelte Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit zwischen Akteuren oder Kollektiven in sozialen Interaktionskontexten voraus. Aber alle Formen von Abhängigkeit stellen gewisse Ressourcen zur Verfügung, mit denen die Unterworfenen die Aktivitäten der ihnen Überlegenen beeinflussen können. Dies nenne ich die in soziale Systeme eingelassene Dialektik der Herrschaft“ (Giddens 1995: 67).

Herrschaft hängt nach Giddens von der Mobilisierung zweier unterschiedlicher Typen von Ressourcen ab: allokativen und autoritativen Ressourcen. Beide beziehen sich auf Formen des Vermögens zur Umgestaltung, aber sie unterscheiden sich im Hinblick auf die Objekte, auf die sich die Umgestaltung richtet. Die Möglichkeit der Allokation setzt die Sicherung von Verfügungsrechten voraus, die Möglichkeit zur Autorisierung geht von einer existierenden Herrschaftsordnung aus. „»Herrschaft« und »Macht« können nicht nur in der Begrifflichkeit von Verteilungsasymmetrien gedacht werden, sondern müssen als integraler Bestandteil sozialer Gemeinschaften (oder, wie ich meine, des menschlichen Handelns als solchem) erkannt werden. So ist Macht [...] nicht ein an sich schädliches Phänomen, nicht einfach die Fähigkeit, »nein zu sagen«; auch kann Herrschaft nicht in irgendeiner vermeintlichen Zukunftsgesellschaft »überwunden werden«“ (Giddens 1995: 84f.).

Zusammengefaßt läßt sich festhalten, daß jede Interaktion aus drei Komponenten besteht – Kommunikation, Macht und Sanktion –, die im konkreten Interaktionsprozeß miteinander verbunden sind. Innerhalb jeder Interaktion kommen interpretative Schemata zur Kommunikation von Bedeutung, Machtmittel zur Durchsetzung von Interessen und Normen zur Sanktionierung zum Einsatz. Signifikation, Herrschaft und Legitimation bilden somit für Giddens die drei strukturellen Dimensionen sozialer Systeme.

3. Organisationaler Wandel

3.1 Der Wandel sozialer Strukturen

Der Prozeß des Handelns bleibt für Giddens auch bei der Betrachtung des sozialen Wandels zentral. „Sozialer Wandel“ läßt sich seiner Argumentation zufolge nicht getrennt von „sozialer Stabilität“ betrachten, und beide Phänomene lassen sich nur erfassen, wenn man „Zeit“ als unabhängige Dimension hinzuzieht. Da „alle Interaktionsmuster zeitlich strukturiert sind“ (Giddens 1995b: 157), können die Regelmäßigkeiten solcher sozialen Phänomene nur auf der Zeitachse analysiert werden. Bei der Interpretation der Beziehungen zwischen Stabilität, Wandel und sozialer Reproduktion widmet sich Giddens der Frage, wie die wiederholte Teilnahme der Akteure an Institutionen, die sie in ihren und durch ihre Praktiken reproduzieren, ihrerseits deren Reproduktion gewährleistet. Giddens‘ Interesse ist dabei auf zwei Aspekte gerichtet, zum einen auf die Reproduktion von Handlungen – hier stellt er sich die Frage, wie die Handlungen selbst reproduziert werden – und zum anderen auf die institutionelle Reproduktion – da Institutionen nicht das Produkt einzelner Akteure, sondern der Gemeinschaft und somit zwangsläufig unintendiert sind, richtet sich hier die Frage auf die Regelmäßigkeit nicht intendierter Handlungskonsequenzen.

Neben dem Theorem der Dualität von Struktur greift Giddens bei seinen Überlegungen zum sozialen Wandel auf ein weiteres Theorem zurück, welches aus seiner Akteurskonzeption resultiert: „alle sozialen Akteure wissen eine Menge über das, was sie im Rahmen von Interaktionen tun, wobei zugleich gilt, daß sie viele der Bedingungen und Konsequenzen ihres Handelns, die dessen Verlauf gleichwohl beeinflussen, nicht kennen“ (Giddens 1995b: 172). Diese Eigenschaft des menschlichen Akteurs, die Giddens „Rationalisierung von Handlungen“ (vgl. Abschnitt B.2.1) nennt, und die sich im Rahmen der Dualität von Struktur vollzieht, ist ein universelles Merkmal menschlicher Interaktion, das zur Erreichung einer rekursiven Ordnung des sozialen Lebens beiträgt. „Kontinuität“ in der Handlung wird seiner Meinung nach durch „Routinen“ erreicht: Routinen sind wichtig bei der „Reproduktion sozialer Praktiken“, denn „viele der am tiefsten sedimentierten Elemente des Sozialverhaltens sind nicht als handlungsgenerierende Motive aufzufassen, sondern kognitiv verankert, was nicht heißt, daß sie bewußt bzw. »diskursiv verfügbar« wären; und ihre Kontinuität wird durch die soziale Reproduktion selbst gesichert. [...] Routinehandlungen sind Handlungen, die durchtränkt sind von einem Gefühl der Selbstverständlichkeit“ (Giddens 1995b: 175). Da Routinehandlungen unreflektiert, quasi automatisch ablaufen, zeichnet sich eine Handlung, die von der Routine abweicht, dadurch aus, daß sie motiviert ist. Diese Abweichung wird dadurch erklärt, daß Ängste, die aufgrund des Zusammenbruchs von Erwartungen aufkommen, die Suche nach alternativen Handlungssicherheiten aufzwingen. Auf dieser Argumentations-

grundlage sieht Giddens die Quellen und das Wesen des sozialen Wandels in den Bedingungen, die den routinisierten Verlauf von sozialen Interaktionen behindern oder auflösen.

Der Wandel sozialer Strukturen entsteht also dadurch, daß die Akteure die eingefahrenen Handlungsbahnen verlassen und auf diese Weise die soziale Praxis verändern. Denn für Giddens stellen Struktur und Handlung keine voneinander unabhängigen Phänomene dar. Struktur existiert nur in der Erinnerung des Akteurs, und der Akteur vollzieht auf dieser Grundlage – also rekursiv – seine Handlungen. Hieraus folgt, daß die Struktur die Voraussetzung für die Handlung ist und daß die Handlung die „Manifestation“, die Wiederherstellung und gegebenenfalls die Transformation der Struktur darstellt. Struktur bedeutet also keinesfalls nur Zwang, denn als „Orientierung“ für den Akteur beinhaltet sie sowohl einen einschränkenden als auch einen ermöglichenden Aspekt. Die Zwänge, die die Struktur enthält, sind nicht als unabänderlich zu betrachten, sondern können, da sie von den Akteuren „gemacht“ werden, auch von diesen verändert werden: „es gibt keine absolut verbindlichen situativen oder ‚äußeren‘ Zwänge (constraints), vielmehr werden sie durch das Handeln der Akteure bestätigt, relativiert, modifiziert oder gar außer Kraft gesetzt – ebenso wie dieses Handeln durch die Art der ‚äußeren‘ Bedingungen begrenzt, ermöglicht oder angestoßen werden kann und dadurch erst zu dem wird, was es ist“ (Neuberger 1995: 317).

Solange die Akteure nicht von der bisherigen sozialen Praxis abweichen, reproduzieren sie die bestehende Struktur. Sozialer Wandel entsteht dann, wenn die Akteure beginnen, „anders“ zu handeln. Hierfür brauchen sie gute Gründe, denn das Abweichen von der gewohnten Praxis geht mit dem Verlust von Handlungssicherheit einher. Nun ist es aber keineswegs so, daß die Akteure Strukturen „gezielt“ verändern können. Aufgrund der Begrenztheit des menschlichen Bewußtseins ist jede Handlung – ob sie von der sozialen Praxis abweicht oder nicht – mit un-intendierten Konsequenzen verbunden: „Der Handlungsstrom produziert kontinuierlich Folgen, die die Akteure nicht beabsichtigt haben, und diese unbeabsichtigten Folgen können sich auch, vermittelt über Rückkoppelungsprozesse, wiederum als nicht eingestandene Bedingungen weiteren Handelns darstellen. Die menschliche Geschichte wird durch intentionale Handlungen geschaffen, sie ist aber kein beabsichtigter Entwurf; sie entzieht sich beständig den Anstrengungen, sie unter eine bewußte Führung zu bringen“ (Giddens 1995: 79).

Bei aller Kritik, die die Theorie der Strukturierung erfahren hat³, herrscht breiter Konsens darüber, daß sie dem Forscher neue Betrachtungsperspektiven eröffnet und neue Interpretationsmuster liefern kann (vgl. z. B. Ortman u. a. 1997; Müller 1997). Das Neue und zugleich

³ Sie bezieht sich vornehmlich auf den Umfang des Werkes, das hohe Abstraktionsniveau, den Argumentationsstil sowie die vielen Neologismen und reicht von allgemeiner Kritik in Form von Pauschaleinwänden – wie etwa die Vorwürfe des Eklektizismus, der Oberflächlichkeit und der begrifflichen Vagheit – bis hin zu detaillierter inhaltlicher Kritik, die sich mit zentralen Begriffen der Theorie – z. B. dem Theorem der Dualität von Struktur, dem Struktur-, dem Ressourcen- und dem Zeit-Raum-Konzept – auseinandersetzt. In diesem Zusammenhang sei auf die Arbeiten von Kießling 1988, Müller 1997, Neuberger 1995 und die Sammelbände von Held/Thompson 1989, Clark et al 1990 sowie Bryant/Jary 1991 verwiesen.

die Stärke von Giddens' Theorie bestehen darin, daß er das soziale Handeln in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und daß er daraus sowohl das Wesen des menschlichen Akteurs als auch die soziale Ordnung erklärt. Dadurch verabschiedet er sich von voluntaristischen und deterministischen Erklärungsmustern, die zu einseitigen Interpretationen führen, und schlägt einen Mittelweg vor, der den Beitrag des menschlichen Akteurs und der gesellschaftlichen Struktur zur sozialen Produktion und Reproduktion gleichwertig berücksichtigt. Struktur ist Medium und Resultat des Handelns des Akteurs: Als Medium ermöglicht und formt sie sein Handeln, als Resultat geht sie in sein weiteres Handeln ein. Der Akteur ist den gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht ohnmächtig ausgeliefert, sondern er ist ein Handelnder, der, um handeln zu können, Strukturen reflexiv und rekursiv nutzt und auf diese Weise sowohl ihren ermöglichenden als auch ihren restringierenden Charakter erfährt. Soziale Produktion und Reproduktion sind somit das Ergebnis des Handelns von Akteuren, welches wiederum von Strukturen geprägt wird.

Insbesondere der empirischen Sozialforschung kann die Theorie der Strukturierung neue Impulse geben, da sie daraus neue Fragestellungen ableiten und auf diese Weise zu neuen Sichtweisen und Erkenntnissen gelangen kann. Da Giddens bestrebt war, einen Rahmen für die gesamte sozialwissenschaftliche Forschung zu entwickeln, beinhaltet seine Theorie jedoch vornehmlich abstrakte Konzepte, die keinen unmittelbaren Praxisbezug haben. Aufgrund dieses hohen Abstraktionsgrades muß die Theorie, damit sie für die empirische Analyse von Wandlungsprozessen in der Berufsschule genutzt werden kann, im Hinblick auf den spezifischen Untersuchungsgegenstand präzisiert werden. Dies soll im folgenden Abschnitt geschehen, in dem die Berufsschule als Organisation und ihre institutionelle Einbettung thematisiert wird.

3.2 Soziale Ordnungen und organisationaler Wandel

Als „Systeme organisierten Handelns“ (Ortmann u. a. 1997: 317) stellen Organisationen Kollektivitätsformen dar, deren Besonderheit gegenüber anderen sozialen Systemen darin liegt, daß ihnen für die Steuerung und Koordination des Handelns explizite Modelle zur Verfügung stehen (vgl. Ortmann 1995: 295 f.). Diese Modelle beinhalten die formalen Regeln, die das organisationale Handeln einschließlich des Zugangs zu Ressourcen angeben, und repräsentieren somit die formale Struktur einer Organisation. Diese bildet die Basis für die Kommunikation über die und die Interpretation von organisationalen Aktivitäten sowie die Abstimmung von organisationalen Handlungen (vgl. Braczyk 1997: 556).

Verschiedene Organisationen besitzen unterschiedlich stark formalisierte Strukturen. Im Vergleich zu anderen Organisationsformen zeichnet sich die Berufsschule wie andere Schularten

dadurch aus, daß sie einen besonders hohen Grad an Formalisierung aufweist. Dieser resultiert aus dem hohen gesamtgesellschaftlichen Interesse, das an die Schule gerichtet wird. Da Bildung einen wichtigen Bereich des gesellschaftlichen Lebens darstellt, obliegt die Steuerung und Regulierung⁴ von Bildung und Schulen dem Staat, der die primären Ziele vorgibt. Die staatliche Steuerung und Regulierung erfolgt zum einen durch die Formulierung von Erziehungs- und Bildungszielen sowie Bildungsinhalten und zum anderen durch die, aus dieser Zielsetzung abgeleitete, formale Regelung der Organisations- und Arbeitsabläufe sowie der wichtigsten Kooperationsbeziehungen zwischen der Schule und ihrer Umwelt. Diese übergeordneten Ziele, die für alle Berufsschulen eines Bundeslandes gelten, werden von Landesparlament und Kultusministerium auf der Grundlage der Verfassung sowie auf Bundesebene getroffener Rahmenvereinbarungen formuliert und im Schulgesetz des Landes, in den Lehrplänen und in den Erlassen des Ministeriums festgeschrieben und allen Organisationsmitgliedern und Interessierten zugänglich gemacht. Sie bewahren solange ihre Gültigkeit, bis sie durch andere ersetzt werden. Die primären Ziele der Berufsschule sind also extern vorgegeben⁵, und die Organisationsmitglieder haben nicht die Möglichkeit, darauf direkt Einfluß zu nehmen⁶.

Die explizite Zielformulierung zeigt sich auf vielen Ebenen: „in der Vorgabe von Erziehungs- und Bildungszielen auf der Gesetzes- und Verordnungsebene, in der Zielorientierung der Lehrpläne und ihrer Inhalte sowie in der fachlichen Zielorientierung des Unterrichts“ (Kron 1994: 300 f.). Der hohe Formalisierungsgrad in der Schule äußert sich in mehreren Aspekten: „Zunächst in dem auf den Status von Lehrer und Schüler bezogenen Rollengefüge, sodann in der geringen Beachtung persönlicher Bedürfnisse, Interessen und Qualitäten der Beteiligten zugunsten von Äußerungen, die sich eher auf Inhalte des Lehr- und Lernprozesses als auf den sozialen Bezug richten. Damit wird das Moment der individuellen Leistung in bezug auf die Zielformulierungen in den Vordergrund gerückt. Das hat zur Folge, daß die Wertrationalität der Beziehungen, also die Wertgefühle der Beteiligten füreinander, hinter eine kooperative Zweckrationalität zurückgedrängt wird“ (ebd.: 300). Durch diese Formalität werden also Ver-

⁴ Unter dem Begriff „Steuerung“ ist der Prozeß zu verstehen, „durch den Aktivitäten und Konflikte zwischen verschiedenen Akteuren koordiniert und bewältigt werden“ (Hollingsworth 1991: 18, zit. nach Ortmann 1997: 68). Regulierung definiert Ortmann „als Versuch der formalen Institutionalisierung durch Recht und Politik, der auf eine gewisse Kanalisierung (individuellen und) organisationalen Verhaltens zielt und daher Abwehrversuche, Einflußnahme, Umgehungsversuche etc. der betroffenen Organisationen nach sich zieht: rekursive Regulation“ (ebd.: 41).

⁵ Schulen stellen in der Regel keine autonomen organisationalen Einheiten dar, sondern sind als „Teil-Organisationen“ eines größeren organisatorischen Gebildes zu sehen, das sowohl die einzelnen Schulen als auch die übergeordneten Organisationen – für Baden-Württemberg bedeutet dies: staatliche Schulämter, -Oberschulämter, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – umfaßt.

⁶ Selbstverständlich gibt es in einem demokratischen Regierungssystem Einflußmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen. So können beispielsweise die „Mitglieder“ von Berufsschulen, seien es Lehrer, Schüler oder Eltern, durch ihre Vertretungen ihre Interessen artikulieren. Ob und mit welchem Erfolg diese vertreten werden, ist eine sehr komplexe Frage, der im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden kann. Jedenfalls ist die staatliche Zielformulierung das Ergebnis eines Konsensfindungsprozesses, in dem die Interessen verschiedener Gruppen Berücksichtigung finden. Die Interessen der Berufsschule bzw. ihrer Mitglieder finden sich daher – wenn überhaupt – nur teilweise in diesen Zielen wieder, weswegen sie durchaus als extern vorgegeben betrachtet werden können.

pflichtungen, Erwartungen, Rechte und Ressourcen, die sich auf Rollen, Klassen, Fächer, Abteilungen etc. sowie die Körperschaft selbst beziehen, begründet.

Die externe Reglementierung und die starke Formalisierung der Organisation „Schule“ veranlassen viele Organisationstheoretiker dazu, sie als bürokratische Organisation zu sehen, woran auch der „Ursprung und die Realisierung von Herrschaft sowie die ungleiche Verteilung der Chancen zur Mitbestimmung von Rollenverhältnissen und Zielen fachlicher und sozialer Art“ festgemacht wird (Kron 1994: 301). Diese Sichtweise hat durchaus ihre Berechtigung und Erklärungskraft, doch in bezug auf Fragen, die den Wandel in der Schule betreffen, werden sehr schnell ihre Grenzen sichtbar. Wenn die Berufsschule tatsächlich eine durch und durch zweckrationale Veranstaltung wäre, würde eine formelle Änderung in der Zielformulierung reichen, um Veränderungen herbeizuführen. Wie bei der Diskussion organisationstheoretischer Ansätze gezeigt wurde, ist dies aber keineswegs immer der Fall, und daher stellt sich die Frage, wie groß der Einfluß von Zielformulierung und Formalisierung auf die internen Beziehungen tatsächlich ist. Was ist das, was die Interaktionen in der Schule prägt und formt? Welche Faktoren üben Einfluß auf der Interaktionsebene aus? Da das organisationale Handeln also nicht durch die formale Struktur determiniert wird, sollte nicht sie, sondern das Handeln selbst im Mittelpunkt der Analyse stehen, denn nur im Handeln werden die Strukturen „sichtbar“ und nur im Handeln kann daher ihr tatsächlicher Einfluß beobachtet werden. Genau in diesem Punkt liegt die Stärke der Theorie der Strukturierung: Sie stellt das Handeln in den Mittelpunkt ihrer Analyse.

Giddens (1995: 256) sieht und beschreibt Organisationen als „Kollektive, in denen die reflexive Steuerung der Bedingungen der Systemreproduktion in der Kontinuität des Alltagshandelns von großer Bedeutung ist“. Damit macht er deutlich, daß sein Interesse nicht der formalen Struktur gilt, sondern jenen Strukturen, die in den alltäglichen Interaktionen Einfluß ausüben, die das Entscheiden und Handeln ermöglichen und beschränken, und die, durch eben diese Handlungen und Interaktionen, hervorgebracht, bestätigt, reproduziert und gegebenenfalls verändert werden. In der Routine des Alltagshandelns werden Akteure handlungsfähig, indem sie Bezug auf die bestehenden Strukturen nehmen und dadurch zur Reproduktion der bestehenden Strukturen beitragen. Reflexive Steuerung ist jene Seite von Zweckgerichtetheit und Intentionalität des Handelns, die den Fluß des Alltagshandelns einer Organisation auf selbstverständliche, routinemäßige, ungezwungene Weise steuert. Sie ist zugleich eine Eigenschaft menschlichen Verhaltens – Giddens nennt sie „reflexive Steuerung des Handelns“ (vgl. Abschnitt B.2.1) – und eine Eigenschaft organisationalen Handelns – die Giddens als „reflexive Selbststeuerung“ bezeichnet. Darunter versteht er Kausalschleifen, „die in der Systemreproduktion einen Rückkoppelungseffekt produzieren“ (Giddens 1995: 431). Diese Rückkoppelung wird von dem Wissen beeinflusst, das die Akteure von den Mechanismen der Systemreproduktion haben und welches sie bei ihrer Steuerung einsetzen. Vorangegangene Handlungen

gen bieten eine Orientierung bei der Durchführung sowohl von neuen als auch von alltäglichen Handlungen.

Wissen ist der Dreh- und Angelpunkt bei der Reproduktion von Organisationen, es wird rekursiv hergestellt und angewandt. Auf der Grundlage dieses Wissens wird gehandelt oder werden Entscheidungen getroffen, die wiederum in das weitere Handeln eingehen und dieses Wissen bestätigen oder neues produzieren. Deshalb ist das Wissen bzw. die Speicherung und Aufbereitung von Informationen grundlegend bei der Herstellung einer gewissen Systemhaftigkeit in der Handlung, einer organisationalen Identität: „Als Eigenschaft von Kollektiven hängt die reflexive Steuerung von der Aufbereitung von Information für den Zweck der Sicherung der Einflußnahme auf die Bedingungen der sozialen Reproduktion ab. Die Kontrolle von Information wiederum hängt von Weisen der *Speicherung* von Informationen ab, die sich von jenen unterscheiden, die im Gedächtnis von Individuen, in Mythen, im Erzählen von Geschichten oder im praktischen Bewußtsein der »gelebten Tradition« verfügbar sind“ (Giddens 1995: 256; Hervorhebung im Original). Da die Kontrolle der Information stark von den Modi der Speicherung abhängt, also davon, wie die organisationalen Strukturelemente (Regeln und Ressourcen) „festgehalten“ werden, versuchen einige Organisationen – darunter auch die Berufsschule – ihre Struktur stark zu formalisieren, um einen größeren Einfluß auf die Informationsspeicherung nehmen zu können. Die Existenz der formellen Struktur ist zweifelsohne von enormer Bedeutung für die Organisation, ihre Existenz jedoch an sich sagt nichts über die Art und Weise sowie den Umfang ihrer Einflußnahme auf organisationale Alltagsaktivitäten aus. Einfluß kann sie erlangen, wenn sie in die reflexive Steuerung eingeht. Je größer ihr Einfluß auf die reflexive Steuerung ist, desto größer sind ihre Auswirkungen auf den Prozeß des Handelns.

Die Gesamtheit der Strukturelemente einer Organisation, die das Handeln der Organisationsmitglieder leiten (ermöglichen und beschränken), kann in Anlehnung an Braczyk (1997) als „organisationale Ordnung“ bezeichnet werden. Sein Konzept der sozialen Ordnungen basiert auf der Annahme, daß sich Handelnde für bestimmte Handlungskonstellationen und Problemstellungen einen „Ordnungsrahmen“ schaffen. Dieser verleiht dem Entscheiden und Handeln innerhalb eines Geltungsbereichs – z. B. einer Organisation – präferierte Richtlinien und Bandbreiten und erschwert das Ausweichen auf andere Handlungen (vgl. Braczyk 1997: 552 f.). Ein solcher Ordnungsrahmen eröffnet auf der einen Seite ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten, das die Varietät organisationalen Handelns gewährleistet; auf der anderen Seite hält er die Zahl der Handlungsoptionen jedoch überschaubar, was zu Systemhaftigkeit in der Interaktion führt und zur Homogenität beiträgt. Auf diese Weise steigt die Berechenbarkeit von Entscheidungen und Handlungen, denn die Erinnerung an die Gültigkeit der Regeln in der Vergangenheit und die Erwartung ihrer Gültigkeit in der Zukunft führt zu Wiederholung, zu Routine. Nach Braczyk (1997: 553) besteht ein Ordnungsrahmen aus einem „Ensemble von Prämissen, Regeln und Normativen“. Er ist also breit gefaßt und beinhaltet neben

der formellen Struktur – Kodifikationen von Regeln im Giddensschen Sinn – auch sämtliche organisationalen Praktiken, die mit Regeln – im Sinne „verallgemeinerbarer Verfahrensweisen“ – und Ressourcen verbunden sind.

Organisationen erschaffen sich selbst ihre intraorganisationale Ordnung, ohne dabei allerdings gänzlich unbeeinflusst zu sein, da sie selbst Teil übergreifender Ordnungen sind. Als solche müssen sie Kompatibilitätsanforderungen bezüglich anderer Organisationen erfüllen, die mit ihnen in Austauschbeziehungen stehen, was ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten einschränkt. Solche interorganisationalen Ordnungsrahmen lassen sich umschreiben, als „ein Geflecht von teils sehr lose, teils eng aufeinander bezogener Ordnungen [...], die das Entscheiden und Handeln von individuellen und kollektiven Akteuren in einem spezifischen Sinn lenken“ (Braczyk 1997: 554). Solche Verbindungen können sowohl zwischen Ordnungen ein und desselben gesellschaftlichen Teilbereiches bestehen – zum Beispiel im Bereich der Berufsausbildung zwischen den Ordnungen der Berufsschule, des Oberschulamtes, der allgemeinbildenden Schulen und des Kultusministeriums – als auch zwischen Ordnungen verschiedener Gesellschaftsbereiche, etwa solchen der Berufsausbildung, der Wirtschaft oder der Wissenschaft. Die Ordnungen können in einem horizontalen und in einem vertikalen, das heißt in einem Über-/Unterordnungsverhältnis zueinander stehen.

Intra- und interorganisationale Ordnungen unterliegen einem Ordnungsregime, das die Interaktionen in und zwischen den jeweiligen Organisationen maßgebend beeinflusst und durch das diese Ordnungen ihre spezifische Gestalt erhalten. In der Literatur werden diese Ordnungsregimes z. B. als Steuerungsmuster, kollektive Ordnungen oder governances bezeichnet. Diesen Begriffen ist gemeinsam, daß sie auf ein institutionelles Gebilde abzielen, durch das die Handlungen innerhalb eines bestimmten Bereiches koordiniert und gesteuert werden (vgl. Braczyk 1997: 552 ff.). Das jeweilige Ordnungsregime ist das Ergebnis der Steuerungs- und Koordinierungsleistungen verschiedener Individuen, Organisationen und Institutionen. Betrachtet man z. B. das Handeln in und zwischen Wirtschaftsorganisationen, so wird dieses nicht nur durch die Unternehmen selbst gelenkt, sondern auch durch staatliche Politik, Tarifpolitik, Forschungs- und Transfereinrichtungen (die den Unternehmen spezifisches Wissen bereitstellen), Bildungseinrichtungen (die spezifische Qualifikationen liefern) und nicht zuletzt durch das Verhalten von Kunden, um nur einige zu nennen. Intra- und interorganisationale Ordnungen sind also Teil eines komplexen Geflechts miteinander verbundener Ordnungen, die zusammen einen umfassenden Ordnungsrahmen bilden. Dieser beeinflusst die jeweiligen Ordnungen und ihre Beziehungen zueinander, ist aber selbst wiederum das Ergebnis des Zusammenspiels dieser Ordnungen.

Für das Zustandekommen von Stabilität und Wandel sind soziale Ordnungen von entscheidender Bedeutung. Der Theorie der Strukturierung zufolge kann Wandel ohne Stabilität, ohne das, was im Wandel unverändert bleibt, nicht gedacht werden. Der dynamische Aspekt von

sozialen Systemen, der soziale Wandel entfaltet sich innerhalb eines statischen Rahmens sozialer Stabilität. Wandel und Stabilität beeinflussen sich gegenseitig und verweisen rekursiv aufeinander. Soziale Stabilität, Beharrung, Verfestigung scheinen aus der Sicht der Strukturierungstheorie „nicht als Stillstand, sondern als Bewegung, allerdings eine Bewegung in immer gleichen Schleifen sozialer Praxis“ (Ortmann 1997: 28). Soziale Ordnungen begünstigen solche Wiederholungen, denn sie verengen die Handlungsoptionen und erschweren Handlungsalternativen. Unter „Optionen“ können nach Braczyk (1997: 572 f.) Handlungen und Entscheidungen verstanden werden, die die bestehende Ordnung zuläßt, während „Alternativen“ jene Möglichkeiten darstellen, die unter der geltenden Ordnung ausgeblendet, also nicht „zulässig“ sind und von der Mehrzahl der Akteure auch gar nicht wahrgenommen werden. Auf diese Weise tragen Ordnungen dazu bei, daß eine bestimmte soziale Praxis wiederholt wird und über eine gewisse Zeit hinweg vollzogen werden kann. Veränderungen in der sozialen Praxis können zur Herausbildung einer neuen Ordnung führen, was aber keineswegs der Fall sein muß, da die geltende soziale Ordnung die veränderte soziale Praxis sowohl unterstützen als auch behindern und sogar zum Scheitern verurteilen kann (vgl. Braczyk 1997: 554 f.).

Im Hinblick auf organisationale Ordnungen kann somit festgehalten werden, daß ihre „Aufgabe“ darin besteht, durch die Verfestigung von Regeln und die Verteilung von Ressourcen Stabilität herzustellen. Das Beharrungsvermögen organisationaler Strukturen, das damit einhergeht, ist bis zu einem gewissen Grad durchaus funktional, denn sein Sinn besteht darin, „Bewegliches auf Dauer zu stellen, Unerwartbares erwartbar zu machen, Balken in die Fluten der Möglichkeiten zu legen“ (Ortmann 1997: 26). Eine organisationale Ordnung verändert sich, wenn sich Alternativen, also Möglichkeiten, die von der bestehenden Ordnung ausgeblendet werden, allmählich im Handeln durchsetzen, die mit ihnen in Konflikt geratenden Handlungsoptionen verdrängen und schließlich selbst zu Optionen werden, das heißt zu Handlungsmöglichkeiten, die die geltende Ordnung erlaubt. Der Umfang solcher Veränderungsprozesse kann stark variieren und reicht von marginalen Modifikationen bis hin zur Etablierung von neuen Ordnungen. Auslöser derartiger Wandlungsprozesse können Veränderungen im Ordnungsregime sein, durch die sich die Bedingungen für inter- und intraorganisationales Handeln maßgeblich verändern. In ihrem Bemühen, sich den veränderten Bedingungen anzupassen, können die Akteure die bestehenden Strukturen verändern und eine neue Ordnung etablieren.

Da organisationale Ordnungen aus Strukturen bestehen, die den Handlungsprozeß nicht determinieren, sondern ihm lediglich eine Orientierung bieten, entsteht organisationaler Wandel durch abweichendes Handeln individueller und kollektiver Akteure, das auf veränderter Anwendung der Strukturen beruht. Bei der Entwicklung, der Implementation sowie der tagtäglichen Anwendung einer Ordnung kommt den Akteuren somit eine konstitutive Rolle zu, umgekehrt wird das Wesen der Akteure durch die einmal implementierte Ordnung geprägt und geformt.

Daraus folgt, daß die Entstehung und der Verlauf von Veränderungsprozessen innerhalb von Organisationen ein iterativer und relativ offener Prozeß ist. Um diese Iteration und Offenheit zu beschreiben, hat Ortmann (1997) das Kleist-Theorem entwickelt, das von der Prämisse ausgeht, daß sich das Denken und Handeln der Menschen in rekursiven Schleifen abspielt (vgl. ebd.: 47). Dieses Theorem beinhaltet folgende Aussagen:

1. Temporalität: Zur reflexiven Steuerung von Handlungen ist Zeit erforderlich, weil sich die Rekursivität von Denken und Handeln in die Zeit erstrecken können muß (ebd.: 48f.).
2. Zirkularität des Anfangs: Gefühle sind zugleich Ursache und Ergebnis von Handlungen: Emotion ist aufzufassen als „rekursives Resultat eben jenes Handelns [...], zu dem sie motiviert – und nicht als ein sozialtechnologisch zu setzendes Erstes, ‚principium‘, aus dem dann alles weitere schon folgt“ (ebd.: 50).
3. Sequentialität: Die Suche nach der Lösung eines Problems ist als rekursiver Prozeß des Tastens und Probierens zu verstehen, „in dem das Handeln – Tasten – in kurzen Zyklen des ‚reflexive monitoring‘ zum Denken und dann wieder zum Handeln führt und merkwürdigerweise die *Lösung* eines Problems von konstitutiver, jedenfalls mitentscheidender Bedeutung für die *Problemstellung* ist, die sich nämlich im Lichte neuer Lösungsmöglichkeiten erst vollends klärt und womöglich modifiziert“ (ebd.: 51, Hervorhebungen im Original).
4. Pfadabhängigkeit: Das Ergebnis einer Handlung ist zugleich der Ausgangspunkt für die darauffolgenden Handlungen: „Die Schritte einer evolutionären Schrittfolge sind nicht von Anfang an determiniert [...], sondern ein Schritt folgt eben auf den anderen, und der eine Schritt führt vielleicht in *Neuland*, so daß der folgende Schritt sich unvermutet *darin* bewegen und neu orientieren muß“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Dieser Umstand kann zu sog. „Lock-Ins“ führen, zu systematischen Blockaden und Verriegelungen, die die Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit von Institutionen und Organisationen behindern. Sie resultieren daraus, daß die Akteure dazu tendieren, den einmal eingeschlagenen Pfad weiterzuverfolgen, das heißt an bestehenden Strukturen festhalten und nur unter außergewöhnlichen Umständen dazu bereit sind, das gewohnte und sichere Terrain zu verlassen.
5. Unwissenheit: Das Wissen über die Bedingungen des Handelns und seine Folgen ist nie vollkommen, und die menschliche Unfähigkeit, sich diese Unwissenheit klarzumachen, also zu wissen, was man nicht weiß, kann als Voraussetzung der Möglichkeit allen Handelns betrachtet werden: „Diese ‚ignorance of ignorance‘ schützt uns Handelnde vor der Einsicht in die Sisyphos-Qualen, die uns vielleicht bevorstehen, und nur so sind wir handlungsfähig. Wir handeln, sozusagen, *drauflos*, setzen den Anfang auf gutes Glück hin [...] und ernten dann die Früchte, die wir *unterwegs* finden: neue Ideen, neue Kreativität, neue Lösungen, und oft genug neue Ziele anstelle der alten“ (ebd.: 53, Hervorhebungen im Original).

Aus dieser Argumentation heraus sieht Ortmann (1997: 62) Wandel bzw. Reorganisation „als eine Art mikropolitische Bricolage, Bastellei, [...] innerhalb derer das Kleist-Theorem an entscheidender Stelle zur Geltung kommt: als gelegenheitsabhängige, allmähliche Entdeckung und Modifikation organisationaler Ziele im organisationalen Handeln und sodann organisationaler Handlungsmöglichkeiten im Lichte solcher Ziele; als rekursives Voranschreiten von Mittel zu Zweck zu Mittel entlang einem Entscheidungskorridor, der als Metapher für Pfadabhängigkeit und ‚Lock In‘ steht; als rekursives Konzept organisationaler Rationalität“.

3.3 Implikationen für die empirische Analyse

Im Hinblick auf die empirische Analyse stellt sich vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen die Aufgabe, die wesentlichen Aspekte der intra- und interorganisationalen Ordnung der Berufsschule zu identifizieren, und zu überprüfen, inwiefern Wandlungsprozesse stattfinden. Daher ist das Augenmerk auf Veränderungstendenzen zu richten, die zur Modifikation oder gar zur Ablösung dieser Ordnungen führen könnten. Auf diese Weise soll gezeigt werden, ob die Berufsschule den neuen Anforderungen, die Wirtschaft und Gesellschaft an sie richten, Rechnung trägt und ob sie deren Bewältigung unterstützt oder behindert. Zuerst soll allerdings dargestellt werden, inwiefern diese gewandelten Anforderungen die intra- und interorganisationale Ordnung der Berufsschule beeinflussen und diese unter Anpassungsdruck setzen. Zu diesem Zweck werden die Veränderungen im maßgebenden Ordnungsregime und deren Auswirkungen auf das System der beruflichen Bildung im allgemeinen und die Berufsschule im besonderen analysiert. Dies erfolgt anhand einer Auswertung der einschlägigen Literatur.

Inwiefern diese Entwicklungen Wandlungsprozesse in der intra- und interorganisationalen Ordnung der Berufsschule ausgelöst haben, wie diese verlaufen und welche Reichweite sie haben, wird auf der Grundlage einer eigenen empirischen Erhebung untersucht. Dabei werden sowohl die organisationale Ebene der Berufsschule als auch die Beziehungen zwischen der Berufsschule und ihrer Umwelt in den Blick genommen. Bevor ich mich der Analyse von Wandlungsprozessen im System der beruflichen Bildung zuwende, sollen aber zunächst noch einmal zusammenfassend die wichtigsten theoretischen Impulse aus der Theorie der Strukturierung, die meine Untersuchung anleiten, skizziert werden:

Dualität von Struktur

Mit dem Konzept der Dualität von Struktur wird die Beziehung zwischen Struktur, Handlung und Akteur hergestellt (vgl. Abb. 3), mit dem Ziel, die Bewußtheit der Akteure mit den struk-

turellen Dimensionen sozialer Systeme zu vermitteln. Die Struktur hat eine virtuelle Existenz, die erst mit der Konstitution sozialer Praktiken in „Erscheinung“ tritt. Diese sozialen Praktiken gehen in das Handeln ein und üben sowohl einen konstruktiv-ermöglichenden als auch einen repressiv-beschränkenden Einfluß auf Handlungen aus, doch sie werden ebenso in Handlungen und durch Handlungen hervorgebracht. Struktur und Handlung konstituieren sich gegenseitig und verweisen rekursiv aufeinander. Voraussetzung für das Handeln ist die Handlungsfähigkeit des Akteurs, in dessen Gedächtnis die Strukturen als Erinnerungsspuren gespeichert sind. Auch hier besteht ein wechselseitiges Verhältnis. Zum einen kann der Akteur die Strukturen während der Handlung bestätigen, verändern oder außer Kraft setzen, zum anderen wird er von den sozialen Praktiken, in denen er engagiert ist, geprägt.

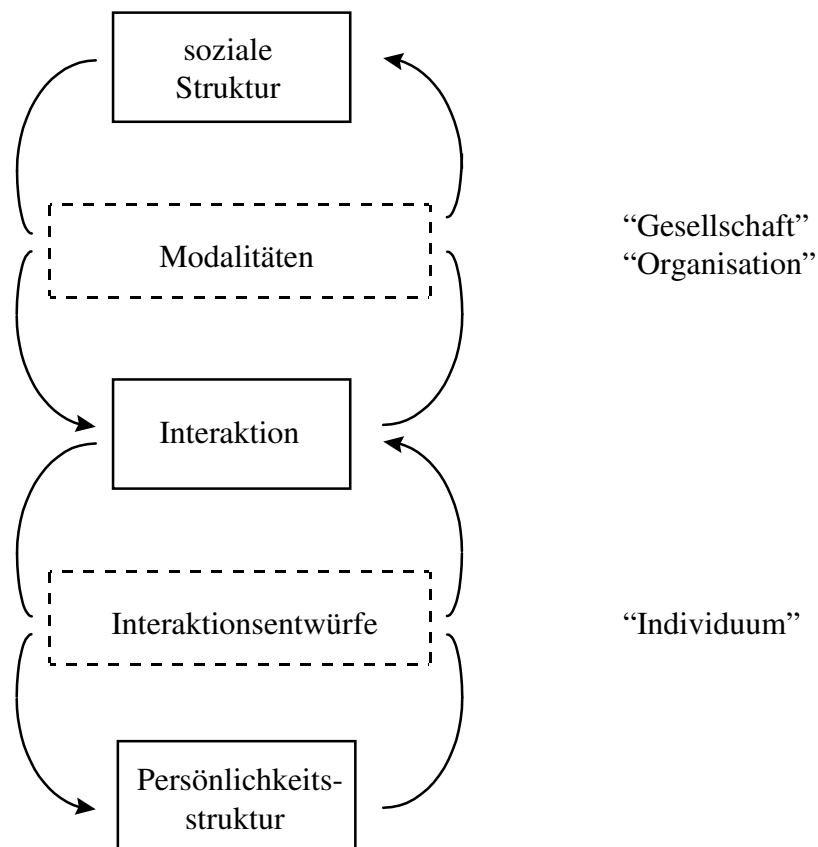


Abb.3: Individuum und Gesellschaft: Strukturierung und Vermittlung (Ortmann u. a. 1997: 340)

Da Giddens Struktur als Regeln und Ressourcen begreift, die er wiederum in jeweils zwei unterschiedliche Kategorien unterteilt, kann analytisch zwischen vier Strukturaspekten unterschieden werden: Signifikation, autoritativer Herrschaft, allokativer Herrschaft und legitimer Ordnung (vgl. Abb. 4). Diese bilden zusammen die strukturellen Dimensionen jedes sozialen

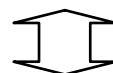
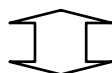
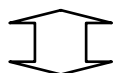
Systems. Sie können situativ, kontextuell und akteursbezogen in das Handeln einfließen, das heißt daß die Art und Weise der Einflußnahme der Strukturen auf das Handeln entscheidend von der spezifischen Situation, dem gesamten sozialen Kontext sowie der Kompetenz und Erfahrung des Akteurs abhängt. Die Strukturaspekte korrespondieren auf der Handlungsseite mit vier Interaktionsformen: Kommunikation, autoritative Machtausübung, allokativer Machtausübung und Sanktion/Rechtfertigung⁷. Dieses Schema ist als analytisches Raster für die Betrachtung von Strukturen und Handlungen zu verstehen. Die Interdependenzbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Dimensionen der Strukturierung läßt eine getrennte Behandlung lückenhaft erscheinen, denn interpretative Aspekte können auch normative beinhalten, genauso wie Macht nicht nur durch den Gebrauch von Ressourcen, sondern auch durch den Gebrauch von Regeln der Sinnkonstitution und der Legitimation ausgeübt wird. Daher erscheint es erforderlich, – soweit möglich – alle drei Aspekte zugleich und als miteinander verbunden zu untersuchen.

Handeln in Organisationen läßt sich „als mehr oder weniger vernünftiger Rekurs von Akteuren auf (organisationale) Strukturen, nämlich auf Regeln und Ressourcen“ verstehen (Ortmann 1995: 297). Das Konzept der Dualität von Struktur ermöglicht es, die sozialen Praktiken und die sie anleitenden Wissensbestände in den Mittelpunkt der Organisationsanalyse zu stellen und zu fragen, auf welche Weise organisatorisches Handeln strukturiert und restrukturiert wird. Demnach müssen Struktur und Akteur und ihr Zusammenspiel, das Handeln, gleichermaßen berücksichtigt werden, denn eine nur handlungsorientierte Organisationsanalyse ohne die Berücksichtigung des strukturellen Rahmens wäre ebenso defizitär wie die Ausblendung der ausführenden Instanz, des Akteurs.

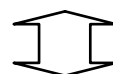
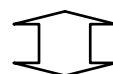
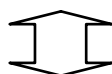
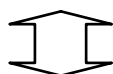
Eine wichtige Konsequenz, die das Theorem der Dualität von Struktur impliziert, besteht darin, daß der Akteur aus der Opferrolle des Determinismus befreit wird, weil die Verhältnisse, denen er gegenübersteht, nicht auf fremdes, sondern mitunter auf das eigene Handeln zurückzuführen sind. Er ist ein handlungsmächtiger und reflexionsfähiger Akteur, der durch sein rekursives Handeln die Bedingungen, die sein Handeln einschränken und ermöglichen, (mit)erzeugt.

⁷ Giddens pflegt dieses Schema zu vereinfachen, indem er die zwei Herrschaftsdimensionen mit der Begründung zusammenfaßt, daß die wirkliche Herrschaftsquelle die autoritativen Ressourcen sind, weil nur sie zur Generierung von Macht beitragen. Allokative Ressourcen müssen erst in autoritative umgewandelt werden, um ihre Wirkung entfalten zu können. „Eine Ansammlung von Steinen und Beton“ - schreibt Ortmann (1995: 302) – „ist noch keine Mauer, eine Mauer allein noch keine Grenze, wie man in Berlin 1989 sehen konnte.“

Strukturdimensionen	Signifikation	Legitimation	Herrschaft	
Arten von Regeln und Ressourcen	Regeln der Konstitution von Sinn	Regeln der Sanktionierung von Handeln	Autoritativ-administrative Ressourcen	Allokative Ressourcen



Modalitäten	Interpretations-schemata	Normen	Autoritativ-administrative Machtmittel	Allokative Machtmittel
Beispiele für Modalitäten	Wahrnehmungsmuster	Rechtliche Normen	Verwaltungsapparat	Finanzielle Mittel
	Organisationsvokabular	Organisationale Regeln	Schulorganisation	Personelle Ressourcen
	Leitbilder	Prüfung	Planungsinstrumente	Materielle Ausstattung



Dimensionen des organisationalen Handelns	Kommunikatives Handeln	Sanktionierendes Handeln	Autoritativ-administratives Handeln	Didaktisches Handeln
---	------------------------	--------------------------	-------------------------------------	----------------------

Abb. 4: Dualität von Struktur und organisationale Analyse der Schule (in Anlehnung an Ortman 1995: 60)

Wissen und Können als Voraussetzungen des Handelns

Eine solche Konzeption der Bedingungen des Handelns, die den Akteur gleichsam zu Täter und Opfer macht, setzt ein entsprechendes Akteurskonzept voraus. Ein Akteur zeichnet sich nach Giddens dadurch aus, daß er über die Fähigkeit zum Handeln verfügt, daß er also in der Lage ist, so oder auch anders – das heißt kontingent – zu handeln oder Handlungen zu unterlassen. Die Fähigkeit zum Handeln erfordert Handlungswissen (Knowledgeability), was die diskursiv-bewußte oder praktisch-bewußte Kenntnis von Regeln voraussetzt, und Handlungskönnen (Capability), das auf der Ressourcenausstattung beruht. Obwohl die Regeln (Wissen) und die Ressourcen (Können) des Akteurs vordefiniert und begrenzt sind, verleihen sie ihm

dennoch die Möglichkeit, sein Handeln zielgerichtet, geplant, konsequent und autonom zu gestalten, da sie nur die Zahl der Handlungsmöglichkeiten beschränken, aber sie nicht im einzelnen determinieren. Giddens legt den Akzent auf die Betrachtung von routinisierten Handlungsverfahren und widmet sich der ausführlichen Betrachtung von diskursivem und praktischem Bewußtsein im Alltagshandeln, wobei er es versäumt, die emotionalen und motivationalen Aspekte explizit zu formulieren. Diese können jedoch als in der Argumentation implizit vorhanden betrachtet werden, denn einerseits können sie unreflektiert in den routinisierten Verfahren zum Ausdruck kommen, andererseits können sie mehr oder weniger reflektiert zum Auslöser für neue Handlungen und die Anwendung von neuen Strukturen werden.

Aus diesen Überlegungen folgt, daß eine im Sinne der Strukturationstheorie adäquate Organisationsanalyse der Schule das diskursiv- und das praktisch-bewußte Wissen sowie die Ressourcenausstattung und die Fähigkeit zum Ressourceneinsatz, die das Handeln sowohl des individuellen als auch des kollektiven Akteurs prägen, berücksichtigen muß. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem organisationalen Wissensbestand, dem „Wissensfluß“ und dem „Wissensbewußtsein“ zu.

C. Die Berufsschule im Prozeß des sozio-ökonomischen Strukturwandels

1. Anlage der Untersuchung

Gegenstand dieses Kapitels sind die Veränderungsprozesse, die sich in den neunziger Jahren in der Berufsschule und ihrem Umfeld vollzogen haben. Zunächst werde ich auf Entwicklungen im Ordnungsregime der Berufsschule eingehen, durch die sich die Anforderungen an die berufliche Schule gewandelt haben (C.2). Als für die Berufsschule besonders relevante Umweltsegmente werden dabei das Beschäftigungs- und das Bildungssystem in den Blick genommen. Im Anschluß daran werden die Einflüsse von Organisationen beleuchtet, die in einer engen Wechselbeziehung mit der Berufsschule stehen (C.3). Die Betrachtung der interorganisationalen Ordnung der Berufsschule konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf die Beziehungen zu den Betrieben, den Kammern, dem Kultusministerium und dem Oberschulamt. Abschließend werden die Wandlungsprozesse in der organisationalen Ordnung der Berufsschule untersucht (C.4).

Bei der Analyse der Veränderungen in der inter- und der intraorganisationalen Ordnung (C.3 und C.4) stütze ich mich auf die Ergebnisse eigener empirischer Erhebungen aus den Jahren 1997 bis 1999. Dabei wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Qualitative Ansätze zeichnen sich dadurch aus, daß Daten in unstandardisierter Form erfaßt und mit Hilfe qualitativer Methoden ausgewertet werden. Das erhobene Material wird nach Gemeinsamkeiten und Differenzen untersucht und hieraus werden typische Grundtendenzen abgeleitet. Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung fragen in erster Linie nach den Charakteristika sozialer Zusammenhänge und erfassen diese vor allem aus der Sicht der jeweils Betroffenen. Demgegenüber zielen quantitative Untersuchungen primär darauf ab, Aussagen über die Verteilung sozialer Merkmale und die Stärke von Zusammenhängen zu erhalten. Zu diesem Zweck werden Daten mittels standardisierter Untersuchungsinstrumente wie Fragebögen oder Beobachtungsschemata erhoben und mit mathematisch-statistischen Verfahren ausgewertet. Die Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse soll dabei durch die Repräsentativität der Stichprobe sichergestellt werden: Diese wird so gewählt, daß sie die Gruppe, über die man Aussagen machen möchte, hinsichtlich bestimmter, als wesentlich erachteter Merkmale möglichst genau widerspiegelt. Die dahinter stehende Vorstellung von Gesellschaft als Aggregat unterschiedlicher Individuen wird jedoch von qualitativen Ansätzen kritisiert, und es wird bezweifelt, daß die vollständige Repräsentativität einer Stichprobe hergestellt werden kann. So spielt die Repräsentativität in dem skizzierten Sinn in der qualitativen Sozialforschung nur eine untergeordnete Rolle. Denn das Interesse richtet sich hier „weniger auf die zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale als auf die Erkenntnis *wesentlicher und typi-*

scher Zusammenhänge, die sich an einigen wenigen Fällen aufzeigen lassen“ (Lamnek 1995a: 189, Hervorhebung im Original).

Für die hier interessierende Fragestellung bietet sich ein qualitativer Ansatz vor allem deswegen an, weil er im Gegensatz zu einem quantitativen Ansatz einen offenen, holistischen und dynamisch-prozessualen Zugang zum Untersuchungsgegenstand erlaubt (vgl. dazu Lamnek 1995a: 218 ff.). Da bislang keine fundierten Kenntnisse über Wandlungsprozesse in der Berufsschule vorliegen, hat die Untersuchung einen stark explorativen Charakter. Dies erfordert einen offenen Forschungsansatz, der sowohl im Hinblick auf die Fragestellung als auch im Hinblick auf die Methoden Modifikationen zuläßt, wenn der Untersuchungsgegenstand dies erfordert. Während quantitative Ansätze mit einem geschlossenen Set von Hypothesen und Operationalisierungen arbeiten, sind die Fragen bei qualitativen Untersuchungen offen. Es werden keine hypothetischen Antworten vorausgeschickt, impliziert oder mitgeliefert. Der Erhebungsprozeß wird durch offene Fragen in Gang gesetzt und die weiteren Fragen ergeben sich aus der Erhebungssituation heraus und aus dem inhaltlichen Ablauf. Aufgrund dieser Vorgehensweise sind auch die Erkenntnischancen offen. Es können über die hypothetischen Vorstellungen des Forschers hinaus Erkenntnisse zutage gefördert werden, die durch und aus dem Untersuchungsobjekt selbst entstehen.

Neben einem offenen Untersuchungszugang erfordert die Fragestellung der Studie des weiteren eine holistische Vorgehensweise. Die Untersuchung zielt darauf ab, die Strukturen zu erforschen, die das Handeln der Akteure in der Berufsschule lenken. Gemäß der Theorie der Strukturierung existieren diese Strukturen nur insoweit, wie sie im Bewußtsein der Akteure repräsentiert sind und als Bezugspunkte für ihre Handlungen dienen. Ihre Analyse erfordert es, daß der soziale Kontext, die Deutungen und Sichtweisen der betroffenen Akteure als integrale Bestandteile in die Untersuchung einbezogen werden müssen. Diese Elemente werden bei einer quantitativen Vorgehensweise jedoch ausgeklammert, konstant gehalten oder gar negiert. Insofern sind quantitative Ansätze eher partikularistisch angelegt, wohingegen qualitative Ansätze eine holistische Betrachtung erlauben. Mithilfe qualitativer Methoden kann ein spezifischer, interessierender Aspekt sehr umfassend erforscht werden. Durch die Offenheit der Verfahren wird das Augenmerk auf die für den Betroffenen relevanten und notwendigen Aspekte gelenkt, die aus dessen Sicht und in dessen Ausführungen erfaßt werden.

Schließlich spricht für einen qualitativen Ansatz auch dessen bessere Eignung für die Analyse von Wandlungsprozessen, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen. Zwar lassen sich auch mit Hilfe von quantitativen Verfahren Veränderungen erfassen, indem einzelne Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt werden, aber der Ablauf von Veränderungsprozessen läßt sich auf diese Weise kaum nachvollziehen. Im Hinblick auf die zentralen Untersuchungsfragen dieser Studie ist aber von entscheidender Bedeutung, wie Wandlungsprozesse verlaufen, wodurch sie ausgelöst werden, wie die Akteure Veränderungsimpulse

wahrnehmen und wie sie darauf reagieren, welche Faktoren den Wandel befördern und welche ihn behindern. Dies erfordert einen qualitativen Untersuchungsansatz, mit dem erfaßt werden kann, wie die relevanten Akteure die Veränderungen erleben und verarbeiten. Während die Datenerhebung bei einer quantitativen Untersuchung variablenbezogen punktuell erfolgt, ergeben sich die relevanten Veränderungsaspekte im Rahmen eines qualitativen Vorgehens aus der Untersuchungssituation heraus durch die Flexibilität und die prinzipielle Offenheit der Erhebung. Da auf die spezifische Untersuchungssituation eingegangen werden kann, wird eine dynamisch-prozessuale Datenerhebung möglich.

Was das Verfahren der Datenerhebung betrifft, so wurde in dieser Untersuchung das Instrument des „problemzentrierten Interviews“ eingesetzt (vgl. dazu Lamnek 1995b: 74 ff.; Mayring 1996: 50 ff.). Dabei handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung, bei der sich der Befragte möglichst frei äußern kann. Das Interview ist jedoch auf eine bestimmte Problemstellung zentriert, die der Interviewer einführt und auf die er immer wieder zurückkommt. Dies setzt voraus, daß der Interviewer die Problemstellung vor der Erhebung analysiert und bestimmte Aspekte herausarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt und im Gesprächsverlauf angesprochen werden. In diesem Fall wurden die Interviews auf die in der Berufsschule stattfindenden Veränderungsprozesse zentriert. Zu diesem Zweck wurden Interviewleitfäden erarbeitet, die verschiedene Aspekte des Wandels aufgreifen: die veränderten Anforderungen an die Auszubildenden und die Berufsschule, die Beziehungen der Berufsschule zu wichtigen Umweltsegmenten, die in der Schule ablaufenden Reformprozesse sowie die organisatorischen und personellen Bedingungen, denen der Berufsschulunterricht unterliegt. Um ein möglichst umfassendes Bild von den Veränderungsprozessen in der Berufsschule und den sie beeinflussenden Faktoren zu erhalten, wurden Vertreter der Schulleitung, Lehrer und Schüler befragt. Für diese verschiedenen Gruppen wurden Leitfäden mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erstellt. Als Grundlage für die Erarbeitung der Leitfäden dienten Literaturanalysen sowie Vorgespräche mit Experten aus dem Bereich der beruflichen Bildung.

In die Untersuchung wurden vier Gewerbliche Schulzentren einbezogen: zwei große Gewerbliche Schulen in Ballungsräumen (GS1 und GS2) und zwei kleine im ländlichen Raum (GS3 und GS4). Der Fokus wurde dabei auf den Bereich der Metalltechnik gelegt. Was die Leitungsebene betrifft, so wurden jeweils die Schulleiter und z. T. auch die stellvertretenden Schulleiter sowie die Fachabteilungsleiter des Metallbereichs befragt. Auf seiten der Lehrer wurden sowohl Theorielehrer als auch technische Lehrer interviewt. Als Theorielehrer werden in den beruflichen Schulen diejenigen Lehrer bezeichnet, die theoretische Inhalte vermitteln. Technische Lehrer heißen demgegenüber diejenigen Lehrer, die praktische Inhalte in der Werkstatt unterrichten. Unter den befragten Lehrern befanden sich auch Fachberater. Das sind Lehrer, die neben ihrer Lehrtätigkeit für das Oberschulamt besondere Aufgaben, insbesondere im Bereich der Lehrerfortbildung wahrnehmen. In einem Fall wurde auch eine Referendarin

befragt. Bei den Interviews mit Berufsschülern wurde die Methode des Gruppeninterviews gewählt, während bei den anderen Gesprächspartnern in aller Regel Einzelinterviews zur Anwendung kamen⁸. Mit der Methode des Gruppeninterviews war die Intention verbunden, eine möglichst offene Diskussionsatmosphäre für die Schüler zu schaffen und gleichzeitig – durch die in der Gruppe existierende soziale Kontrolle – eine gewisse Sachlichkeit zu gewährleisten. Ein weiterer Vorteil dieser Methode lag in der gegenseitigen Stimulation und Unterstützung bei der Erinnerung an zurückliegende Ereignisse. Die Gruppen bestanden in der Regel aus neun Teilnehmern (drei aus jedem Lehrjahr). Bei der Auswahl der Schüler wurde darauf geachtet, daß Absolventen aller Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) teilnahmen. Dies konnte in der überwiegenden Zahl der Fälle realisiert werden.

Um die Wechselbeziehungen zwischen der Berufsschule und damit verbundenen Organisationen zu analysieren, wurden auch Betriebe (B) untersucht, deren Auszubildende die einbezogenen Berufsschulen besuchen. Dabei wurde in Abhängigkeit von der Betriebsgröße mit einer oder mehreren Personen aus dem Verantwortungsbereich der beruflichen Ausbildung gesprochen. Zu den Gesprächspartnern zählten Betriebsleiter, Ausbildungsleiter sowie Ausbildungsmeister und Ausbilder. Des weiteren wurde je ein Interview mit einem Mitarbeiter einer Handwerkskammer (HWK) und einer Industrie- und Handelskammer (IHK) geführt sowie ein Gespräch mit zwei Mitarbeitern eines Oberschulamtes (OSA) und ein weiteres mit drei Mitarbeitern des Kultusministeriums Baden-Württemberg (KM). Einen Überblick über die durchgeführten Interviews gibt Tabelle 2.

Die Interviews dauerten jeweils zwischen einer und drei Stunden. Sie wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend wörtlich protokolliert..

⁸ Die Gespräche mit dem Kultusministerium und dem Oberschulamts wurden mit 3 bzw. 2 Personen geführt. In drei der durchgeführten betrieblichen Interviews waren mehrere Unternehmensvertreter zugegen.

Organisation	Interviewpartner	Interviews
GS1	Schulleiter, stv. Schulleiter, Fachabteilungsleiter	3
	15 Lehrer, darunter 2 technische Lehrer, 1 Referendarin und 1 Fachberater	15
	3 Gruppeninterviews mit Schülern	3
B1 – B6	Ausbildungsverantwortliche aus 6 Betrieben	6
GS2	Schulleiter, stv. Schulleiter, Fachabteilungsleiter	3
	14 Lehrer, darunter 2 technische Lehrer und 1 Fachberater	14
	4 Gruppeninterviews mit Schülern	4
B1 – B6	Ausbildungsverantwortliche aus 6 Betrieben	6
GS3	Schulleiter, stv. Schulleiter	2
	5 Lehrer, darunter 1 technischer Lehrer	5
	2 Gruppeninterviews mit Schülern	2
B1, B2	Ausbildungsverantwortliche aus 2 Betrieben	2
GS4	Schulleiter	1
	6 Lehrer, darunter 1 technischer Lehrer	6
	2 Gruppeninterviews mit Schülern	2
B1, B2	Ausbildungsverantwortliche aus 2 Betrieben	2
HWK	1 Mitarbeiter	1
IHK	1 Mitarbeiter	1
KM	3 Mitarbeiter	1
OSA	2 Mitarbeiter	1
		80

Tab. 2: Zusammensetzung des Untersuchungssamples

2. Veränderungen im Ordnungsregime: Die Berufsschule vor neuen Anforderungen

Um das Ordnungsregime zu identifizieren, das für einen bestimmten Bereich gilt, ist danach zu fragen, wodurch und wie die Handlungen in einem bestimmten Bereich gelenkt werden. Was den Bereich der beruflichen Bildung betrifft, so wird dieser in erster Linie über den Qualifikationsbedarf der Unternehmen und die Bildungsziele der staatlichen Politik gesteuert und koordiniert. Unternehmen verfolgen bestimmte Strategien der Leistungserstellung (Produkte oder Dienstleistungen) und des Leistungsaustausches mit Zulieferern und Kunden, die wiederum mit einem spezifischen Einsatz menschlicher Arbeitskraft einhergehen. Die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte definieren zugleich die Anforderungen an das System der beruflichen Bildung, das diese Qualifikationen bereitstellen soll. Darüber hinaus werden der Berufsbildung vom Staat bestimmte Qualifikationsziele vorgegeben, die aus der bildungspolitischen Strategie resultieren.

Veränderungen in den Bedingungen wirtschaftlichen und politischen Handelns, der Technologie, den Tätigkeitsstrukturen oder der Struktur der Erwerbsbevölkerung können nun dazu führen, daß die Unternehmen eine neue Strategie der Leistungserstellung und des Leistungsaustausches wählen und auch der Staat seine bildungspolitische Strategie ändert. Im folgenden soll gezeigt werden, daß in den letzten Jahren eine solche Entwicklung stattgefunden hat, welche mit der Etablierung eines grundlegend neuen Qualifikationsverständnisses einherging. Dadurch wurde die berufliche Bildung mit neuartigen Anforderungen konfrontiert und einem erheblichen Veränderungsdruck ausgesetzt (vgl. Abb. 5). Die Darstellung dieser Entwicklung erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die Entwicklungslinien der Arbeit, ihre Ursachen und ihre Konsequenzen in bezug auf den Qualifikationsbedarf der Unternehmen beschrieben. Danach wird gezeigt, wie sich die Anforderungen an das System der beruflichen Bildung gewandelt haben und inwieweit die staatliche Politik darauf mit einer Veränderung der Bildungsziele reagiert hat.

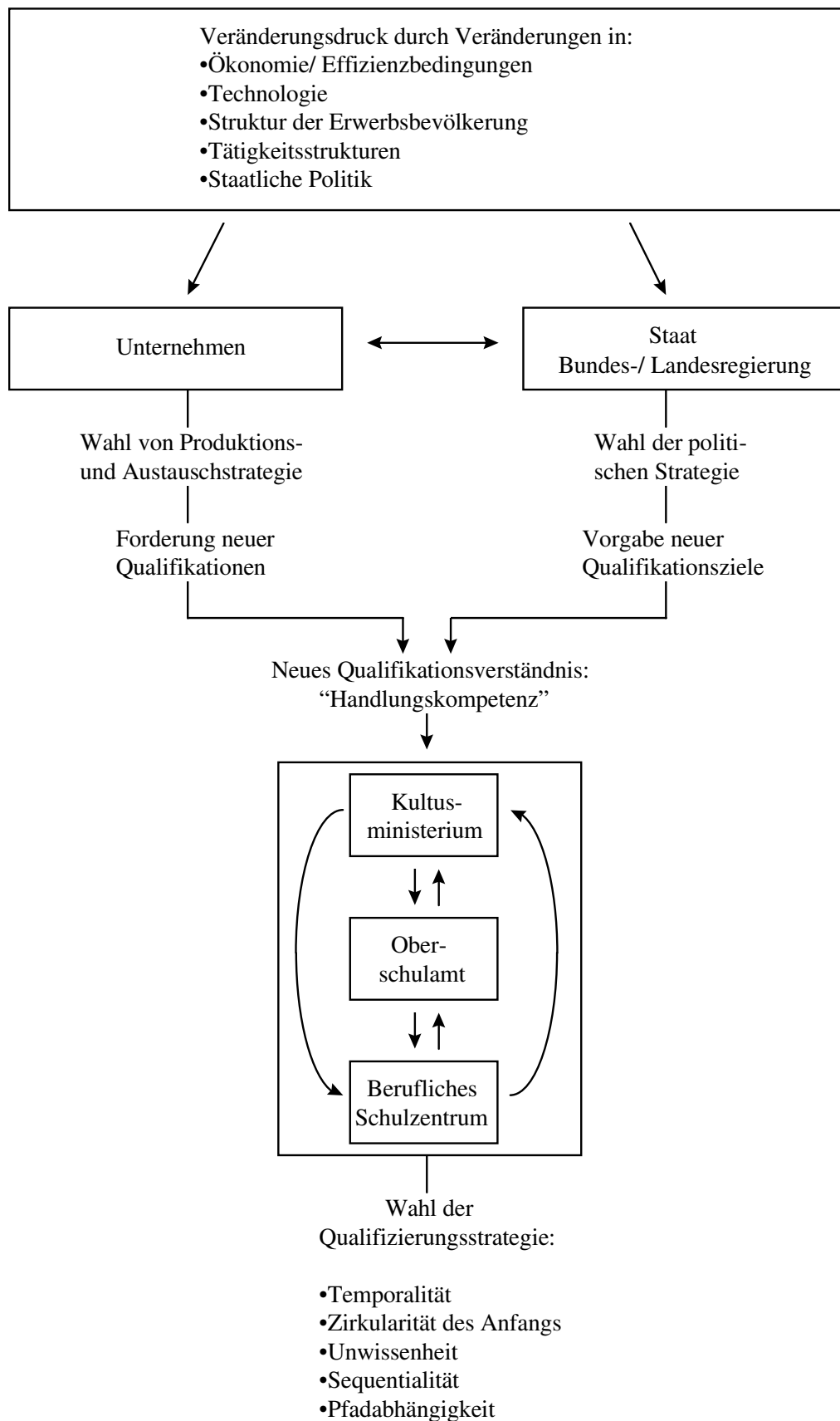


Abb. 5: Veränderungen im Ordnungsregime der Berufsschule (in Anlehnung an Campbell/ Lindberg 1991: 330 und Ortmann 1997)

2.1 Entwicklungslinien der Arbeit

Die Entwicklungslinien, die seit Anfang der 90er Jahre das wirtschaftliche Handeln bestimmen und immer stärkeren Einfluß auf den Bereich der Arbeit ausüben, können folgendermaßen zusammengefaßt werden (vgl. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg 1993; Daub/Rae 1997; Naschold 1997):

Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft sowie der rasante technologische Wandel führen zur Veränderung der Markt- und Wettbewerbsbedingungen und zur Verschärfung der Konkurrenz. In bezug auf die Qualifikationen sind zwei Folgewirkungen dieser Entwicklungen von besonderer Relevanz: Zum einen wird der Innovationsprozeß für die Unternehmen zu einer permanenten Herausforderung, da er komplexer wird und auch wesentlich intensiver betrieben werden muß als es bisher der Fall war. Zum anderen verändern sich die wirtschaftsstrukturellen Parameter. Globalisierung, und technologischer Fortschritt wirken unterschiedlich auf die verschiedenen Wirtschaftsbereiche ein. Dadurch geraten etablierte Liefer- und Leistungsbeziehungen in und zwischen den Unternehmen unter Veränderungsdruck; traditionelle Branchengliederungen verlieren an Bedeutung, neue Wirtschaftszweige entstehen, der Arbeitskräftebedarf in den verschiedenen Wirtschaftsbereichen verändert sich, die Tätigkeitsschwerpunkte verschieben sich, neue Tätigkeitsspektren entstehen.

Der steigende Innovationsdruck und der rasche Strukturwandel als Folge der immer stärker voranschreitenden Globalisierung und Technisierung verlangen höhere Mobilität und größere zeitliche Ungebundenheit von unternehmerischem Handeln. Flexibilität wird bei der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens zur bestimmenden Zielgröße und zwingt zu neuen Formen der Organisations- und Arbeitsgestaltung, was zu strukturellem Wandel in Produktion, Verwaltung und Dienstleistung führt. Die wesentlichen Elemente der betrieblichen Restrukturierungsmaßnahmen lassen sich wie folgt kennzeichnen (vgl. dazu Braczyk/Schienstock 1996; Womack/Jones/Roos 1991):

- Ganzheitlichkeit der Arbeitsprozesse durch Funktionsintegration;
- Reduktion organisatorischer Schnittstellen durch Dezentralisierung von Aufgaben und Kompetenzen;
- Teamförmige Arbeitsstrukturen mit breit gefächertem, auch bereichsübergreifendem Arbeitskräfteeinsatz;
- Abbau von Hierarchieebenen;
- Kundenorientierung durch kundenspezifische Produkte und verstärkte Orientierung auf Service- und Dienstleistungen.

Ein wesentlicher Aspekt der neuen strategischen Ausrichtung ist die veränderte Wahrnehmung der Bedeutung des Menschen im Produktionsprozeß. Das menschliche Arbeitsvermö-

gen wird als entscheidender Produktionsfaktor betrachtet, der zur Steigerung der Flexibilität des Unternehmens wesentlich beitragen kann. Infolgedessen werden die Förderung und Nutzung der fachlichen, analytischen und sozialen Kompetenzen der Beschäftigten sowie die Gewinnung der Mitarbeiterinteressen für das Unternehmen zum erklärten Ziel. Im Zuge dieser Umorientierung werden höhere Anforderungen an die Reflexivität und die Selbststeuerungsfähigkeiten der Beschäftigten gestellt: In Industrie und Handwerk ist nicht mehr die klassische Fachkraft gefragt, sondern der multifunktionale Arbeiter, dessen fachliche, methodische und soziale Kompetenz ihm die Teilnahme und Mitgestaltung am Umstrukturierungsprozeß ermöglicht. Gebraucht wird ein leistungsfähiger und lernwilliger Mitarbeiter mit organisatorischem Talent, der technologische Kompetenz besitzt, aufgeschlossen, innovativ, kommunikationsfähig und kooperationsbereit ist, der sich in der globalisierten Arbeitswelt zurecht finden kann und der sich nicht nur dem Entwicklungsprozeß anpaßt, sondern sich auch aktiv an der Gestaltung dieses Prozesses beteiligt.

Ganzheitliche Prozesse, Partizipation an Entscheidungen, Delegation von Verantwortung, stärkere Integration der Beschäftigten im Produktionsprozeß, aber auch Umschichtungen und Konzentrationsprozesse innerhalb der einzelnen Wirtschaftszweige sowie branchenübergreifende Integrationsprozesse lösen darüber hinaus „die starren vertikalen und horizontalen Demarkationen zwischen den beruflich gefaßten Tätigkeiten“ (Kern/Sabel 1994: 606) ab und verändern die traditionellen Berufsbilder. Die Entwicklung des Tätigkeitsspektrums ist einerseits durch die Veränderung von Art und Inhalt der Tätigkeiten an den jeweiligen Arbeitsplätzen und andererseits durch die Entstehung von neuen Tätigkeitsfeldern gekennzeichnet.

Abgesehen von diesen Veränderungen ist die Entwicklung des Beschäftigungssystems durch eine zunehmende Expansion des tertiären Sektors, einen Wandel der Tätigkeitsstrukturen und eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus geprägt. Zwischen 1980 und 1998 stieg in Deutschland der Anteil der Erwerbstätigen im tertiären Sektor, das heißt im Dienstleistungsbereich von 49 auf 63 Prozent (Geißler 2000: 20). Dagegen verringerten sich die Anteile der Erwerbstätigen in der Land- und Forstwirtschaft (primärer Sektor) von 5,3 auf 2,9 und im produzierenden Gewerbe von 45 auf 34 Prozent (ebd.). Auch in bezug auf die Struktur der ausgeübten Tätigkeiten zeichnet sich eine zunehmende Tertiarisierung ab. So sank der Anteil der Erwerbstätigen, die überwiegend produktionsorientierte Tätigkeiten ausüben, zwischen 1979 und 1999 von 30,9 auf 24,5 Prozent (Alex 2000: 27). Demgegenüber war bei den primären Dienstleistungen eine Zunahme von 42,8 auf 43,4 Prozent und bei den sekundären Dienstleistungen ein Anstieg von 26,3 auf 32 Prozent zu verzeichnen (ebd.)⁹. Diese Entwicklungen wurden von einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Erwerbstätigen begleitet: Zwischen

⁹ Zu den primären Dienstleistungen zählen allgemeine Dienste (Reinigen, Bewirten, Lagern, Transportieren, Sichern), Bürotätigkeiten und Handelstätigkeiten, zu den sekundären Dienstleistungen Tätigkeiten in den Bereichen Betreuen, Beraten, Lehren, Publizieren, Organisation, Management, Forschen und Entwickeln. Produktionsorientierte Tätigkeiten umfassen dagegen Aktivitäten in den Bereichen Gewinnen/Herstellen, Maschinen einrichten/warten und Reparieren.

1979 und 1999 stieg der Anteil der Erwerbstätigen mit Lehrabschluß von 49,9 auf 52,7 Prozent und derjenigen mit Hochschulabschluß von 7,8 auf 15,4 Prozent, während der Anteil der Erwerbstätigen ohne Abschluß von 28,9 auf 15,9 Prozent zurückging (Alex 2000: 27, eigene Berechnungen).

Auch für die Zukunft steht zu erwarten, daß sich die Trends der zunehmenden Globalisierung, Technisierung und Tertiarisierung und die damit einhergehenden Veränderungen in den Tätigkeitsstrukturen fortsetzen werden (vgl. Bader 1996; Barth 1997; Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg 1993). Im Hinblick auf die Zukunft der Arbeit zeichnen sich damit folgende Trends ab:

- Die zunehmende Akkumulation von Wissen – vor allem von wissenschaftlichem und technologischem Wissen – und seine Entwicklungsdynamik werden nicht nur die soziale, sondern auch die ökonomische Struktur der Gesellschaft verändern (vgl. Bell 1983; Stehr 1994; Kreibich 1988). Wissen wird im Produktionsprozeß immer bedeutsamer und zur primären Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum. Zwei Gründe sind hier besonders hervorzuheben: Erstens stellt Wissen die entscheidende Voraussetzung für erfolgreiche Innovationen dar, und zweitens befähigt es zum sicheren Umgang mit den neuen technologischen Errungenschaften und deren Nutzung. Wissen entwickelt sich somit zu einem wichtigen Produktionsfaktor, was sich auf die Beschäftigungsstruktur sowie die Arbeitstätigkeiten und -anforderungen auswirkt.
- Die quantitative Prognose der Arbeitsmarkt- und Berufsforscher für die Arbeitswelt der Zukunft geht von Verschiebungen der Qualifikationsanforderungen einerseits in Richtung Dienstleistungen, andererseits in Richtung höherer Qualifikationen aus. Im Jahr 2015 werden einer Prognose des Institutes für Arbeitsmarkts- und Berufsforschung (IAB) zufolge 74,4 Prozent aller Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich tätig sein und nur noch 23,8 Prozent im produzierenden Gewerbe (vgl. Schnur/Zika 2002: 5). Was die qualitative Seite betrifft, so zeigen Studien der Prognos AG, „daß die Tätigkeiten, die an Bedeutung gewinnen, im allgemeinen größere Anforderungen an übergreifende Qualifikationen – wie zum Beispiel Abstraktionsvermögen, Organisationstalent, Planungsfähigkeit und kreatives Denken – stellen als die Tätigkeiten, die an Bedeutung verlieren“ (Barth 1997: 7).
- Der Arbeitskräftebedarf wird sich erheblich zwischen den verschiedenen Sektoren und den verschiedenen Branchen unterscheiden. Nach Berechnungen der Prognos AG (vgl. Barth 1997) sind künftig weniger Arbeitsplätze in der Landwirtschaft, der Energieversorgung, dem Bergbau und in weiten Teilen der Industrie zu erwarten. In den Bereichen Handel, Verkehr und Nachrichtenübermittlung ist mittelfristig ebenfalls von einem Rückgang auszugehen. In der öffentlichen Verwaltung zeichnet sich eine Stagnation ab. Signifikant mehr Arbeitsplätze werden in Organisationen ohne Erwerbszweck (z. B. Verbände und soziale Einrichtungen), in den Bereichen der sonstigen Dienstleistungen (z. B. Beratung, For-

schung und Entwicklung, private Bildungseinrichtungen, Datenverarbeitung, Medien) und in der Umweltindustrie entstehen. In qualitativer Hinsicht verlieren manuelle Tätigkeiten in der Produktion und einfache Tätigkeiten im Büro aufgrund der zunehmenden Diffusion von Automations- und Steuerungs- sowie Organisations- und Kommunikationstechniken an Gewicht.

- Das berufliche Leben verändert sich: Die permanenten Veränderungen in der Arbeitswelt führen zu Diskontinuitäten in der Erwerbsbiographie. Lineare Berufswege scheinen künftig eher die Ausnahme zu bilden, die Ausübung verschiedener Tätigkeiten im Laufe des Berufslebens bekommt Regelcharakter (vgl. Geißler 1994: 648 ff.).

Die Prozesse des Wandels in den Bereichen Technologie und Ökonomie sowie die damit einhergehenden Veränderungen der Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen verändern die Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen: Notwendig erscheint nun mehr eine Form der beruflichen Qualifizierung, die im Gegensatz zu früher neben der Vermittlung von Fachkenntnissen und Fertigkeiten auch die Befähigung zu selbständigem Handeln fördern soll. Dies wirft die Frage auf, welche Auswirkungen die neuen Qualifikationsanforderungen auf die Berufsbildung und -ausbildung haben und welche strukturellen Veränderungen notwendig werden.

2.2 Veränderungsbedarf im Bildungssystem

Das deutsche Modell der Berufsausbildung, das durch hohe fachliche Spezialisierung gekennzeichnet war, hat sich in der Vergangenheit bewährt (vgl. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg 1993: 7f.), weil

- a) es Fehlentscheidungen bei Bildungsinvestitionen minimieren konnte;
- b) die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen gesteigert wurde;
- c) die Wirtschaft auf ein großes Potential von qualifizierten Arbeitskräften zurückgreifen konnte;
- d) die Zertifizierung der Abschlüsse im internationalen Vergleich zu einer hohen Stabilität sowohl in bezug auf die Dauer der Beschäftigungsverhältnisse als auch auf die Entgeltstrukturen führte;
- e) die Integration zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung eine gewisse Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte begünstigte.

Wie bereits erläutert wurde, haben sich die Tätigkeitsanforderungen im Produktionsmodell Deutschland allerdings gewandelt. Analysiert man die aktuelle Diskussion um die künftige

Entwicklung des Qualifikationsbedarfs und die daraus resultierenden Anforderungen an das Berufsbildungssystem, so lassen sich zusammenfassend folgende Tendenzen beschreiben:

- Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnen völlig neue Perspektiven für Arbeit und Bildung, da sie zeitliche und räumliche Zwänge aufheben. Die ubiquitäre Nutzung dieser Technologien erfordert ein Bildungssystem, „das den mit den neuen Technologien Unvertrauten den Einstieg erleichtert und den Fortgeschrittenen ständige Weiterbildungsmöglichkeiten offeriert, das die Heranwachsenden im verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Möglichkeiten schult und auch den bereits aus der Arbeitswelt ausgeschiedenen Mitbürgern die Neuerungen nahebringt, um sie nicht von für sie relevanten Vorteilen auszuschließen“ (Brauner/Bickmann 1996:138). Zugleich verändert der Computer als Medium in der Wissensvermittlung den Bildungsprozeß, da er neue Lernmethoden bedingt, die die zeitlichen und räumlichen Restriktionen aufheben.
- Das rasche Veralten von Wissen und Können erzwingt eine neue strategische Ausrichtung in der beruflichen Bildung. Die Strategie der frühzeitigen fachlichen Spezialisierung verliert an Bedeutung zugunsten einer Strategie der soliden Grundausbildung, in der Techniken vermittelt werden, die den Menschen zum selbständigen Umgang mit Wissen befähigen, und daran anschließenden Weiterbildungsmöglichkeiten. Dabei soll ein breites, über spezifische berufsfachliche Kenntnisse hinausgehendes Prozeßwissen vermittelt werden sowie die Fähigkeit zur Strukturierung komplexer Probleme. Auch Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität und Phantasie sowie die Bereitschaft zum Treffen von Entscheidungen und zur Übernahme von Verantwortung sollen stärker geformt und verfestigt werden. Eindeutig gewinnen jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse an Bedeutung, die „den Einzelnen in die Lage versetzen, sich dieses kommunikativ und methodisch geschickt in der gerade gebrauchten Struktur und Tiefe zu beschaffen“ (Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg 1993: 33). Zudem wird die lebenslange Lernfähigkeit und -bereitschaft der Beschäftigten zu einer unabdingbaren Notwendigkeit.
- Die rückläufige Beschäftigung im produzierenden Gewerbe und die negativen Prognosen im Hinblick auf die weitere Entwicklung lassen eine Öffnung des Bildungssystems für neue Beschäftigungsfelder als unabdingbar erscheinen, um es an die Entwicklungstrends des Beschäftigungssystems anzupassen. Gleichzeitig steigt der Bedarf an beruflicher Flexibilität und Mobilität, die offene Berufsbilder und Ausbildungsstrukturen voraussetzen und die auch die Verzahnung von Erst- und Weiterbildung ermöglichen. „Benötigt werden Strukturkonzepte für Ausbildungsberufe, die für das Beschreiben der Kompetenzprofile wie für das Ausbilden ein flexibles Reagieren auf die wirtschaftliche und betriebliche Veränderungsdynamik ermöglichen. Benötigt werden darüber hinaus Strukturkonzepte für eine Kompetenzerweiterung durch Weiterbildung“ (Lenartz 1998: 11).

- Die zunehmende Einbindung des wirtschaftlichen Handelns in internationale Zusammenhänge – sei es im europäischen oder globalen Rahmen – erfordert international handlungsfähige Beschäftigte, die sowohl über die sprachlichen als auch über die kulturellen und persönlichen Kompetenzen verfügen, um die Unternehmen im internationalen Handeln unterstützen zu können: „Die Beherrschung von Fremdsprachen, die Kenntnis von Bedingungen und Regeln der Wirtschaftstätigkeit im Ausland, Wissen über fremde Verhaltensformen und Arbeitsstrukturen aber auch persönliche Eigenschaften wie Flexibilität, Offenheit, Toleranz: Ohne diese zentralen Schlüsselqualifikationen bleibt ein ausländischer Markt verschlossen“ (Hundt 1998: 10).

Es wird ersichtlich, daß sich das Wissen und damit auch das Qualifikationsspektrum quantitativ wie qualitativ erheblich erweitern; das Fachwissen vermehrt sich ständig, das disziplinübergreifende Wissen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Die Ausweitung des notwendigen Wissens erfordert eine neue Auffassung von Qualifikation. Sowohl in der Wissenschaft als auch in Politik und Wirtschaft herrscht ein breiter Konsens in bezug auf die Frage, welche Qualifikationen heute benötigt werden. Eine Beschreibung wesentlicher Komponenten des erforderlichen Qualifikationsspektrums wurde vom Arbeitskreis „Qualifikationsbedarf 2000“ des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg vorgelegt. Demnach besteht die Aufgabe der beruflichen (Aus-)Bildung in der Vermittlung von „Handlungskompetenz, zu der sich Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz im konkreten Fall ergänzen“ (1993:10). „Die Methodenkompetenz erlaubt es den Mitarbeitern, das ihnen jeweils gerade präsente Fachwissen kraft ihrer methodischen Fähigkeit aufgabenspezifisch besser zu nutzen, mit anderem Wissen zu kombinieren und soweit nötig, zu ergänzen. Sie ist die Voraussetzung für eine generelle wie zielgerichtete Aneignung neuen Wissens, für die Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken, für die Benutzung von Hilfsmitteln im weitesten Sinne und damit die Anpassung an heterogen auftretende bzw. sich verändernde Fragestellungen“ (ebd.: 13). „Die Sozialkompetenz ist demgegenüber die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen und läßt sich durch Aspekte wie Kommunikationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Aufgeschlossenheit gegenüber Fragen anderer, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewußtsein charakterisieren. Je heterogener die Arbeitsaufgaben werden und je mehr Spezialwissen ihre Erfüllung im Einzelfall erfordert, um so wichtiger ist diese Zusammenarbeit für die Motivation und Integration der methodischen und fachlichen Kenntnisse von Mitarbeitern und anderen Gesprächspartnern innerhalb und außerhalb der Betriebe“ (ebd.).

In der aktuellen Diskussion werden im Zusammenhang mit der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz folgende Qualifikationsbestandteile besonders hervorgehoben: informationstechnische, Fremdsprachen- und interkulturelle Kompetenz. Die informationstechnische Kompetenz wird zunehmend wichtiger, weil die Informationstechnik in allen genannten Dimensionen an Bedeutung gewinnt. Wenn Informationstechnologien als Produktions- oder Steuerungstechnik eingesetzt werden, ist die informationstechnische Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil der

Fachkompetenz. Da Informationstechniken aber auch als Hilfsmittel zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie als Kommunikationsmittel zur Anwendung kommen, stellt die informationstechnische Kompetenz auch einen Aspekt der Methoden- bzw. der Sozialkompetenz dar. Fremdsprachenkenntnisse erlangen in einer globalen Wirtschaft eine herausragende Bedeutung für die Handlungskompetenz der Beschäftigten. Ohne Fremdsprachenkompetenz ist die Aktualisierung des Fachwissens für viele Produkte, die aus dem Ausland kommen, nur beschränkt möglich. Außerdem machen internationale Geschäftsbeziehungen entsprechende Fremdsprachenkenntnisse erforderlich. Die Beherrschung von Fremdsprachen allein reicht jedoch nicht aus, um in einer globalen Gesellschaft handlungsfähig zu sein. Notwendig ist auch interkulturelle Kompetenz, das Wissen über und das Verständnis für fremde Kulturen und kulturelle Zusammenhänge.

Aus diesen Beschreibungen wird deutlich, daß sich die Anforderungen, die an die Qualifikation der Beschäftigten gestellt werden, erheblich gewandelt haben. Wenn von den Arbeitskräften nicht mehr nur Fachkompetenz, sondern eine umfassende Handlungskompetenz (vgl. BMBF 1998) verlangt wird, so impliziert dies eine veränderte Ausrichtung in bezug auf die Qualifizierungsziele und -methoden (vgl. Tab. 3).

Traditionelle Ausrichtung	Neue Anforderungen
Fakten lernen	Probleme lösen
Individuelle Leistung	Teamorientierung
Abgegrenztes Fachwissen	Interdisziplinäres Wissen
Informationen empfangen	Interaktives Lernen
Technologie isoliert	Technologie integriert
Prüfungen bestehen	Lernen lernen
Abschluß erreichen	Permanente Weiterbildung

Tab. 3: Traditionelle und neue Strukturprinzipien der Qualifizierung (nach „Forum Info 2000“ 1998: 13)

Diese neuen Anforderungen stellen für das Berufs(aus)bildungssystem eine große Herausforderung dar, weil sie Lehr- und Lernformen voraussetzen, die die Vermittlung von Handlungskompetenz zum Ziel haben. Da Handlungskompetenz nicht auf direktem Weg – in Form eines

eigenen fachlichen Unterrichtsangebotes – vermittelbar ist, sind neue, offene Vermittlungsmethoden erforderlich (so auch Beiderwieden 1990). Hier sind Wissenschaft und Praxis gleichermaßen gefordert, umsetzungsfähige und konkrete didaktische Konzepte zu entwickeln. Die Unterrichtsmethoden, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden, etwa handlungsorientierter, fächerübergreifender, Gruppen- und Projektunterricht, haben eher Impulscharakter, als daß sie umsetzbare Unterrichtskonzepte darstellen. Ihre Anwendung ist äußerst voraussetzungsreich: Erstens sind diese Unterrichtsmethoden zeitintensiver hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung und erfordern eine andere räumliche Gestaltung und Ausstattung; zweitens machen sie entsprechende organisatorische Strukturen notwendig; drittens setzen sie Lehrende voraus, die das Wissen und die Fähigkeiten, aber auch den Willen mitbringen, mit diesen Methoden zu arbeiten; und viertens kann ein solcher Unterricht nur mit Lernenden durchgeführt werden, die in der Lage sind, selbständig und zielstrebig zu arbeiten. Die neuen Lernformen erfordern also nicht nur eine Veränderung der Unterrichtsorganisation, -gestaltung und -methodik, sondern auch der betrieblichen und schulischen Organisation der Berufs(aus)bildung, der Qualifizierungsformen von Ausbildern und Lehrern und nicht zuletzt des allgemeinbildenden Schulwesens. Des weiteren wird aufgrund der permanenten Veränderungen der Arbeitssphäre Weiterbildung zu einem wesentlichen Teil der Berufs(aus)bildung, der ebenso wichtig ist wie die Erstausbildung. Beide sollen die Vermittlung derjenigen Kompetenzen, die zur Teilnahme und Mitgestaltung am Prozeß des Wandels befähigen, zum Ziel haben. Damit wird der beruflichen Qualifizierung eine Schlüsselfunktion zur Bewältigung des Wandels zugewiesen.

Das Berufs(aus)bildungssystem kann sich als wichtiger Standortvorteil erweisen, wenn es ihm gelingt, den neuen Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden, wenn es ihm gelingt, Qualifikationen zur Verfügung zu stellen, die die sozioökonomischen Erneuerungsprozesse unterstützen. Die bisherige Orientierung der beruflichen (Aus-)Bildung ist insbesondere durch die Betonung berufsfachlicher Einzelelemente geprägt, was nicht im Einklang mit den neuen Qualifikationsanforderungen steht, die auf Veränderung der Fachinhalte in Richtung erweiterter Grundkenntnisse und Vermeidung frühzeitiger Spezialisierungen abzielen.

Von seiten der Bildungspolitik wurde bereits Ende der achtziger Jahre auf Veränderungen in der Arbeitswelt reagiert. Beispielsweise wurde mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 80er Jahre die Intention verbunden, „die beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten handlungsorientiert verfügbar zu machen“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1994: 23). Zugleich wurden neue Qualifizierungsziele und -methoden formuliert, durch die diese Zielsetzung realisiert werden sollte: „Ein angemessener Unterricht fördert die Ausprägung methodischer und sozialer Kompetenzen, wie Kommunikations-, Kooperations- und Verantwortungsfähigkeit. Diese Schlüsselqualifikationen können durch eine entsprechende didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung erreicht werden. Ein solcher Unterricht bezieht fächerübergreifende, projekthafte und gerätebezogene Ansätze mit ein. Er

erfordert eine gegenseitige Abstimmung der Unterrichtsfächer sowie des schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteils. Gleichzeitig wird die Erkenntnis vermittelt, daß zur Erhaltung beruflicher Qualifikationen eine laufende Fort- und Weiterbildung nötig ist“ (ebd.).

Im Zuge des verstärkten Einsatzes alternativer Produktionskonzepte in den Unternehmen und der lauter werdenden Forderung nach handlungskompetenten Arbeitskräften wurden von der Politik weitere Maßnahmen ergriffen, um eine entsprechende Qualifizierung zu gewährleisten. So wurden in Baden-Württemberg Mitte der neunziger Jahre unter dem Etikett „Innere Schulentwicklung“ Reformen eingeleitet, die darauf abzielen, den Schulen mehr Gestaltungs- und Verantwortungsspielräume zu gewähren, die für die Praktizierung alternativer Lehrmethoden genutzt werden können. Darüber hinaus wurden Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer geschaffen, um diese mit neuen Qualifizierungskonzepten vertraut zu machen. In den 90er Jahren wurde die Handlungsorientierung somit zum dominierenden Leitbild für die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der beruflichen Bildung (vgl. Nickolaus 2000: 190 f.).

Im folgenden soll untersucht werden, ob und inwiefern die dargestellten Veränderungsimpulse Innovationsprozesse in der beruflichen Bildung bzw. in der Berufsschule ausgelöst haben, wie diese verlaufen und welchen Einfluß dabei die bestehenden Ordnungen ausüben. Da Schulinnovationen von verschiedenen Faktoren innerhalb wie außerhalb der Schule erheblich beeinflußt werden, sind bei der Beantwortung dieser Fragen Untersuchungen auf zwei Ebenen notwendig: der inter- und der intraorganisationalen Ordnung. Dementsprechend werden zunächst die externen (C.3) und anschließend die schulinternen Einflußfaktoren (C.4), die den Erfolg von Schulinnovationen prägen, einer Analyse unterzogen. Die Grundlage hierfür bilden die durchgeführten Erhebungen bei Berufsschulen, Betrieben, Kammern, dem Oberschulamt und dem Kultusministerium.

3. Interorganisationale Ordnung: Die Berufsschule im Spannungsfeld von Wirtschaft, Bildung und Politik

Die Berufsschule ist eine Organisation, die dadurch gekennzeichnet ist, daß sie als Schnittstelle zwischen Bildung und Beruf zwei verschiedenen Zielsetzungen Rechnung tragen muß. Einerseits muß sie sich an dem Beruf und den spezifischen beruflichen Erfordernissen orientieren, andererseits hat sie als Schule den Bildungs- und Erziehungsgedanken zu wahren. Infolgedessen hat sie einen doppelten Auftrag zu erfüllen: Als Pflichtschule muß sie alle Auszubildenden mit einem abgeschlossenen Ausbildungsvertrag unabhängig vom Bildungsabschluß aufnehmen und die im Lehrplan vorgegebenen fachtheoretischen Kenntnisse vermitteln. Als Teil des Bildungssystems vertieft und erweitert sie die allgemeine Bildung und sichert durch die Vermittlung von weiteren beruflichen und schulischen Qualifikationen die Fähigkeit zu beruflicher Mobilität. Aufgrund ihrer Eigenart und Zielsetzung ist die Berufsschule eine Or-

ganisation, die innerhalb verschiedener Systeme operiert (vgl. Abb. 6) und mit verschiedenen anderen Organisationen in wechselseitigen Einflußbeziehungen steht.

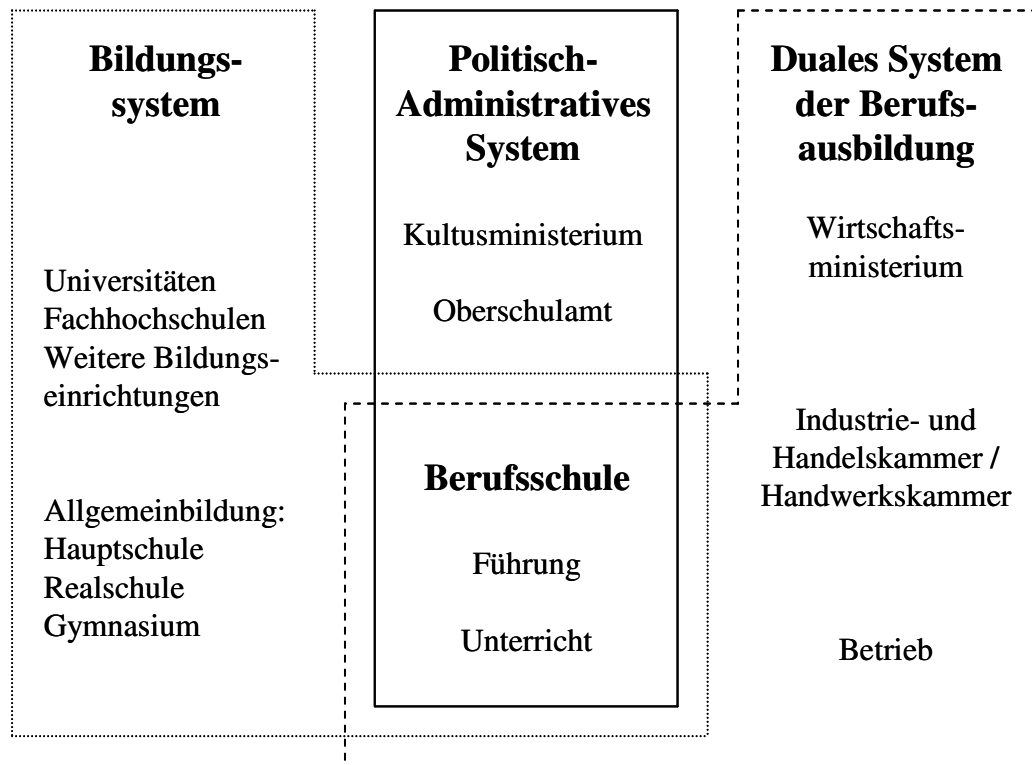


Abb. 6: Inter- und intraorganisationales Feld der Berufsschule

Als berufsbegleitende Schule bildet die Berufsschule eine der tragenden Säulen des dualen Berufsausbildungssystems und steht in einem Kooperationsverhältnis zur Wirtschaft, insbesondere zu den Ausbildungsbetrieben und den Kammern, die für die Durchführung der Prüfung zuständig sind. Die Berufsschule übernimmt ca. 30 Prozent (1 1/2 Tage) der wöchentlichen Ausbildungszeit, die sie mit der Vermittlung insbesondere der „berufstheoretischen Kenntnisse“ (Holfelder/Bosse 1990: 72) füllt. Die Erfüllung dieser Aufgabe erfordert eine „dauernde Anpassung an die sich ändernden Verhältnisse in der Berufs- und Arbeitswelt“ (ebd.: 70), die nur durch eine enge Zusammenarbeit und eine permanente Abstimmung zwischen schulischer und betrieblicher Berufsausbildung gewährleistet werden kann.

Als Teil des Bildungssystems ist die Berufsschule zwischen dem allgemeinbildenden und dem tertiären Bildungsbereich, das heißt den Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten verortet. Da die Berufsschule auf die Vorleistungen der Allgemeinbildung aufbaut, besteht hierzu eine unmittelbare Verbindung. Die Beziehung zum tertiären Bildungsbereich ist dagegen indirekt und nicht von großer Bedeutung, da die Abschlüsse, die die Berufsschule verleiht, nicht zur Studienbefähigung führen. Beziehungen bestehen darüber hinaus zu den ande-

ren Schularten des beruflichen Schulwesens (z. B. Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule, Berufskolleg, Berufliches Gymnasium), da zwischen diesen und der Berufsschule ein inhaltlicher Austausch und organisatorische Abstimmungsprozesse stattfinden.

„Die öffentlichen Schulen sind nicht rechtsfähige öffentliche Anstalten“ (§23 Abs. 1 SchG). Dies bedeutet, daß Schulen und darunter auch die Berufsschule „dauernde Einrichtungen des Staates oder einer Körperschaft des öffentlichen Rechts“ sind, die einem „zu den Aufgaben der öffentlichen Verwaltung gehörenden Zweck“ dienen (Holfelder/Bosse 1990: 99). Anders als beispielsweise Universitäten haben sie kein Selbstverwaltungsrecht. „Das Handeln der Schule unterliegt nicht nur der Rechtsaufsicht, sondern stets auch der Fachaufsicht der Schulbehörde“ (ebd.: 72). Da die Berufsschule auch Aufgaben der öffentlichen Verwaltung wahrnimmt wie beispielsweise die Vergabe von öffentlichen Urkunden (Zeugnissen) oder die Führung eines Dienstsiegels, ist sie ein Teil der staatlichen Verwaltung, die den Status einer Behörde hat, was sie an die nächsthöhere Behörde bindet. Demnach steht die Berufsschule innerhalb des politisch-administrativen Systems in einem hierarchischen Unterordnungsverhältnis zum Oberschulamt und dem Kultusministerium, die wesentliche Rahmenbedingungen ihrer Arbeit festlegen.

Die Berufsschule hat als nicht rechtsfähige Behörde, das heißt als organisationale Einheit, die an rechtliche Vorschriften und die Anweisungen höher stehender Behörden gebunden ist, die Aufgabe, ihre Inhalte den Erfordernissen der Berufs- und Arbeitswelt anzupassen, eine möglichst hohe spezielle Berufsqualifikation sowie die Fähigkeit zu beruflicher Mobilität zu vermitteln (vgl. Holfelder/Bosse 1990: 70). Sie muß also im Sinne der herrschenden Bildungsstrategie die Anforderungen von Beruf und Arbeit mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag in Einklang bringen.

Mit den Betrieben, den Kammern, den allgemeinbildenden Schulen, dem Oberschulamt und dem Kultusministerium sind wichtige Organisationen benannt, die mit der Berufsschule in gegenseitigen Einflußbeziehungen stehen. Diese Beziehungen sollen im folgenden näher untersucht werden. Dabei wird insbesondere danach gefragt, inwiefern die verbundenen Ordnungen Veränderungsprozesse der Berufsschule beeinflussen und ob diese Einflüsse für eine Ausrichtung auf handlungsorientiertes Lernen förderlich oder hinderlich sind.

3.1 Die Berufsschule als Bestandteil des dualen Systems

Das „duale System“ (vgl. Arnold/Münch 1995) der Berufsausbildung stellt eine besondere Organisationsform der beruflichen Erstausbildung dar, die durch das Prinzip der Rotation¹⁰ gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, daß die für die Ausübung eines spezifischen Ausbildungsberufes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Ausbildungsbetrieb fachpraktisch und in der Berufsschule fachtheoretisch vermittelt werden. Diese Dualität ist Ausdruck und Ergebnis des Zusammenwirkens von Wirtschaft und Staat. Der größte Teil der Ausbildung (etwa zwei Drittel der Ausbildungszeit) wird praxisnah und anwendungsorientiert in den jeweiligen Betrieben durchgeführt und somit von diesen verantwortet und finanziert. Im Gegenzug verpflichtet sich der Staat bzw. das jeweilige Land dazu, die Ausbildungsleistung der Betriebe durch die Vermittlung der fachtheoretischen Kenntnisse sowie allgemeinbildender Inhalte zu ergänzen, zu vertiefen und zu vervollständigen. Ein solches duales Konzept ist mit weitreichenden Konsequenzen verbunden, denn die Dualität wirkt sich nicht nur in verschiedenen Trägerschaften und Lernorten aus, sondern auch in den jeweiligen Lernkonzepten, die mit unterschiedlichen Intentionen und daher mit unterschiedlichen Methoden verbunden sind, sowie in einer verschiedenartigen Qualifikation des jeweiligen „Ausbildungspersonals“. Dadurch ist ein sich ergänzendes, aufeinander aufbauendes Ausbildungssystem entstanden, dessen Leistung vom Zusammenspiel unterschiedlicher Organisationen abhängt. Deshalb erfordert die Steuerung dieses Systems der doppelten Zuständigkeit¹¹ ein hohes Maß an Koordination und Abstimmung, was sich wegen der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik sehr komplex gestaltet. Die Ausbildung wird von den Betrieben und der Schule gemeinsam wahrgenommen, obschon der Wirtschaft aufgrund des in Deutschland herrschenden Subsidiaritätsprinzips größere Entscheidungsfreiräume zuerkannt werden. Die gesamte Steuerung und Koordination des Systems findet im wesentlichen auf drei Ebenen statt:

Auf Bundesebene setzt die Wirtschaft bzw. setzen die Sozialpartner (Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften) die Rahmenbedingungen für die duale Berufsausbildung. Aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung des Faktors Bildung obliegt die Organisation der Berufsbildung dem Staat. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung¹² (BMBF) ist federführend für

¹⁰ Als „Rotationsprinzip“ bezeichnet Lempert den fortgesetzten periodischen Wechsel zwischen Prozessen koordinierten systematischen und kasuistischen Lernens, dessen Verbindung die Aneignung professioneller Kompetenzen sichert. „Dabei heißt systematisches Lernen der Erwerb expliziten Regelwissens und kanonisierter Arbeitsmethoden des Ausbildungsberufs unter der Anleitung professioneller Lehrer und hauptberuflicher Ausbilder; kasuistisches Lernen bedeutet dem gegenüber die intuitive Vergegenwärtigung der impliziten Struktur berufstypischer Problemfälle sowie geeigneter Lösungswege unter der Anleitung erfahrener Angehöriger des Ausbildungsberufs, die als Mentoren fungieren“ (Lempert 1995: 229).

¹¹ Neben den unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen wird das duale System entsprechend seiner doppelten Trägerschaft in zwei Rechtsbereiche gegliedert. Das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Betrieb ist privatrechtlicher Art, es liegt im Ausbildungsvertrag begründet, der dem Wirtschaftsrecht zugeordnet ist, welches wiederum Teil des Bundesrechtes ist. Die öffentlich-rechtlich geregelte Berufsschulpflicht erfordert den Besuch der Berufsschule, der aufgrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik in die Gesetzgebungskompetenz der Länder fällt.

¹² Früher: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

die Koordinierung, die Gesetzgebung und die Aufsicht in diesem Bereich zuständig, wobei es von seiten des ihm untergeordneten Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) unterstützt wird. Im Einvernehmen mit dem BMBF erfolgt der Erlass einer neuen Ausbildungsordnung durch den Bundesminister für Wirtschaft oder den sonst zuständigen Fachminister. Auf Grundlage der Ausbildungsordnung wird in der Kultusministerkonferenz (KMK) der Rahmenlehrplan für die Berufsschule erlassen.

Auf Landesebene findet unter Berücksichtigung der regionalen Erfordernisse die Umsetzung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan in landesspezifische Ausbildungsrahmenpläne, Lehrpläne und Prüfungsordnungen statt. Dies erfolgt in Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Kammern, der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften, der Betriebe, des Kultusministeriums, der Oberschulämter und der Berufsschulen.

Auf der regionalen und betrieblichen Ebene schließlich wird durch die Durchführung der Berufsausbildung die eigentliche Leistung erbracht, die das Ergebnis der Zusammenarbeit von betrieblicher und schulischer Ausbildung ist und die von den Kammern geprüft und zertifiziert wird. Bei der dualen Ausbildung handelt es sich also um eine Qualifizierungsform, die sich aus den Teilleistungen der Berufsschule, der Betriebe und der jeweiligen Kammer zusammensetzt und deren Qualität entscheidend von der Integration dieser Teile und somit von der Integrationsleistung aller Beteiligten abhängt. Deshalb kann die Arbeit und die Leistung einer einzelnen Organisation – in diesem Falle der Berufsschule – ohne die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen ihr und den anderen an der dualen Ausbildung unmittelbar beteiligten Organisationen – Betrieb sowie Handwerkskammer oder Industrie- und Handelskammer – nicht adäquat erfaßt werden. Aus diesem Grund wurden in die empirische Untersuchung auch diese wechselseitigen Beziehungen einbezogen. Auf der Grundlage dieser Befunde soll zunächst das Verhältnis zwischen Berufsschule und Betrieb und danach die Beziehung zwischen Berufsschule und Kammern näher beleuchtet werden.

3.1.1 Berufsschule und Betrieb

Berufsschule und Ausbildungsbetrieb sind Organisationen, die aus zwei unterschiedlichen Richtungen das gleiche Ziel in Angriff nehmen. Der Umstand, daß es sich dabei um zwei selbständige Organisationen handelt, die unterschiedlichen Systemen angehören und demnach auch unterschiedlichen Handlungslogiken (Handlungsrationalitäten) unterliegen, erschwert ein kooperatives Vorgehen in Richtung eines gemeinsamen Ziels. Während für das Handeln in der Berufsschule pädagogische Kriterien bindend sind, unterliegt das betriebliche Handeln marktwirtschaftlichen Effizienzkriterien. Lehrpläne und Ausbildungsordnungen werden als Instrumente eingesetzt, um die schulische und betriebliche Ausbildung in Einklang zu bringen, indem sie inhaltlich aufeinander abgestimmt werden. Sie beinhalten schriftlich formulier-

te Regeln, die die Zielsetzungen beider Organisationen strukturieren und in eine gemeinsame Richtung lenken sollen. Alle weiteren Formen der Abstimmung und Kooperation sind – sofern sie überhaupt existieren – informell und haben eher Appell- bzw. Wunschcharakter. Aber auch Lehrpläne und Ausbildungsordnungen sind – strukturierungstheoretisch gesprochen – kodifizierte Interpretationen von Regeln, die noch nichts über die tatsächliche soziale Praxis aussagen. Deshalb werden in diesem Abschnitt neben Fragen der formellen Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung, beispielsweise die Anwendung von Lehrplan und Ausbildungsordnung in der Praxis, auch Fragen der informellen Abstimmung und Kooperation behandelt. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb in der Praxis? Welche Formen der Kooperation existieren? Sind diese geeignet, um das geforderte Ziel, die Vermittlung von Handlungskompetenz, zu erreichen?

Die formelle Abstimmung zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung erfolgt durch die Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan auf Bundesebene. Es handelt sich dabei in erster Linie um eine grobe Abstimmung von Zielvorgaben, um Richtlinien, die bei der Erstellung des Lehrplans richtungsweisend aber nicht determinierend sind, denn die inhaltliche Ausgestaltung des Lehrplans fällt unter die Regelungskompetenz der Länder. Da auf Landesebene keine zusätzliche Abstimmung erfolgt, kommt in der Berufsschule ein Lehrplan zur Anwendung, der nur grob, auf der Grundlage der thematischen Schwerpunkte, mit den Ausbildungsordnungen abgestimmt ist. Und selbst dieser Lehrplan muß, damit er umgesetzt werden kann, in einen Stoffverteilungsplan übersetzt werden, der sich – was die Reihenfolge der Behandlung der Themen betrifft – vor allem an internen organisationalen Erfordernissen orientiert. Auf der anderen Seite ist die betriebliche Ausbildung an den Ausbildungsrahmenplan¹³ angelehnt, der ebenfalls auf der Grundlage der Ausbildungsordnung erstellt wird. Da die Betriebe in der Regel bedarfsorientiert ausbilden, richten sie sich bei der Erstellung ihres Ausbildungsplanes stärker nach den Erfordernissen des Betriebes als nach den Erfordernissen der Ausbildungsordnung. Die gängige Ausbildungspraxis in den Betrieben ist darauf ausgerichtet, den Vorgaben der Ausbildungsordnung zwar thematisch zu folgen, die Intensität in der Behandlung der Themen und die zeitliche Abfolge werden jedoch den betrieblichen Erfordernissen untergeordnet.

„Wir bilden über die Vorschriften hinaus aus, denn Ziel unserer Ausbildung ist es, die Leute so auszubilden, daß sie danach nahtlos in die Produktion übernommen werden können. Wir versuchen die Ausbildung so zu gestalten, daß sie in die Arbeitsprozesse integriert ist“ (Ausbildungsleiter B1/GS2).

Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, daß im Vergleich zur Ausbildungsordnung die Prüfungsordnung, die ebenfalls extern vorgegeben ist, einen größeren Einfluß auf das betriebliche Handeln ausübt. Damit sich ihre Ausbildungsinvestitionen auszahlen, haben die

¹³ „Er gibt im einzelnen an, in welcher Folge und zu welcher Zeit die für den Ausbildungsberuf mindestens erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse für die betriebliche Ausbildung vermittelt werden sollen. Auf der Grundlage des Ausbildungsrahmenplanes erstellt der Betrieb seinen eigenen Ausbildungsplan, der über die vorgeschriebenen Mindestanforderungen hinausgehen kann“ (BMBF 1996: 17).

Betriebe ein starkes Interesse daran, daß möglichst alle ihrer Auszubildenden das Lernziel erreichen, das heißt die Prüfung bestehen.

Weitere Gründe für die starke Ausrichtung auf den Prüfungserfolg können darin gesehen werden, daß mit der Prüfung neben der Leistung des Auszubildenden indirekt auch die Qualität des Ausbilders und die Ausbildungsleistung des Betriebes beurteilt wird. Es wirkt sich positiv auf die Leistungsbeurteilung eines Ausbilders – nicht selten wird auch sein Einkommen daran gemessen – und auf das Image eines Betriebes aus, wenn dessen Auszubildende die Prüfung bestehen. Eine hohe Erfolgsquote sichert die Versorgung des Betriebs mit qualifizierten Fachkräften und fördert die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen.

Aufgrund der großen Bedeutung, die die Prüfung für das betriebliche Handeln hat, wird sie als entscheidender Hebel betrachtet, um Veränderungen herbeizuführen:

„Die Firma richtet ihr Produkt an den Anforderungen des Marktes aus. Genauso richtet sie auch ihren Unterricht auf die Prüfung aus. Wenn man eine Änderung realisieren will, in kürzester Zeit, muß man einfach die Prüfung umstellen und dem Kollegen klar machen, daß er im Moment falsch ausbildet. [...]. Da hat man eine Chance, daß eine Umstellung schneller durchgeführt wird, das heißt realisiert wird, bevor die nächste steht“ (Schulleiter GS1).

Wenngleich dem Lehrplan in der Berufsschule eine verbindlichere Rolle zukommt als der Ausbildungsordnung in den Betrieben, kann auch dort von einer dominierenden handlungsleitenden Bedeutung der Prüfung ausgegangen werden. Denn auch der Erfolg der Berufsschule und der Berufsschullehrer bemißt sich maßgeblich am Abschneiden der Schüler in der Prüfung. Die inhaltliche Koordinierung zwischen Schule und Betrieb wird also in erster Linie über die Prüfung erreicht. Somit erfolgt die formelle Abstimmung in der dualen Ausbildung nicht über detaillierte verbindliche Vorgaben, sondern über eine thematische Schwerpunktsetzung im Rahmen der Prüfungsordnung, die eine Vereinheitlichung im Hinblick auf die Ziele der Ausbildung zum Zweck hat und die Intensität der Abstimmung und Kooperation den jeweiligen Akteuren überläßt.

Im historisch gewachsenen dualen Berufsausbildungssystem spielten Abstimmung und Kooperation nicht immer eine bedeutsame Rolle. Anfangs hatte die Berufsschule, die aus der Sonntagsschule des 18. Jahrhunderts hervorgegangen war, keinen direkten berufsbildenden Auftrag; die Dualität in der heutigen Form existierte nicht, weswegen eine Kooperation nicht notwendig war. Auch als die duale Ausbildung mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 einen rechtlichen Rahmen bekam, wurde der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb zunächst keine gesonderte Aufmerksamkeit geschenkt, weil das historisch gewachsene Rollenverständnis die wechselseitigen Beziehungen und Erwartungen prägte. Zudem war der Kooperationsbedarf aufgrund der langsamen Veränderung von Tätigkeitsstrukturen auch nicht sehr groß. Erst in den letzten Jahrzehnten setzte im Gefolge der technologischen Entwicklung ein beschleunigter Wandel der Tätigkeitsstrukturen ein. Solange der Taylorismus das dominierende Prinzip der industriellen Produktion darstellte, wirk-

ten sich diese Veränderungen aber in erster Linie auf die fachlichen Anforderungen und damit auf die fachlichen Qualifizierungsinhalte aus, was keine intensiven Abstimmungsprozesse erforderte.

Erst die Durchsetzung neuer Produktionskonzepte innerhalb der letzten Jahre¹⁴, die eine neue Epoche im Verständnis der Nutzung und des Einsatzes der Arbeitskräfte einleitete, führte zu einem grundlegenden Wandel der Anforderungen an die Qualifikation und damit auch an die Qualifizierung. Die veränderte Nutzung der Arbeitskraft gepaart mit der rasanten technologischen Entwicklung wirkt sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Form der dualen Ausbildung aus. Wenn es in erster Linie darum geht, Handlungskompetenz zu vermitteln, verschwimmen die Grenzen zwischen Theorie und Praxis, was eine engere Abstimmung und Kooperation zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung erforderlich macht. Denn eine klare Trennung zwischen fachtheoretischen und fachpraktischen Qualifikationen, die die Berufsschule bzw. der Betrieb vermittelt, ist unter diesen Bedingungen nicht mehr aufrechtzuerhalten. Notwendig wird vielmehr, die Vermittlung theoretischen Wissens unmittelbar mit dessen praktischer Anwendung zu kombinieren, damit die beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten handlungsorientiert verfügbar werden.

Damit haben sich die Anforderungen an die Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb, einem wesentlichen Element der interorganisationalen Ordnung, grundlegend verändert. Sowohl in der Wirtschaft als auch in der Bildungspolitik besteht breiter Konsens darüber, daß eine neue Form der Kooperation und eine engere Zusammenarbeit notwendig sind. Da die formelle Abstimmung über den Lehrplan und die Prüfungsordnung erfolgt, die bewußt einen großen Interpretationsrahmen freilassen, kann der gestiegene Bedarf an Abstimmung und Kooperation nur auf der informellen Ebene realisiert werden.

Die informellen Beziehungen sind insbesondere vom wechselseitigen Verständnis abhängig und werden von der gegenseitigen Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflusst. Angesichts der Tatsache, daß die Betriebe die Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen und besetzen, daß sie in der Regel für den eigenen Bedarf ausbilden und daß die meiste Zeit der Ausbildung im Betrieb verbracht wird, hebt sich ihre Rolle in besonderer Weise hervor. Die Bedeutung der Betriebe wird durch die Übernahme des größten Teils der Verantwortung für die Ausbildung – selbst für die Anmeldung der Auszubildenden in der Berufsschule sind sie zuständig – sowie die im Vergleich zur Berufsschule größere Sanktionsmacht gegenüber dem Auszubildenden, die auf dem privatrechtlichen Ausbildungsvertrag gründet, unterstrichen. So sind die Betriebe sowohl in der Selbstwahrnehmung als auch in der Fremdwahrnehmung seitens der Berufsschulen und auch der Öffentlichkeit der dominierende Part. Indem sie die neuen Anforderungen diktieren, prägen sie nachhaltig die Entwicklung des dualen Systems. Infolgedessen kann

¹⁴ Erste Abweichungen vom tayloristischen Leitbild wurden zwar bereits zu Beginn der 80er Jahre entdeckt (Kern/Schumann 1984), aber erst die wirtschaftliche Krise der 90er Jahre und der damit einher gehende Veränderungsdruck führte zu einer breiten Diffusion alternativer Produktionskonzepte.

von einer gleichwertigen dualen Partnerschaft nicht die Rede sein. Die Handlungslogik des Betriebes und seine privilegierte Position führen dazu, daß die betrieblichen Akteure überwiegend bedarfsorientiert denken und agieren, was die Einsicht in die Notwendigkeit der inhaltlichen Abstimmung und Kooperation erschwert. Aus ihrer Sicht sind es die Betriebe, die den Ton angeben bzw. angeben sollen, und die Aufgabe der Berufsschule sehen sie darin, den betrieblichen Anforderungen nachzukommen:

„Das Handwerk soll eigentlich der Schule Impulse geben und ihr sagen, was das Handwerk fordert, was wichtig ist. Und das machen wir auch. [...] Die Entwicklung kommt auf die Schule zu. Die Schule muß praktisch reagieren auf das, was sich in der Wirtschaft bzw. im jeweiligen Bereich abspielt“ (Ausbildungsleiter B5/GS1).

Das Handeln der Betriebe soll dieser Auffassung zufolge durch Aktion, das der Berufsschule durch Reaktion, das heißt Anpassung an die betrieblichen Erfordernisse gekennzeichnet sein. Dieser Forderung kommt die Berufsschule nach Meinung der Betriebe nur bedingt nach, weil sie aus ihrer Sicht zu viel Zeit benötigt, um ihren Unterricht veränderten Anforderungen anzupassen. Beispielsweise wird bemängelt, daß wichtige Qualifikationsaspekte wie Teamfähigkeit von der Schule nicht vermittelt werden. Daraus entstehen Diskrepanzen zwischen den betrieblichen und den schulischen Ausbildungszielen:

„Die Schule vermittelt dem jungen Menschen nicht das Gruppendenken, denn er muß dort schön für sich arbeiten. Hier (im Betrieb - E.K.) versucht man, während der Ausbildung den Auszubildenden gruppenfähig zu machen“ (Ausbilder B1/GS1).

Die Unterrichtsformen, die in der Berufsschule zur Anwendung kommen, werden von den betrieblichen Akteuren ebenfalls als problematisch bewertet, da sie sich aus ihrer Sicht negativ auf die Motivation der Schüler auswirken:

„Die Berufsschule hat Probleme, ihre Schüler zu motivieren. Das ist das Problem mit dem Frontalunterricht. Das ist nicht erfrischend, nicht motivierend. Die Formen des Unterrichts sind die Schwäche der Schule“ (Ausbildungsleiter B1/GS1).

Neben den Unterrichtsmethoden werden auch dessen Inhalte problematisiert. Vor allem in solchen Betrieben, die in besonderem Maße von der rasanten technologischen Entwicklung betroffen sind, werden die Unterrichtsinhalte als „praxisfremd“ beurteilt. Ein weiteres Problem wird im Lehrermangel gesehen.

Auch im Hinblick auf das Schulpersonal werden mehrere Aspekte kritisiert, darunter der Kenntnisstand der Lehrer, ihr Engagement, der Unterrichtsstil sowie die Leitung der Schule. Der Kenntnisstand der Lehrer wird als „nicht immer aktuell“ bewertet, da Lehrer vielfach die betriebliche Realität nicht kennen; das für die Unterrichtsqualität notwendige Engagement fehle, was mitunter auch auf das Alter der Lehrer zurückgeführt wird; der Unterrichtsstil wird als nicht mehr zeitgemäß betrachtet.

„Ich höre oft, daß sie [die Lehrer - E.K.] ihren Stoff hinknallen, ohne ihn zu erklären, wie es sein soll, oder sie gehen einfach davon aus, daß die Voraussetzungen da sein müssen und fertig. [...] Ein weiteres Problem ist der Unterrichtsstil. Man darf nicht vergessen, daß die Auszubildenden heute zwischen 16 und 22 sind. Sie sind keine

Kinder mehr und wollen nicht als solche behandelt werden. Oft fehlt das Gespür dafür“ (Ausbildungsleiter B1/GS1).

Darüber hinaus wird von seiten der Betriebe bemängelt, daß in der Berufsschule nicht differenziert auf die Schüler eingegangen wird, sondern die Lehrer sich einseitig an den guten Schülern orientieren, wodurch die Bedürfnisse der schwächeren vernachlässigt werden.

„Ein großer Teil der Lehrer orientiert sich an den Besseren, und die anderen müssen gucken, wie sie dranbleiben. [...] Insbesondere die Hauptschüler brauchen ein halbes bis dreiviertel Jahr, bis sie blicken, was in der Berufsschule überhaupt los ist. Sie schreiben die Arbeiten und kriegen die Noten ohne darüber zu diskutieren. Die Möglichkeit, daß die Lehrer auf die Schüler eingehen, fehlt einfach“ (Ausbildungsleiter B1/GS1).

Auch die Führungsebene der Berufsschule bleibt von der Kritik nicht ausgenommen. Der Leitung wird vorgeworfen, Erneuerungsprozesse nicht intensiv genug zu unterstützen, was sich negativ auf die Motivation von innovativen Lehrern auswirke.

„Die Einführung von Änderungen ist ein Gruppenprozeß. Wenn eine Erneuerung vorgetragen wird, muß sie für alle ersichtlich sein. Das ist in der Regel schwierig aus unterschiedlichen Motiven, und dadurch können auch die motivierten Leute resignieren. Da kann der Direktor eingreifen oder die anderen oberen Instanzen. Doch auch da sitzen veraltete Köpfe. Haben sie einen Rektor gesehen, der unter vierzig ist? Ich nicht“ (Betriebsleiter B6/GS1).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in den Betrieben die Auffassung vorherrscht, daß die Berufsschulen nur langsam auf Veränderungen reagieren und auch nur bedingt auf betriebliche Forderungen eingehen. Dies wird nicht zuletzt auf die Verwaltungsstrukturen, in die die Schulen eingebettet sind, und den Beamtenstatus der schulischen Akteure zurückgeführt. Der Ausbildungsleiter eines mittelständischen Unternehmens umschreibt diese Problematik wie folgt:

„Sie nehmen die Veränderungen gar nicht wahr, sage ich knallhart. Sie nehmen höchstens wahr, was ihnen erzählt wird, wenn sie direkten Kontakt mit dem Betrieb haben oder mal vorbeikommen. Aber daß die Schulen aufgrund von solchen Veränderungen reagieren und ihr Praktikum verändern oder über neue Technologien nachdenken, das tun sie gar nicht. Sie beharren lieber auf ihrem Plan und sagen, was steht drin? Wenn es drin steht, dann müssen wir es auch machen. Der schnelle Wandel fehlt da einfach. Ich weiß nicht, ob es machbar ist, aber das sehen wir immer wieder. [...] Mir kommt es so vor, daß die Schule eine Insel ist, dadurch daß sie nicht angeschlossen ist an uns. Sie ist eine autarke Institution, und dadurch daß wir gar nichts machen können, machen sie auch was sie wollen“ (Ausbildungsleiter B1/GS2).

Aus der Sicht der Berufsschulen stellt sich die Situation deutlich anders dar. Die Berufsschulvertreter sehen in der Heterogenität ihrer Klassen ein wesentliches Problem für die Abstimmung von schulischer und betrieblicher Ausbildung. Sie vertreten die These, daß selbst die Anforderungen der Betriebe äußerst heterogen sind und von „Gruppendenken“ bis hin zu fachlicher Spezialisierung reichen. Für die Berufsschule erweist es sich als schwieriges Unterfangen, die divergenten Anforderungen in eine gemeinsamen Richtung zu lenken; sie ist bemüht, den Spagat zwischen den unterschiedlichen Positionen zu meistern und die gestellten Anforderungen zu integrieren. Aus ihrer Sicht führt der Umstand, daß sich die Betriebe stark am eigenen Bedarf orientieren, dazu, daß ihre Kooperationsbereitschaft gering ist und eine inhaltliche Zusammenarbeit mit der Schule erschwert wird. Auch die Ausbildungsleistung

vieler Betriebe stelle ein Hindernis dar, da sich die begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten vieler Betriebe negativ auf die Kooperation auswirken würden.

„Der Lernort Betrieb, der verdient bei Firma X den Namen Lernort Betrieb schon, aber gehen sie mal ins Handwerk raus und sehen sie das mal an. Das sind Grenzen, an die sie stoßen“ (Lehrer GS1).

Verglichen mit der Ausbildungsleistung der Betriebe bewerten die Schulen die eigene Leistung positiv und konstatieren, daß sie die Qualität der betrieblichen Ausbildung z. T. sogar positiv beeinflussen.

„Ich habe zum Teil die Meister ausgebildet, die da drüben die Lehrlinge ausbilden. Die kommen von mir, die waren bei mir im Meisterkurs. [...] Ich kann sie beeinflussen in meinem Sinne, so wie ich es selber vertrete und gelernt habe. [...] Wir können auch in der Erstausbildung Dinge vermitteln, die da drüben ein Meister nicht vermitteln kann. Das ist vor allem bei Handwerksbetrieben der Fall, hier vermittelt die Schule eine breite allgemeine Grundbildung plus Fachbildung“ (Lehrer GS1).

Bezüglich des Selbstverständnisses sehen sich die Akteure in der Berufsschule im Einklang mit der betrieblichen Wahrnehmung als reaktive Kraft.

„Eine Entwicklung wird von der Schule nicht ausgehen, sondern die Entwicklung wird von der Industrie oder vom Handwerk ausgehen, die sich strukturell ändern müssen, um sich an die Arbeitsmarktsituation anzupassen. Das ist auch nicht die Aufgabe der Schule, als Hellseher die Entwicklung zu beobachten. Die Aufgabe der Schule ist meiner Meinung nach, an der Entwicklung dahingehend teilzuhaben, daß wir die Anforderungen, die an diese neue Entwicklung gestellt werden, rasch erfüllen können, das heißt die Ausbildung vorantreiben, um die Mitarbeiter zu befähigen, in dieser neuen Richtung arbeiten zu können, aber nicht, um sie innovativ in Gang zu setzen. Das kann die Schule nicht. Es gibt sicherlich auch Schulen, die warten bis sie dazu aufgefordert werden, aber ich bin der Meinung, daß die meisten gewerblichen Schulen an diesem Prozeß dran sind. Sie machen die Entwicklung mit und versuchen, Schritt zu halten, und sie beschäftigen sich mit der Frage: Wo geht die Reise hin?“ (Schulleiter GS1).

Bei der Betrachtung beider Positionen läßt sich feststellen, daß hinsichtlich der Rollenzuweisung Übereinstimmung besteht, in bezug auf die Rollenbewertung liegen die Positionen aber weit auseinander. So erkennen die Betriebe nur zum Teil die Leistung der Berufsschule an und heben stark die Dysfunktionalitäten der schulischen Ausbildung hervor. Es ist unbestritten, daß das theoretische Wissen zunimmt, daß die Produktionstechnologie und die Produktionsprozesse komplexer werden, daß die fachlichen Anforderungen steigen und zugleich der Bedarf an Handlungskompetenz immer größer wird. Dies sollte die Position der Schule eigentlich stärken, denn die Einsicht in die Notwendigkeit des Berufsschulunterrichts wäre die logische Schlußfolgerung. Doch die Betriebe erkennen die Bedeutung der Schule innerhalb des Ausbildungsprozesses nicht immer an, bewerten die Ausbildung als „zu stark verschult“ und zweifeln die Notwendigkeit eines zweiten Berufsschultags an. In diesem Zusammenhang macht sich ein Widerspruch in der Argumentation der Betriebe bemerkbar: Bis Anfang der 90er Jahre, solange die Zahlen der Auszubildenden sehr hoch waren, wurde der Lehrermangel von den Betrieben massiv kritisiert. Als die Zahl der Auszubildenden zurückging und die Berufsschulen die Lehrerkapazitäten hatten, um ihre Studentafel umzusetzen, fingen die Betriebe an, die starke Verschulung zu kritisieren; zugleich konstatierten sie, daß ein beachtlicher Teil der Auszubildenden den Anforderungen der Ausbildung nicht genügt. Diese Widersprü-

che verdeutlichen, daß sich die Beziehung zwischen den Betrieben und der Berufsschule mitunter sehr spannungsreich gestaltet und diese von einer gleichberechtigten und harmonischen Partnerschaft häufig weit entfernt ist. In den folgenden Ausführungen eines Schulleiters werden diese Problematik und die damit verbundene Frustration deutlich:

„Wenn die Industrie und das Handwerk oder auch die öffentliche Hand zu wenig Ausbildungsplätze anbieten, anbieten können, einfach aus finanziellen, wirtschaftlichen Gründen auch hier Einsparungen machen, ich finde, es ist nicht schön, wenn diese Leute sagen: Die Berufsschule ist schuld, die Schüler müssen zu lange und zu viel in die Schule gehen, wenn sie nur an einem Tag pro Woche in die Schule gehen würden, dann würde ich zehn Lehrlinge mehr ausbilden. Das ist gelogen, das ist unehrlich, das ist nicht wahr. Und dann auf der anderen Seite wieder behaupten: Die Schüler können nicht rechnen, die verstehen das nicht und jenes nicht, sind nicht genügend qualifiziert. So kann man nicht immer nur auf die Schule losgehen. In den 70er Jahren, in den 80er Jahren wurde uns immer wieder vorgeworfen, daß wir nicht mit der modernen Technologie schnell genug Schritt halten. Das heißt, man hat uns gesagt, ihr hinkt hinterher mit der Entwicklung in eurer Schule. Das hat zum Teil gestimmt, [...] also wir haben 1985 mit Maschinen gearbeitet, die 1960 gekauft wurden, im Werkstättenbereich. Und wenn wir in die Industriebetriebe kamen, haben wir natürlich wesentlich modernere Maschinen gesehen. [...] In der Politik geht vieles nicht sehr schnell, von heute auf morgen, sondern da muß ein Meinungsbildungsprozeß stattfinden. Der hat dann in den 80er Jahren stattgefunden, so daß man sagen kann, Ende der 80er Jahre waren alle gewerblichen Schulen technisch auf absolut modernstem Stand, alle in Baden-Württemberg. Es kamen dann auch Empfehlungen vom Kultusministerium im Hinblick auf Ausstattungen mit Computern usw., und die Schulträger wurden eben auch von außen her, von der Schule her gedrängt, und denen wurde gesagt, ihr müßt die Schulen auf moderne Technologien aufrüsten. Und das haben wir gemacht, und für uns kam dann allerdings, als wir auf dem modernen Stand waren mit großen Investitionen, die riesige Enttäuschung, beginnend etwa 1991, als die Wirtschaft keine Aufträge mehr hatte. Dann haben sie als erstes die Ausbildung abgeschafft und zwar manche große Betriebe total“ (Schulleiter GS3).

Die gegenseitigen Wahrnehmungen haben sich mittlerweile so stark verfestigt, daß eine Kooperation dadurch erheblich erschwert wird. So scheitern Versuche, die darauf abzielen, die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb zu verbessern.

„Ein runder Tisch funktioniert eigenartigerweise nicht, weil da alle mit den eigenen Voreingenommenheiten wieder zusammensitzen. Wir haben vor zwei Jahren das erste Mal eine gemeinsame Fortbildung für Berufsschullehrer und Ausbilder in der Wirtschaft gemacht. [...] Da kamen fürchterliche Sachen heraus, daß Ausbilder der Meinung sind, die Lehrer zahlen keine Steuern, weil sie Beamte sind. Wo das herkommt, weiß keiner“ (Schulleiter GS2).

Trotz aller Kritik sprechen sich die Betriebe jedoch mit überragender Mehrheit für die Beibehaltung der Berufsschule aus. Alle Betriebe, unabhängig von Größe und Organisation ihrer Ausbildung, geben an, daß sie auf die Berufsschule angewiesen sind.

„Die Schule brauchen wir schon, weil sie auch Inhalte vermittelt, die nicht betriebsrelevant sind und die der Betrieb daher nicht vermittelt. Wenn man die Schule streichen würde, käme eine immense Belastung auf die Betriebe zu, und viele Betriebe stellten sich die Frage, ob sie ausbilden würden“ (Ausbildungsmeisterin B2/GS2).

Aber nicht nur kleine und mittlere Betriebe, die in bezug auf die Ausbildung über begrenzte Mittel verfügen, halten die Berufsschule für notwendig; auch Großbetriebe möchten nicht auf sie verzichten, wie folgende Aussage eines Ausbildungsmeisters eines großen Unternehmens belegt: „die Berufsschule ist nötig, denn da werden Inhalte vermittelt, die uns überfordert hätten, z. B. Mathematik“ (B1/GS1). Die Beziehung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule stellt sich somit äußerst ambivalent dar: Einerseits wird die Nützlichkeit einer dualen Ausbildung anerkannt, andererseits wird die Leistung des Partners erheblich kritisiert.

Festzuhalten bleibt, daß die Kommunikation und die Kooperation nicht zur Berufsbildungskultur gehören, was sich negativ auf alle Formen der Zusammenarbeit auswirkt.

„Wir sprechen heute von einem dualen System, aber wir fahren getrennt, wenn man es genau nimmt. Da fehlt einfach die Kooperation. Von wem muß die Initiative kommen? Heute ist es nicht deutlich, und einige denken sich, das soll der andere machen. Anzustreben wäre eine Kooperationsverbesserung. Ich bzw. die Firma wäre bereit, auf eine Kooperation einzugehen, weil wenn wir zusammen was fahren, haben wir mehr Zeit für das Praktische und ich brauche nicht den betrieblichen Unterricht extra. Eine bessere Aufgabenteilung wäre sinnvoll. Wir fahren beinahe das Doppelte, weil die Schule manchmal nicht so weit ist und auch der Betrieb manchmal nicht. Ein gemeinsam entwickeltes Konzept könnte diese Probleme lösen. Damit meine ich den einfachen Teil der Ausbildung, das erste Schuljahr, wo der Vorteil ist, daß alle Lehrlinge noch zusammen unter einem Hut sind“ (Ausbildungsleiter B1/GS2).

Dieses Zitat des Ausbildungsleiters einer mittelständischen Firma macht deutlich, daß von einer Kooperation im Sinne einer Dualität des Systems keine Rede sein kann¹⁵. Auf Seiten der Berufsschule wird dies ebenso gesehen:

„Die Betriebe haben ihr eigenes Ausbildungsprogramm, das sie festgelegt haben, Woche für Woche, und die Schule macht dasselbe für sich, in der Regel ist da gar keine Abstimmung vorhanden. Abstimmung wäre sinnvoll, ist aber schlecht praktikierbar“ (Lehrer GS2).

In den neunziger Jahren wurde eine Reihe von empirischen Studien zur Lernortkooperation im Rahmen der dualen Ausbildung durchgeführt, die diesen Befund bestätigen (z. B. Berger/Walden 1994; Döring/Stahl 1998). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen zeigen, daß die Mehrzahl der Betriebe keine oder nur sporadische Kontakte zur Berufsschule haben. Der mit Abstand wichtigste Anlaß für eine Kooperation besteht dabei in „Lernschwierigkeiten“ oder „Disziplinproblemen“, während eine inhaltliche und didaktisch-methodische Abstimmung nur in ganz wenigen Fällen erfolgt. Eine berufspädagogisch anspruchsvolle, didaktisch und bildungstheoretisch reflektierte Lernortkooperation stellt somit bislang die absolute Ausnahme dar (so Eckert 2004: 113).

Fragt man nach den Gründen für die mangelhafte Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule, so sind neben den akteursbezogenen Wahrnehmungen noch weitere Hindernisse in Rechnung zu stellen. So gestalten sich die Möglichkeiten für eine Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule zum Teil höchst unterschiedlich, was insbesondere von der Zusammensetzung der Klasse abhängt. Es gibt Berufsschulklassen, deren Schüler hauptsächlich oder sogar ausschließlich aus ein und demselben Großbetrieb stammen. In diesem Fall sind die Bedingungen für eine Kooperation wesentlich günstiger als bei Klassen, deren Schüler aus vielen kleinen und mittelständischen Betrieben kommen. Eine geringe Anzahl von Kooperationspartnern erleichtert die Zusammenarbeit erheblich. Im Idealfall muß sich die Berufsschule nur mit einem (Groß-)Betrieb austauschen. Bei einer solchen Konstellation fällt es leichter, die betriebliche Ausbildung und den Berufsschulunterricht aufeinander abzustimmen, da nicht

¹⁵ Da aber bekanntlich Ausnahmen die Regel bestätigen, möchte ich die verschiedenen Lernortkooperationsprojekte, die auch vom Oberschulamt stark unterstützt werden, nicht unerwähnt lassen. Aufgrund ihrer begrenzten Zahl kann aber noch nicht von Wende im Kooperationsverhalten gesprochen werden.

den unterschiedlichen Interessen und Erfordernissen einer Vielzahl von Betrieben Rechnung getragen werden muß. Zudem sind Großbetriebe in der Gestaltung ihrer Ausbildung häufig flexibler als kleine und mittlere Betriebe, weil die Ausbildung dort von der Produktion abgekoppelt ist und sich daher nicht an den aktuellen Produktionserfordernissen auszurichten hat.

Wenn sich die Schüler einer Berufsschulklasse aus Auszubildenden verschiedener kleiner und mittlerer Betriebe zusammensetzen, so bedeutet dies im Hinblick auf eine mögliche Kooperation also nicht nur, daß sich die Berufsschule mit einer Vielzahl von Betrieben abstimmen und deren teilweise recht unterschiedliche Bedürfnisse im Einklang bringen muß. Erschwerend kommt hinzu, daß bei vielen kleineren Betrieben die Auszubildenden von Anfang an in den Arbeitsprozeß integriert werden, so daß der Flexibilitätsspielraum stark eingeschränkt ist. Darüber hinaus sind besonders stark spezialisierte Betriebe aufgrund ihrer materiellen Ausstattung nicht in der Lage, etwa die Durchführung eines Projektes zu ermöglichen.

„Die Lernortkooperation findet überhaupt nicht statt, weil sie in der Praxis nicht gefahren werden kann. Wenn wir 15 Auszubildende aus 13 unterschiedlichen Betrieben haben, dann ist es nicht machbar, zum gleichen Zeitpunkt die gleichen Arbeitsinhalte in der Praxis zu machen. Das ist nicht durchführbar, und die Betriebe lassen es auch nicht zu, denn die Auszubildenden müssen im Betriebsprozeß mitarbeiten. Ich habe mal den Versuch unternommen, ein einfaches Teil machen zu lassen, und das ist gescheitert. Wir versuchen es so, daß wir Klassen bilden, die aus dem gleichen Betrieb kommen, und das war früher relativ einfach möglich, weil wir Leute hatten aus dem gleichen Betrieb. Da aber mit der Ausbildung zurückgefahren wird, wird es jetzt problematischer“ (Lehrer GS2).

Auch auf seiten der Berufsschule gibt es eine Reihe von Faktoren, durch die ihre Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt wird. So muß der Stundenplan beispielsweise Aspekte wie die Raumbelegung, die personellen und die maschinellen Ressourcen berücksichtigen, was die Abstimmung zwischen betrieblicher Ausbildung und schulischem Unterricht ebenfalls erschwert.

„Wir haben stofflich durch die Werkstatt eine gewisse Vorgabe, und die Betriebe haben den Betriebsdurchlauf für ihre Auszubildenden, das ist nie auf den Berufsschulunterricht abgestimmt“ (Lehrer GS2).

In Anbetracht der strukturellen Hindernisse neigen alle Beteiligten dazu, die gegenseitigen Freiräume nicht anzutasten. Die Betriebe sind von der Qualität ihrer Ausbildung überzeugt, die ohnehin das vermittelte, was im Betrieb gebraucht wird, und möchten ihre Handlungsoptionen nicht durch zusätzliche Verpflichtungen einengen, die aus schwierigen und zeitaufwendigen Abstimmungsprozessen resultieren würden. Selbst Betriebe, die an einer inhaltlichen Kooperation interessiert sind, wären nur unter der Voraussetzung zu einer Zusammenarbeit bereit, daß dies nicht mit den eigenen Plänen kollidiert. Für die Berufsschule ist es in der Regel schwierig, ihre organisationalen Prozesse und Strukturen auf die zum Teil sehr heterogenen betrieblichen Interessen abzustimmen. Deshalb beschränkt sich die Dualität auf die formelle Koordination. Es wäre natürlich falsch, den Eindruck entstehen zu lassen, daß zwischen Betrieb und Berufsschule gar kein Austausch stattfindet. Die Dualität als Strukturelement setzt zumindest ein gewisses Maß an Kommunikation voraus. Von dieser Möglichkeit wird in un-

terschiedlichem Umfang Gebrauch gemacht. Die Betriebe sind in der Regel an einem Informationsaustausch über die Leistung und das Verhalten ihrer Auszubildenden interessiert. Die Berufsschulen versuchen durch den Kontakt zu den Betrieben zum einen über aktuelle Entwicklungen informiert zu werden, zum anderen Anschauungsmaterialien für ihren Unterricht zu bekommen.

Die Kommunikation zwischen Berufsschule und Betrieb ist allerdings nicht institutionalisiert, sondern personenabhängig, das heißt, wo sie zustande kommt, geschieht dies auf Betreiben einzelner Personen. Dabei geht die Initiative in der Regel von der Berufsschule aus. Wenn es auf diesem Wege zur Etablierung einer Kooperationsbeziehung kommt, können auch gemeinsame Projekte entwickelt werden.

Wie die Ausführungen verdeutlicht haben, wird eine Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb, die die Vermittlung von Handlungskompetenz unterstützen könnte, durch den Einfluß der bestehenden Ordnung in vielfacher Weise behindert. Ein wesentliches Kooperationshindernis besteht in den gegenseitigen Wahrnehmungen und Zuschreibungen der Akteure. In der Vergangenheit haben sich spezifische Deutungsschemata in bezug auf die Rolle des jeweiligen Partners und damit korrespondierende Handlungsmuster herausgebildet, die einer engeren Kooperation im Wege stehen. Auf seiten der betrieblichen Akteure herrscht die Auffassung vor, daß sich die Berufsschule nach den Erfordernissen der Betriebe zu richten hat, wozu sie aber nur bedingt in der Lage ist. Demgegenüber werden die Betriebe von den Berufsschulen als Vertreter der unterschiedlichsten Interessen gesehen, die unmöglich unter einen Hut gebracht werden können. In Anbetracht dessen werden auf beiden Seiten keine großen Hoffnungen in den Erfolg einer stärkeren Kooperation gesetzt, zumal eine solche mit einer Reihe von Schwierigkeiten assoziiert wird. Insbesondere kleinere Betriebe stehen vor dem Problem, daß Kooperationsprojekte eine Einbindung der Auszubildenden in den Arbeitsprozeß erschweren. Außerdem wird die Durchführung solcher Projekte durch Defizite in der betrieblichen Ausstattung behindert. Bei den Berufsschulen erweist sich der hohe Abstimmungsaufwand als Problem, insbesondere bei Klassen mit Auszubildenden aus verschiedenen Betrieben. Darüber hinaus stellen in diesem Zusammenhang begrenzte räumliche, maschinelle und personelle Kapazitäten häufig wesentliche Barrieren dar. Vielfach stehen also auch fehlende Ressourcen einer Intensivierung der Kooperation entgegen, da sie die Handlungsfähigkeit der Akteure einschränken.

Auf dieser Basis konnte sich bislang keine „Kooperationskultur“ entwickeln, die einer Stärkung der Handlungsorientierung in der Berufsausbildung dienlich wäre. Die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit wird zwar immer häufiger herausgestellt und deren Nutzen wird zunehmend beschworen, aber eine entsprechende Umorientierung im Handeln der Akteure wird durch den Einfluß der alten Ordnung behindert. Infolgedessen waren die Bestre-

bungen zu einer Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb bisher nur wenig erfolgreich.

3.1.2. Berufsschule und Kammern

Durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 wurden den „Selbstverwaltungsorganisationen“ der Wirtschaft, den sogenannten „zuständigen Stellen“ erhebliche Kompetenzen für die Durchführung und Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung übertragen. Den „zuständigen Stellen“, die in den meisten Wirtschafts- und Berufszweigen die jeweiligen Kammern sind, obliegt die Beratung, Kontrolle und Anerkennung – hier insbesondere die Prüfung und Zertifizierung – der Berufsausbildung in ihrem Bezirk. Bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben wird jede Kammer von dem dafür eigens installierten „Berufsbildungsausschuß“ unterstützt. Diesem Gremium, das jede Kammer laut Gesetz einrichten muß, gehören je sechs Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie sechs Lehrer aus beruflichen Schulen an, letztere lediglich mit beratender Stimme. Der Berufsbildungsausschuß ist in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören und außerdem für den Erlaß von Vorschriften zur Durchführung der Ausbildung zuständig (vgl. §§ 56-59 BBiG, §§ 43-44b HWO).

Eine Kammer kann die ihr vom Gesetzgeber übertragenen Aufgaben auf drei Ebenen wahrnehmen:

- Auf der Landesebene kann sie in Kooperation mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport das Ausbildungssystem auf die Erfordernisse des Landes anpassen und weiterentwickeln.
- Auf der regionalen und der Bezirksebene kann sie in Zusammenarbeit mit dem Oberschulamt¹⁶ und den Berufsschulen Veränderungsprozesse initiieren.
- Auf der betrieblichen Ebene schließlich kann sie die Ausbildungsbemühungen der Betriebe durch Austausch, Beratung und Fortbildungsmaßnahmen unterstützen. Darüber hinaus - übernimmt sie die Kontrolle für die ordnungsgemäße Durchführung der betrieblichen Ausbildung.

Die Kammer vertritt die betriebliche Seite der Berufsausbildung; ihre Aktivitäten zielen auf die Betriebe und nicht direkt auf die Berufsschule ab. Obwohl die Kammer nicht für die Berufsschule zuständig ist, wirkt sich ihr Handeln aufgrund der Dualität der Berufsausbildung in

¹⁶ Das Oberschulamt stellt eine baden-württembergische Besonderheit dar. In anderen Bundesländern sind diese Aufgabenbereiche meist in die Kultusministerien integriert. Im Jahre 2004 wurden die vier Oberschulämter in Baden-Württemberg im Zuge der Verwaltungsreform allerdings in die Regierungspräsidien eingegliedert und bilden somit keine eigenständigen Organisationen mehr.

vielfacher Hinsicht auf die Berufsschule aus. So müssen Vereinbarungen zwischen den Kammern und dem Kultusministerium, die die Weiterentwicklung des Systems betreffen, beispielsweise die Vermittlung zusätzlicher Inhalte, von der Schule übernommen und ausgeführt werden. Des weiteren steht die Ausbildungsleistung der Schule unter der ständigen Beobachtung des Vertreters der organisierten betrieblichen Interessen und wird von ihm geprüft und zertifiziert. Der direkte Kontakt zur Berufsschule entsteht in der Regel durch die Mitwirkung der Lehrer beruflicher Schulen in Gremien der Kammer, etwa im Berufsbildungs- oder Prüfungsausschuß. Diese formelle partnerschaftliche Beziehung zwischen Kammer und Berufsschule ist sehr wichtig, zum einen, weil die Kammer Impulse aus der Arbeit in der berufsbildenden Schule bekommen und Kenntnisse über deren Leistungsvermögen erhalten kann, zum anderen, weil die Schulen Informationen zu überbetrieblichen Bedürfnissen und Wünschen beziehen und ihre Arbeit entsprechend ausrichten können. Beide Gremien werden als wichtige Informationsquellen angegeben, wenn Mitglieder von Kammern und Schulen dazu befragt werden. Es läßt sich aber zugleich eine Asymmetrie in dieser Beziehung erkennen, denn eine Teilnahme mit beratender, aber nicht entscheidender Stimme schließt eine Gleichberechtigung aus, was sich negativ auf die Qualität der Beziehung und die Motivation der Teilnehmer auswirken kann¹⁷. Außerdem stellt sich die Frage, auf welcher Ebene der Austausch stattfindet und inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse Einzug in den Unterricht finden. Da in der Regel Schulleiter diese Aufgabe übernehmen, läßt sich die Vermutung aufstellen, daß der Austausch auf einer übergeordneten Ebene bleibt, ohne den Unterricht wesentlich zu beeinflussen.

Der Tätigkeitsbereich der Kammer, der einen unmittelbaren Einfluß auf die Arbeit in der Berufsschule hat, ist die Gestaltung und Durchführung der Prüfung, ein Verfahren, das feststellen soll, „ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsschulbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist“ (BBiG § 35). Während der Ausbildung wird eine Zwischenprüfung und am Ende die Abschlußprüfung durchgeführt; beide wurden mit dem Berufsbildungsgesetz in die Kompetenz der Kammern gestellt. Das bedeutet, daß hier die Zuständigkeiten von Betrieb und Berufsschule enden und eine dritte, unabhängige Stelle die Aufgabe übernimmt, die Qualifikation jedes angehenden Facharbeiters und Gesellen zu prüfen und zu zertifizieren. Zwar führen auch die Berufsschulen am Ende der Ausbildung eine schulische Abschlußprüfung durch und stellen den Absolventen ein entsprechendes Schulabschlußzeugnis aus. Das maßgebliche Zertifikat stellt jedoch der Facharbeiter- bzw. Gesellenbrief dar. Diesen verleihen die jeweiligen Kammern auf Grundlage der von ihnen durchgeführten beruflichen Abschlußprüfung, die aus einem fachtheoretischen und einem fachpraktischen Teil besteht.

¹⁷ Mit dem Berufsbildungsreformgesetz, das zum 1. April 2005 in Kraft getreten ist, wurde diese Asymmetrie zumindest formal entkräftet, da die Berufsschullehrer nun in Fragen, die die Berufsschule betreffen, stimmberechtigt sind.

Wie oben ausgeführt wurde, ist die (Kammer-)Prüfung sowohl für den Betrieb als auch für die Berufsschule handlungsleitend, weil beide das Ziel haben, die Auszubildenden dazu zu befähigen, die Ausbildung durch das Bestehen der Prüfung erfolgreich abzuschließen. Damit haben die Kammern ein wichtiges Instrument in der Hand, mit dem sie Veränderungen steuern können.

„Über die Prüfung läßt sich am schnellsten was ändern. Wenn ich die Prüfung neu gestalte, dann muß ich mir auch überlegen: Wie führe ich den Schüler dazu, daß er nach 3 ½ Jahren in der Lage ist, die Prüfungsanforderungen zu realisieren? Das ist der Grund, warum ich der Meinung bin, daß es am schnellsten ginge, wenn man die Prüfung modernisieren würde“ (Schulleiter GS1).

Aufgrund der herausragenden Bedeutung der Prüfung kann sie Veränderungen in der betrieblichen und der schulischen Ausbildung fördern, wenn sie auf die veränderten Anforderungen ausgerichtet ist. Sie kann solche Entwicklungen aber auch behindern, wenn dies nicht der Fall ist. Dies bezieht sich nicht nur auf Prüfungsinhalte, sondern auch auf die Form der Prüfung. So steht z. B. die individuelle Prüfung der Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Auszubildenden im Widerspruch zu den geforderten kooperativen Fähigkeiten.

„In der Ausbildung müssen wir zweigleisig fahren, zum einen verstärkt Gruppenarbeit einführen für den Betrieb später, zum anderen ist der Auszubildende Einzelkämpfer bei der Prüfung: Er muß seine Qualifikationen selber für sich aufnehmen und dann bei den Prüfungen wiedergeben“ (Ausbilder B1/GS1).

Damit die veränderten Qualifikationsanforderungen rasch Einzug in die Prüfung und so auch in die betriebliche und schulische Ausbildung erhalten, wäre eine enge Kooperation zwischen Kammern, Betrieben und Berufsschule notwendig. Eine solche Kooperation existiert momentan jedoch nicht im erforderlichen Maße, so daß die Anforderungen von Betrieben und Kammern nicht immer deckungsgleich sind, was sich negativ auf die Orientierung der Schule auswirkt.

„Die Schule muß auf das Berufsbild hin ausbilden, das auch von den Vertretungen der Berufe – Innungen und Kammern – selber vorgetragen wird, wobei da auch Diskrepanzen heute sind. Die Kammern und Innungen setzen oftmals viel höher an als die Betriebsinhaber, denn die wollen Leute, die arbeiten, und daß sie genau das arbeiten können, was im Betrieb anfällt. Die Kammern sehen aber auch gewisse Zukunftsperspektiven. Sie sagen, wir müssen auch ausbilden, daß sie in fünf Jahren noch arbeiten können, wenn die Elektronik noch zunimmt. Da sind sich oftmals Kammern und Betriebsinhaber selber nicht einig. Aber letztendlich setzten sich die Standesvertreter durch mit ihren Bildungsplänen. Wenn zusätzlich die Betriebe die Bildungspläne nicht richtig fördern und die Notwendigkeit der zukunftsorientierten Ausbildung erkennen, dann schlägt sich dieser Zustand in der Motivation des Schülers nieder. Mit diesem Problem ist die Schule oft konfrontiert, vor allem bei kleinen Betrieben, denn das, was im Betrieb geredet wird, ist kontraproduktiv zu dem, was die Schule braucht“ (Abteilungsleiter GS1).

Die Kammern gestalten die Prüfung unabhängig von den dualen Partnern¹⁸ und stellen dabei die Wirtschaftlichkeit und nicht pädagogische Aspekte in den Vordergrund. Da die Durchfüh-

¹⁸ In bezug auf die Abschlußprüfung wird in Baden-Württemberg ein Sonderweg besprochen. Während in den anderen Bundesländern eine Schulabschlußprüfung und eine berufliche Abschlußprüfung erfolgt, findet in Baden-Württemberg neben der Kammerprüfung eine gemeinsame Schulabschlußprüfung statt, die zugleich den fachtheoretischen Teil der Kammerprüfung bildet. Damit entfällt eine Doppelprüfung und die schulische Leistung findet ihren Niederschlag im Gesellen- und Facharbeiterbrief. Diese kooperative Abschlußprüfung ist positiv zu bewerten, sie bleibt aber in ihrer Funktion begrenzt, da sie nur den theoretischen Teil der Prüfung betrifft.

rung von Prüfungen teuer und zeitaufwendig ist, versuchen die Kammern, die Prüfungen so weit wie möglich zu standardisieren. Das führt dazu, daß die Prüfungsanforderungen und die Anforderungen an die betriebliche und schulische Ausbildung z. T. weit auseinanderklaffen.

Durch die bisherige Praxis wird eine Umorientierung in Richtung neuer Lernziele und -formen somit nicht unterstützt. Wie oben ausgeführt wurde, bildet die Ausrichtung auf den Prüfungserfolg der Auszubildenden sowohl für die betrieblichen als auch für die schulischen Akteure eine wichtige Handlungsregel. Denn die Leistung der Ausbilder und der Berufsschullehrer bemißt sich wie die Ausbildungsleistung des Betriebs und der Berufsschule insgesamt maßgeblich an diesem Kriterium. Die Anforderungen der Prüfung sind bislang aber keineswegs konsequent auf das neue Ausbildungsziel – die Vermittlung von Handlungskompetenz – ausgerichtet. Dies ist dem Umstand geschuldet, daß die Kammern aufgrund ihrer Handlungsbedingungen vor allem auf eine wirtschaftliche Ausgestaltung der Prüfung Wert legen, während pädagogische Aspekte nur eine untergeordnete Rolle spielen. Darüber hinaus existiert auch hier keine ausgeprägte Kooperationskultur zwischen den beteiligten Partnern, was der gemeinsamen Erarbeitung von Prüfungskonzepten, die auf die Handlungskompetenz abstellen, im Wege steht. Solange die Prüfungen aber nicht auf das neue Ziel hin ausgerichtet sind, wird es bei den maßgeblichen Akteuren kaum zu einer entsprechenden Verhaltensänderung kommen.

3.2 Die Berufsschule als Schulart des Bildungssystems

„Als Bildungssystem oder Bildungswesen bezeichnet man das Insgesamt an institutionell-organisatorischen Möglichkeiten (Bildungsangebote) in einer Gesellschaft, die es bestimmten Personen und Personengruppen erlauben sollen, durch meist planvoll organisierte Lehr-Lern-Prozesse in einem bestimmten Zeitraum definierte Bildungsziele zu erreichen“ (Gukenbiehl 1998: 86). Gegliedert ist das Bildungssystem erstens organisatorisch nach Bildungsbereichen (allgemeinbildendes Schulwesen, berufliches Bildungswesen, Hochschulwesen sowie Weiterbildung) und Bildungsstufen (Elementar-, Primar-, I. und II. Sekundar-, Tertiäre Stufe) und zweitens inhaltlich nach Bildungs- und Ausbildungsgängen, die bestimmten Bildungseinrichtungen bzw. Schularten zugeordnet sind. Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland kann als differenziertes System aufeinander aufbauender, miteinander kommunizierender und konkurrierender Bildungswege betrachtet werden, dessen Steuerung gemäß Artikel 30 GG der „Kulturhoheit“ der einzelnen Bundesländer unterliegt.

Zwischen den verschiedenen Stufen und den verschiedenen Schularten bestehen Interdependenzbeziehungen: Zum einen baut jede nachfolgende Stufe bzw. Schulart auf die Leistung der vorangegangenen auf, zum anderen existieren nebeneinander auf der gleichen Stufe sich er-

gänzende Schularten, die die Vielfalt von Bildungs- und Ausbildungsgängen, die das Beschäftigungssystem erfordert, gewährleisten sollen. Um diese Wechselbeziehungen effektiv zu gestalten, sind Abstimmungs- und Koordinationsprozesse erforderlich, damit die jeweiligen organisationalen Handlungsprozesse auf eine gemeinsame Zielsetzung hin ausgerichtet werden können. Im Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg findet sich auch die Forderung nach einer derartigen Abstimmung: „Soweit dies der eigenständige Bildungsauftrag der einzelnen Schularten zuläßt, sollen, besonders innerhalb der Schulstufen, die differenzierten Bildungsgänge sowie ihre Abschlüsse aufeinander abgestimmt und sachgerechte Übergänge unter den Schularten ermöglicht werden“ (§ 4, Abs. 3). Diese bezüglich des Schulwesens formulierte Forderung kann auch auf das gesamte Bildungssystem übertragen werden. Bei der Analyse von Prozessen des organisationalen Wandels ist es daher wichtig, die Interdependenzbeziehungen zwischen den jeweiligen Organisationen in den Blick zu nehmen: Wie wirken sich Veränderungen in einer Organisation des Bildungssystems auf die anderen Organisationen aus und welche Rückwirkungen sind damit verbunden? In bezug auf die Berufsschule sind die Beziehungen zum allgemeinbildenden Schulwesen von maßgeblicher Bedeutung, da die Berufsschule auf den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen muß, die in den allgemeinbildenden Schulen vermittelt wurden. Diese Beziehungen sollen im folgenden analysiert werden.

Das Stufenprinzip des Bildungssystems setzt eine Verzahnung aller Schularten voraus, die auf der formellen Ebene insbesondere durch die Abstimmung der Bildungspläne erfolgt. Damit ist die Intention verbunden, Redundanzen, die sich negativ auf die Effizienz des Schulsystems und die Motivation der Schüler auswirken könnten, zu vermeiden. Eine Verzahnung der Berufsschule mit ihrem „Vorgänger“, dem allgemeinbildenden Teil des Schulwesens, könnte auch dazu beitragen, daß die in der Allgemeinbildung vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Anforderungen der beruflichen Bildung besser entsprechen. Mit ihrem Status als „berufsbegleitende Pflichtschule“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1994: 13) knüpft die Berufsschule nicht an einen bestimmten Bildungsabschluß an, einzige Aufnahmevoraussetzung ist der Ausbildungsvertrag¹⁹, was dazu führt, daß das Bildungsniveau der Schüler sehr heterogen ist: In der Berufsschule finden sich Abiturienten, Realschüler, Hauptschüler, Förderschüler und Schüler ohne Schulabschluß. Bei der Konzeption der Hauptschule Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre wurde diese Schulart als Maßstab für die duale Berufsausbildung definiert, weswegen sich die Anforderungen der Berufsschule an den Leistungen der Hauptschüler orientieren. Als „standardisierte Mindestanforderung“ gilt die Leistungsfähigkeit des durchschnittlichen Hauptschülers (Schaumann 1991: 5)²⁰. Auf-

¹⁹ Die Berufsschule ist eine Teilzeitschule, deren Besuch einen abgeschlossenen Ausbildungsvertrag voraussetzt. Für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag wird eine ganztägige Schulform, das sogenannte Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) angeboten.

²⁰ Nach Schaumann (1991: 5) darf dieses Prinzip aber nicht so verstanden werden, „daß die duale Ausbildung am jeweils aktuellen Stand der Hauptschule auszurichten ist. Es läßt sich vielmehr nur dann realisieren, wenn die Hauptschule ihren Bildungsauftrag auch tatsächlich erfüllt“ (ebd.).

grund veränderter Anforderungen in der Arbeitswelt wurden in den letzten Jahren immer anspruchsvollere Ausbildungsordnungen entwickelt, was mit erhöhten Anforderungen an die Schüler einherging. So mehren sich in der letzten Zeit die Stimmen derer, die die Ausbildungsreife der Schulabgänger in Frage stellen (vgl. auch Nickolaus 1999: 57 ff.).

Besonders stark in die Kritik ist die Hauptschule geraten. Das Niveau der Hauptschüler wird in den untersuchten Betrieben und Berufsschulen des urbanen wie des ländlichen Raums, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern, als unzureichend bewertet. Bei Hauptschulabgängern wird vermehrt beobachtet, daß sie immer größere Probleme haben, die angefangene Ausbildung erfolgreich zu absolvieren.

„Bei den Hauptschülern fehlt der ganze Grundaufbau total. Ich wundere mich über die Noten, die sind nicht repräsentativ. Ich behaupte, daß das ganze Schulsystem nicht mehr stimmt“ (Ausbildungsleiter B1/GS2).

Infolgedessen bleiben die Hauptschüler im Wettbewerb um knappe Lehrstellen gegenüber Realschülern oder Abiturienten zumeist auf der Strecke. Sie haben immer größere Schwierigkeiten, den erwünschten Beruf zu erlernen, und müssen mit weniger attraktiven Ausbildungsplätzen vorlieb nehmen. Wenn zudem die Noten des Hauptschulabschlusses unterdurchschnittlich sind, bleibt ihnen meist nur das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), da die Betriebe selten bereit sind, schwache Hauptschüler einzustellen. Auch in der Berufsschule bestätigen die Lehrer, daß Hauptschüler die Gruppe mit den meisten fachlichen Problemen bilden, so daß der Stoff, der eigentlich vorauszusetzen sei, in der Berufsschule wiederholt werden müsse.

„Wenn wir die Bedingungen, die wir benötigen, um unser Lehrplanziel zu erreichen, voraussetzen würden, dann müßten sicherlich an den Hauptschulen die Rahmenpläne geändert werden. [...] Wir stellen fest, wenn wir unseren Lehrplan betrachten oder mit einem Lehrjahr beginnen, da können wir nicht einsteigen, weil das Wissen nicht da ist“ (Lehrer GS1).

„Im ersten Jahr müssen wir alles wiederholen. Drei Viertel des ersten Jahres besteht aus Wiederholung und Vertiefung von Dingen, die sie eigentlich schon wissen müssen“ (Lehrer GS2).

Probleme werden aber nicht nur in bezug auf die Hauptschüler gesehen; insgesamt sei das Bildungsniveau der Schüler in den letzten Jahren zurückgegangen. Alle Befragten konstatierten eine Verschlechterung im Leistungsverhalten und in der Leistungsbereitschaft der Schüler. Weder fachlich noch methodisch noch sozial seien die Schüler in der Lage, den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Das fachliche Wissen wurde je nach Schulart von „lückenhaft“ bis „katastrophal“ bewertet.

„Die sogenannte Allgemeinbildung ist katastrophal, bei allen Schülern, unabhängig von der Nationalität. Keiner liest, große Schreibschwierigkeiten, Grammatik ist unbekannt, Ausdrucksfähigkeit: sehr schlecht. Das Gleiche in Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde. Vor Jahren war es noch besser, das Niveau ist sehr gesunken, auch der Notendurchschnitt“ (Lehrer GS4).

Bei den meisten Schülern fehle es an Methoden- und Sozialkompetenz, aber auch am Willen, sich mit einer Sache intensiv auseinanderzusetzen.

„Und wir müssen den Schülern, wenn sie zu uns kommen, diese Fähigkeiten beibringen. [...] Viele Schüler haben nicht gelernt, das Inhaltsverzeichnis eines Nachschlagewerkes zu benutzen. Viele haben auch nicht gelernt, daß es Stichwort- und Normverzeichnisse gibt, und wir arbeiten ja viel mit Normen- und Tabellenbüchern. [...] Die Allgemeinbildung ist dringend reformbedürftig. Im Bereich der Sozialkompetenzen wären beispielsweise die gegenseitige Rücksichtnahme, Hilfeleistung und derlei Dinge nötig. Wenn man teilweise erlebt, mit welcher verrohten Sprache sie miteinander umgehen, das ist erschreckend“ (Lehrer GS2).

Immer wieder kam die Forderung nach mehr Leistung zum Ausdruck. Betriebe wie Berufsschulen, geistes- wie naturwissenschaftliche Lehrer identifizieren hierin die Ursache für ihre Probleme.

„Wir haben 1989 diese Lehrpläne gemacht für einen mittleren Hauptschüler. Wenn man die heute den Realschülern vorlegen würde, [...] hätten sie ihre liebe Not. Meiner Ansicht nach haben wir ein Bildungsgefälle nach unten. [...] Das ist ein gesellschaftspolitisches Problem. [...] Man müßte also schon in den Vorstrukturen wieder anfangen – und jetzt sage ich Ihnen etwas Verpöntes – wieder Leistung einzufordern“ (Lehrer GS2).

Die Mehrzahl der Betriebe vertritt die Meinung, daß die Abschlußzeugnisse der allgemeinbildenden Schulen nicht aussagekräftig sind, weil diese die Ausbildungsreife der Bewerber ungenügend dokumentieren. Um die Bewerber zu selektieren, die in der Lage sind, ihre Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, führen sie eigene Tests, die sog. „Eignungstests“, durch.

Diese Befunde machen deutlich, daß die Bildungsleistung der allgemeinbildenden Schulen nicht den Anforderungen des dualen Bildungssystems bzw. der Berufsschule entsprechen. Viele Indizien lassen die Vermutung aufkommen, daß durch die steigenden Anforderungen an die Auszubildenden das Gleichgewicht zwischen Allgemeinbildung und Berufsschule bzw. dualem Ausbildungssystem empfindlich gestört wurde. Die Interdependenz im Bildungssystem schließt punktuelle Veränderungen zwar nicht aus, der Erfolg insbesondere von tiefgreifenden Reformprojekten setzt aber das Zusammenspiel aller Teile, das heißt eine Kompatibilität zwischen Bildungsbereichen und Schularten voraus. Mit den neuen Ausbildungsordnungen wurden das duale System und damit auch die Berufsschule mit grundlegend veränderten Anforderungen konfrontiert, die Konsequenzen, die sich daraus für die Allgemeinbildung ergaben, wurden allerdings nicht bedacht. Die allgemeinbildenden Schulen und insbesondere die Hauptschule waren offenbar nicht in der Lage, diese Veränderungsprozesse nachzuvollziehen und zu unterstützen, was mit gravierenden negativen Folgen verbunden ist. Es zeigt sich, daß die Formen der Abstimmung, wie sie in der bisherigen Praxis üblich waren, nicht mehr ausreichen, um den Kompatibilitätsanforderungen gerecht zu werden.

Ein Grund für diese Inkompatibilitäten darf im rasanten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel vermutet werden. Eine extrem zeitintensive Abstimmung über die Bildungspläne ermöglicht die externe Kontrolle über die Zielvorgaben und steht im Einklang mit den vorherrschenden bürokratischen Strukturen, verursacht aber zugleich Schwerfälligkeit und Trägheit und behindert Flexibilität und eine schnelle Reaktion. Es wird ersichtlich, daß bei der gegenwärtigen Geschwindigkeit des Wandels eine rasche Abstimmung notwendig ist, um mit der Entwicklung Schritt zu halten. Eine schnelle Reaktion setzt sowohl auf der formel-

len als auch auf der informellen Ebene flexible Strukturen voraus. Im interorganisationalen Dialog kann eine flexible und unmittelbare Abstimmung gesucht werden, die zum einen das schnelle Erkennen von und das Reagieren auf Entwicklungen möglich macht, und zum anderen zur Schaffung gemeinsamer Zielvorstellungen beiträgt. Um die Vorteile eines solchen Abstimmungsprozesses zu nutzen, wurde in der Vergangenheit der Versuch unternommen, diesen durch Formalisierung zu institutionalisieren. So entstanden beispielsweise Arbeitskreise zwischen Berufsschule und Hauptschulen. Der Erfolg solcher Versuche war allerdings bescheiden²¹, was darauf zurückgeführt werden kann, daß der Dialog kein wesentliches Merkmal der bisherigen Schulkultur war. Dazu dürfte neben der bürokratischen Struktur, die nur auf der formellen Ebene Abstimmungsprozesse vorsah, auch das Selbstverständnis der Akteure in den allgemeinbildenden Schulen und ihre Wahrnehmung der Berufsschule beigetragen haben. Dadurch, daß die Berufsschule in erster Linie als Vertreter von wirtschaftlichen Interessen verstanden wurde, sah man das primäre Bildungsinteresse der Berufsschule in der Vermittlung beruflich verwertbarer Qualifikationen, was im Gegensatz zu den eigenen persönlichkeitsbildenden Aufgaben stand.

In bezug auf die Beziehungen zum allgemeinbildenden Schulbereich ist somit ebenfalls zu konstatieren, daß hiervon kein förderlicher Einfluß auf eine Neuorientierung der Berufsschule zum handlungsbezogenen Lehren ausgeht. Die allgemeinbildenden Schulen sind nicht darauf ausgerichtet, die entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um die Grundlage hierfür zu schaffen. Um dies zu fördern, wäre eine engere Abstimmung zwischen den beiden Schularten hilfreich. Dem steht jedoch entgegen, daß der Weg über die Abstimmung der Bildungspläne zu langwierig ist und der Dialog zwischen den Vertretern der beiden Schularten aufgrund der bestehenden Interpretationsschemata und Handlungsnormen noch nicht richtig in Gang gekommen ist.

3.3 Die Berufsschule als Teil des politisch-administrativen Systems

Das Bildungs- bzw. das Schulwesen wurde vom Staat in dessen umfassenden Auftrag der Sicherung ökonomischen Wachstums und politischer Stabilität, die in steigendem Maße von der Verfügung über den Einsatz und die Verwertung von systematisiertem Wissen abhängen, einbezogen (vgl. Hurrelmann/Engel 1989: 93). Demzufolge gehört das Schulwesen als Teil des staatlichen Apparates zum politischen System und steht zugleich unter dessen Aufsicht (vgl. Art.7 Abs.1 GG). Unter die „Aufsicht“ fallen Aufgaben wie Planung, Leitung, Ordnung und Förderung, aber auch das Bestimmungsrecht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie die Fach- und Dienstaufsicht über das Schulwesen. Mit Planung ist die steuernde Tätigkeit des Staates gemeint, die Bestandsaufnahmen, Entwicklungsprognosen und die Klärung

²¹ „Die Verbindungslehrer sorgen für den Austausch von Berufsschulen und Hauptschulen, doch Ergebnisse wurden nie erzielt.“ (Lehrer GS2)

der Zielvorstellungen umfaßt. Leitung wird ausgeübt und Ordnung wird hergestellt durch Gesetzgebung, Verwaltungsvorschriften, zentrale Richtlinien und generelle Weisungen. Förderung zielt auf die ständige Fortentwicklung sowie die Erhaltung und Stärkung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens. Das Bestimmungsrecht bezieht sich auf die inhaltliche Einflußnahme auf die inneren Schulangelegenheiten, z. B. die Festlegung der Unterrichtsziele, des Unterrichtsstoffes oder die Zulassung von Schulbüchern. Im Rahmen der Fachaufsicht ist darüber zu wachen, „daß der Auftrag der Schule auf zweckmäßige Art, entsprechend den im Zuge der Planung und Leitung entwickelten Zielvorstellungen und unter Einhaltung sämtlicher interner Richtlinien und Weisungen verwirklicht wird“ (Holfelder/Bosse 1990: 126). Mit Dienstaufsicht schließlich ist die personalrechtliche Aufsicht über Schulleiter und Lehrer gemeint.

Dieses breite Tätigkeitsspektrum macht deutlich, daß die Aufsicht nicht nur die Kontrolle nachgeordneter Organe, sondern auch eigenverantwortliche, gestaltende Tätigkeiten umfaßt. Ausgeführt werden die Aufgaben von hauptamtlich tätigen Beamten, die in drei unterschiedlichen Organisation tätig sind: untere (staatliches Schulamt), obere (Oberschulamt) und oberste Schulaufsichtsbehörde (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport)²². Das Verhältnis zwischen der Berufsschule und den Organisationen der Schulaufsicht hat eine andere Qualität als die bisher betrachteten, da es sich hier nicht um horizontale, sondern um vertikale Beziehungen handelt, die Über- und Unterordnungsverhältnisse zwischen den Organisationen des gleichen – administrativen – Systems implizieren.

Das Schulwesen stellt ein bürokratisch strukturiertes System von hierarchisch einander über- und untergeordneten Ämtern mit genau determinierten Aufgaben und Kompetenzen dar. In der Verwaltungsbürokratie kommen den oberen Instanzen insbesondere Entscheidungs-, Anordnungs- und Kontrollfunktionen zu, während den unteren zumeist nur die Ausführung von Anordnungen obliegt. Die Zuständigkeitsbereiche sind klar vorgegeben und mit der Zuweisung formeller Autorität verbunden. Alle Abläufe in diesem System orientieren sich an Regeln und Verfahrensvorschriften. Zielorientierung und ein hoher Formalisierungsgrad stellen somit wichtige Elemente dieses Systems dar, was sich auch auf die Wechselbeziehungen zwischen den jeweiligen Organisationen auswirkt. Ziele sind rechtlich vorgegebene Strukturen, die einerseits als Vorstellungen von angestrebten Resultaten fungieren und dadurch als Kriterien der Entscheidung zwischen alternativen Handlungen dienen, und die andererseits durch ihren Einfluß auf Entscheidungen in den Bereichen Aufgabenteilung, Personal und Ressourcen selbst eine strukturgestaltende Funktion ausüben (vgl. Scott 1986: 93ff.). Die explizite Formulierung von Regeln und Rollen führt zu einer hohen Transparenz der (formellen) inter- und intraorganisationalen Strukturen, was die Planung und Steuerung des Systems erleichtern und das Verhalten individueller und kollektiver Akteure vorhersagbar machen soll. In einem so stark formalisierten System sind nur solche Veränderungen durchsetzungsfähig, die mit der

²² Diese Gliederung bezieht sich auf das Land Baden-Württemberg.

Zielsetzung in Einklang stehen und in der formalen Struktur ihren Niederschlag finden: „[...] Innovationen gehen in die Formalstruktur ein, sind Teil von ihr und werden so zur reglementierten Routine“ (Scott 1986: 98).

Der starken Formalisierung im administrativen Bereich steht in einem staatlich gesteuerten System ein langwieriger politischer Prozeß der Abstimmung und Koordination von Interessen auf unterschiedlichen Ebenen gegenüber. Da sich der Wunsch, aber auch der Bedarf nach einer möglichst umfassenden Partizipation aller Betroffenen in den letzten Jahren sogar noch vergrößert hat, sind die ohnehin schon aufwendigen Veränderungsprozesse noch aushandlungs- und damit zeitintensiver geworden.

„Heute ist es schwieriger als vor zwanzig Jahren, etwas umzusetzen. Vor 20-25 Jahren, wenn sie eine Idee hatten, haben sie sie einfach umgesetzt, weil alles von oben nach unten ging und nicht so viele Leute mitredeten. Heute ist es viel komplizierter. [...] Ein neues Konzept muß in verschiedenen Gremien vorgestellt werden: Landeselternbeirat, Landesschulbeirat – das sind nach dem Schulgesetz die offiziellen Anhörungsgremien des Landes –, Landesausschuß für Berufsbildung, Lehrerverbände, Direktorenvereinigung. Darüber hinaus sind auch Einzelgespräche mit betroffenen Gruppen möglich, und bei politisch brisanten Themen befaßt sich auch der Landtag damit. Anschließend werden die Lehrplankommissionen eingesetzt, die Lehrpläne erarbeiten sollen, dann werden die Lehrpläne in die Anhörung gehen, wiederum in diesen Gremien, und dann werden sie freigegeben, sie werden gedruckt und dann gehen sie in die Schulen. Hinzu muß auch eine Verwaltungsvorschrift bzw. eine Verordnung gemacht werden, die auch abgestimmt und im Gesetz veröffentlicht wird. Das ist ein ganz langatmiger Prozeß“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Innovationsprozesse im administrativen Bereich des Schulwesens folgen – anders als diejenigen im politischen Bereich – dem „Top-down-Modell“, Veränderungen müssen von oben „verordnet“ werden. Aufgrund der komplexen politischen Abstimmungsprozesse kann es aber sehr lange dauern, bis eine für notwendig erachtete Veränderung schließlich in eine Verordnung umgesetzt wird. Dies steht im Widerspruch zu den oben beschriebenen sozioökonomischen Veränderungen und den daraus resultierenden Anforderungen, die an die berufliche Ausbildung gestellt werden. Der rasante Wandel der Arbeitswelt erfordert eine schnelle Reaktion der Bildung, und die Vermittlung von Handlungskompetenz setzt Spielräume für die Berufsschulen voraus, damit sie ihren Unterricht flexibel gestalten können. Ein hierarchisch gesteuertes, stark reglementiertes und auf den Kontrollaspekt ausgerichtetes System erweist sich als ungeeignet, um die aktuellen Herausforderungen bewältigen zu können. „Je weiter die Bürokratisierung der staatlichen Schulverwaltung voranschreitet“, schreibt Rolf Dubs (1992: 453), „desto mehr wird die Schulentwicklung gehemmt.“²³

„Das klingt jetzt sehr anmaßend, aber ich brauche viel, viel Entscheidungsfreiheit vor Ort. Also es gibt Klassen, wenn da 32 Schülerinnen und Schüler drin sitzen, kann man einen hervorragenden Unterricht machen. Aber es gibt auch Klassen, wenn da 18 Schülerinnen und Schüler drin sitzen, wird der Unterricht schon sehr, sehr schwierig. So eine Entscheidung, die will ich als Schulleiter treffen können und die kann ich nicht treffen. Also letztes Jahr hat es uns wirklich eine ganz harte Entscheidung abverlangt, wir haben das einjährige Berufskolleg mit

²³ Der Weg zu einem angestrebten neuen Entwicklungszustand sowohl eines Schulsystems als auch einer einzelnen Schule mittels Diagnosen und gezielter Innovationen wird im allgemeinen als Schulentwicklung bezeichnet (vgl. Dubs 1992: 457).

Fachhochschulreife mit Überzahl [...], die deutlich über die Grenze 32 hinausging, angefangen²⁴. Die eingesparte Klasse durfte ich nirgendwo jetzt investieren. Wir hätten es dringend gebraucht im Friseurbereich und wir hätten es dringend gebraucht bei der einjährigen Berufsfachschule, aber da sind Festlegungen, die kommen von den Landtagsabgeordneten, also das legen die Ausschüsse im Landtag fest, und das kriegt das Ministerium einfach vorgesetzt – die hören zwar von dem Ministerium die Einwände, aber letztendlich wird da nach dem Geld entschieden.“ (Schulleiter GS2).

In den letzten Jahren setzt sich allerdings immer mehr die Einsicht durch, daß die Auslösung von Innovationen in der Schule bzw. der Berufsschule nicht mehr ausschließlich auf politisch-administrativem Wege erfolgen kann. Tiefgreifende Veränderungen werden in der Regel zwar nach wie vor von der Kultusministerkonferenz (KMK) in Gang gesetzt, aber Veränderungsimpulse können auch die Schulen selbst geben, indem sie ihre Rolle als Schnittstelle zwischen Betrieben und Schuladministration ausfüllen und Wünsche und Bedürfnisse der Wirtschaft vor Ort an das administrative System weiterleiten. Schließlich kann auch die Administration selbst innovativ tätig sein:

„Es gibt ja Veränderungen, die von unten herkommen als Impuls von der Schule, und es gibt Impulse, die aus der KMK herkommen und andere, die bei uns selbst entstehen. Ein Beispiel, wo's von der Schule herkommen kann, ist der Wunsch: Einrichtung einer neuen Fachschulart, weil eben die Industrie in der Region bestimmte Dinge verlangt. Und das analysieren die, und die sagen dann: Könnten wir nicht eine Fachrichtung Sowieso oder könnten wir hier nicht etwas einrichten, was genau diesen Belangen zukommt? Das wäre eigentlich der Impuls aus der Schule, der von uns aufgenommen wird und auch nochmals analysiert wird, in Gesprächen abgeklärt wird und dann über bestimmte Verfahren – und die müssen wohl sein – dann auch zur Entscheidung, entweder positiv oder negativ, führt. Das ist das eine. Das zweite, was im gewerblichen Referat ganz entscheidend ist, ist eben, was passiert auf der KMK-Ebene. Wenn dort ein neuer Beruf entsteht, haben wir auch zu reagieren, wie wird dieser Beruf beschult, wie wird er umgesetzt. Das ist ein automatischer Prozeß, der uns aber sehr viel beschäftigt. Und insbesondere, wenn sich jetzt die Vorgaben ändern, werden wir auch entsprechend reagieren müssen, das heißt, das sind in gewisser Weise erzwungene Richtungen, Gegebenheiten, wobei das zunächst auch anders herum getragen werden muß, denn wenn man so Lehrpläne grundsätzlich von der Überlegung her ändert, dann muß man ja auch die Zustimmung der einzelnen Länder dazu haben. Und wenn das dann der Fall ist, wird man das auch umsetzen [...]. Es gibt schon ein Stück weit einen Zwang, etwas umzusetzen, das geschieht aber nur, wenn wir auch pädagogisch davon überzeugt sind. Ferner kommen die Impulse auch von innen heraus, indem wir selber Kontakte haben nach außen zu Kammern, zu anderen Bereichen, wo man dann sagt, an der Stelle muß sich im Bildungssystem etwas ändern. Also es fehlt sicherlich nicht an Ideen, es fehlt höchstens dann manchmal an der Zeit, diese intensiv zu verfolgen, das heißt manche Umsetzung, würde ich jetzt kritisieren [...], die dauert mir etwas zu lang. Aber das kommt daher, daß wir in manchen Bereichen im Kultusministerium eben auch viele Stellen haben, die wir zuerst einmal mit einbinden, z. B. wenn es um Schularten geht, wollen wir natürlich hören, wie denkt eine Kammer darüber. Dann muß das Oberschulamt mit gehört werden, das ja die regionale Seite viel viel besser kennt, es ist entscheidend, macht dann der Schulträger mit. All diese Faktoren müssen natürlich eingebunden werden, damit man überhaupt die Sicherheit hat, kann diese Idee überhaupt dann letzten Endes durchgesetzt werden. Also von daher kann sich manches in die Länge schieben, jedoch zeigt sich auch, wenn es um neue Ausbildungsberufe geht, wo innerhalb eines Vierteljahres dann entschieden werden muß, wo findet's statt und wie, daß man auch die Herausforderungen durchaus meistern kann, auch mit diesem System, daß doch auch manches, wenn notwendig, ganz deutlich beschleunigt wird“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Durch diese Entwicklungen wird das Selbstverständnis der Administration einem Veränderungsdruck ausgesetzt: weg von der Aufsicht hin zur Beratung und Unterstützung von schulischen Prozessen. Dieser Wandel würde ein partnerschaftliches Miteinander begünstigen, das sich auch in den Formen der Entscheidungsfindung niederschlagen könnte. Wie die empiri-

²⁴ Wenn die Schülerzahl einer Klasse größer als 32 ist, sind in der Regel zwei Klassen zu bilden. Indem der Schulleiter in der dargestellten Situation auf die Bildung einer zweiten Klasse verzichtete, hat er eine Klasse und damit einen Lehrer „eingespart“.

schen Befunde zeigen, finden sich auch erste Ansätze für eine entsprechende Umorientierung. Formelle und informelle Formen der Zusammenarbeit werden in zunehmendem Maße genutzt und ausgebaut, mit dem Ziel, möglichst tragfähige Entscheidungen zu treffen. Zwischen Kultusministerium und Oberschulämtern existieren mittlerweile viele formelle und informelle Formen der Kooperation.

„Wir haben sehr viele informelle Ebenen. So gibt es auf verschiedenen Ebenen Arbeitsgruppen, z. B. für Lehrerfortbildung, für Fachschulen oder für bestimmte fachliche Bereiche. Diese setzen sich in der Regel aus Vertretern des Oberschulamtes und einzelnen Lehrern zusammen, auf diese Weise soll der gegenseitige Informationsaustausch gepflegt werden. Dieses rein administrative Denken, meine ich, ist heute von der pädagogischen Seite her nicht mehr möglich – weil die Pädagogik auch zu wenig Vorgaben gibt. Natürlich gibt es Aspekte, die formell geregelt sind, wie etwa die Zeugnisgestaltung, aber wir richten uns sehr viel an der pädagogischen Sache aus, weniger am Formalen, und von daher sehe ich das nicht so, daß man immer nur dieses reine bürokratische und formalistische System sieht, sondern wir sind wirklich vor Ort. Es gibt Freiheiten, Freiheiten, die meistens dort enden, wo's Geld nicht mehr ausreicht. [...] Es ist für uns wichtig, die Kontakte nach außen zu pflegen [...] bis zu Kammern, bis zu einzelnen Betrieben auch zum Teil, wenn's darauf ankommt“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Der Kontakt zu den einzelnen Schulen ist in der Regel indirekt und erfolgt über die Oberschulämter, die als Schnittstellen zwischen Ministerium und Schulen fungieren. So kann das Oberschulamts beispielsweise neben seinen eigentlichen Aufgaben im Personalbereich auch die Praxisrelevanz von bestimmten anstehenden Entscheidungen durch gezielte Anfragen in den Schulen überprüfen.

„Zudem treffen wir uns im gewerblichen Bereich regelmäßig mit den gewerblichen Referatsleitern, wo dann wieder Richtungen abgesprochen werden. [...] Wir haben auf Referentenebene sehr oft auch Arbeitsgruppen, wo ja immer die Oberschulämter beteiligt sind, z. B. gerade, wenn's um bestimmte Fachrichtungen geht, worauf wir immer wieder zurückgreifen können. Ferner schaffen wir es in ganz kurzer Zeit, wenn ein Problem ansteht, die Leute an einen Tisch zu bekommen. [...] Und ich glaube – für den gewerblichen Bereich gesprochen –, wir haben wirklich sehr gute Beziehungen zu den Kollegen in den Oberschulämtern und wir tauschen uns ohne Scheu aus. Das ist vielleicht ganz wichtig, daß man auch mal ganz kurz irgendwelche Dinge anfragt und bespricht, die nicht aktenkundig werden müssen oder sollen, sondern daß man einfach schon im Vorfeld versucht, sich gegenseitig zu informieren und abzustimmen“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Auch die Oberschulämter verstehen sich immer mehr als Begleiter und Unterstützer von Schulentwicklungsprozessen und weniger als Aufsichtsbehörde. Dazu haben neben einer personellen Verjüngung auch strukturelle Veränderungen beigetragen. Die vom Kultusministerium proklamierte „innere Schulreform“ ist in diesem Zusammenhang die wichtigste Veränderung, die als Versuch von Politik und Administration bewertet werden kann, den neuen Anforderungen gerecht zu werden, indem sie die Selbständigkeit der einzelnen Schulen stärkt. Damit wurde nach Auffassung des Ministeriums eine Entwicklung eingeleitet, „die darauf setzt, daß die Schulen mehr Gestaltungs- und Verantwortungsspielräume erhalten und profilbildende Programme entwickeln. Die schulischen Erneuerungsprozesse im Rahmen der Inneren Schulentwicklung beziehen sich auf die Felder Öffnung der Schule für die außerschulische Lebenswirklichkeit, Kooperation mit Eltern, Kommunikation in der Schule und insbesondere auf veränderte Formen des Lehrens und Lernens“ (Landtag von Baden-Württemberg 1998: 2).

Der Erfolg einer solchen breit angelegten Reform setzt unterstützende Maßnahmen auf der Ebene der Organisation und bei den finanziellen und personellen Ressourcen voraus. In dieser Hinsicht sind Anstrengungen seitens der Administration festzustellen. Eine Überprüfung der Vorschriften im Schulbereich, die mit dem Ziel initiiert wurde, durch den Abbau von Verwaltungsvorschriften die Kompetenz der Schulen zu stärken, führte beispielsweise dazu, daß nach Angaben des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg die Zahl der Verwaltungsvorschriften von ursprünglich 3.380 auf weniger als zehn Prozent reduziert wurde. Mit der ab dem Schuljahr 1998/99 eingeführten „Flexibilisierung der Stundentafeln“ sollten Freiräume bei der Organisation von Unterrichtsprozessen eröffnet werden. Im Bereich der Finanzen wurden nach einer dreijährigen Versuchsphase der Schule bzw. dem Schulleiter „die zur Deckung des laufenden Lehrmittelsbedarfs erforderlichen Mittel zur selbstständigen Bewirtschaftung überlassen“ (Landtag von Baden-Württemberg 1998: 5).

In anderen Bereichen wurde diese Entwicklung aber noch nicht nachvollzogen. So verfügen die Schulen weder über Lehrdeputate – das heißt die Schulen dürfen ihre Lehrerschaft nicht eigenständig rekrutieren und einsetzen – noch über eine flexible Handhabung des Klassenteilers – das heißt die minimale und die maximale Zahl der Schüler in einer Klasse ist extern vorgegeben. Auch die Mitwirkungsmöglichkeiten und Entscheidungsbefugnisse der Schulen in Personalfragen, sowohl in bezug auf Neueinstellungen als auch auf die Leistungsbewertung, sind begrenzt. Selbst bei der Leistungsbeurteilung von Lehrerinnen und Lehrern aus der eigenen Schule hat das Oberschulamt die Federführung.

„Die Grenzen liegen ganz klar in der Personalpolitik. Ich habe vier, fünf Kollegen im Haus, die würde ich am liebsten heute als morgen rausschmeißen, und ich habe etwa zehn Kollegen im Haus, denen müßte man was zukommen lassen, eine Gehaltserhöhung oder, oder, oder. Und da habe ich als Schulleiter überhaupt keine Möglichkeit. Also, das darf jetzt nicht so überkommen, daß ich Lehrer motiviere, dadurch daß ich sie rausschmeiße oder mehr bezahle. Aber wir haben hochengagierte, wahnsinnig motivierte Frauen und Männer im Kollegium, wo man einfach Zeichen setzen müßte bis ganz runter“ (Schulleiter GS2).

Durch die sog. „Budgetierung“ wurden die finanziellen Mittel zwar der Verwaltung der jeweiligen Schule überlassen, es existieren aber Restriktionen, die die Gestaltungsmöglichkeiten stark einschränken. Dadurch, daß die Mittel der Schule jeweils für ein Schuljahr zur Verfügung gestellt werden und eine Verschiebung in das nächste Jahr nicht zulässig ist, wird die Flexibilität der beruflichen Schulen, die zum Teil sehr kostenintensive Anschaffungen tätigen müssen, erheblich behindert.

„Mit unserer finanziellen Ausstattung bin ich zufrieden; ich wäre noch zufriedener, wenn man von einem Haushaltsjahr aufs nächste übertragen könnte. [...] Ich kann nicht jetzt, 1997, sagen, ich spare 50.000 DM an, also ich gebe 50.000 DM weniger aus, damit ich in 1998 100.000 DM ausgeben kann und etwas Größeres kaufen kann, eine teure Maschine oder irgend etwas. Das geht leider nicht und das mindestens sollten wir bekommen“ (Schulleiter GS3).

Flexible Lehrpläne könnten die Profilbildung einer Berufsschule unterstützen und dabei helfen, eine praxisnahe Ausbildung zu realisieren. Im Rahmen der Bemühungen des Kultusministeriums zur Förderung der Flexibilität und zur Überwindung der Starrheit der existierenden

Lehrpläne werden Rahmenlehrpläne mittlerweile direkt, ohne deren Umsetzung in Landeslehrpläne, an die Schulen weitergeleitet. Bei Mitarbeitern des Kultusministeriums und des Oberschulamtes stoßen derartige Maßnahmen aufgrund des damit verbundenen Kontrollverlustes bisweilen auf Skepsis, zumal geeignete Instrumente zur Kontrolle einer selbstständigen und selbstverantwortlichen Schule fehlen, die ihnen Handlungssicherheit bieten könnten. Infolgedessen greifen die betreffenden Akteure immer wieder auf bewährte Handlungsmuster zurück. Aufgrund solcher Beharrungstendenzen kann die Herausbildung einer neuen Ordnung erheblich behindert werden. In der folgenden Stellungnahme eines Referenten des Kultusministeriums zu der Öffnung der Lehrpläne wird der Widerspruch zwischen der alten und der neuen Ordnung deutlich:

„Die inhaltliche Ausfüllung wird natürlich zunehmend an die Schulen gegeben und dadurch freigestellt, mit dem Nachteil, daß man sie eigentlich sehr viel schwieriger überprüfen kann. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, was hat jetzt die Schule wirklich umgesetzt, weil die Pläne relativ offen sind. [...] Für die Schule selbst wird es nicht einfacher. Sie hat mehr zu verantworten, sie hat aber auch sicherlich einen zeitlich höheren Aufwand bis zum einzelnen Lehrer, der jetzt nicht mehr penibel vorgeschrieben bekommt, von Lernziel 1.1 bis Lernziel 1.9, sondern der kriegt vielleicht in dem Rahmen dann bloß noch eines vorgesetzt und muß sich in diesem Rahmen bewegen. Also hier ist zwar viel mehr Freiheit gegeben, aber der einzelne Lehrer ist auch viel, viel mehr gefordert. Also die innere Schulreform, die bekommt man nicht umsonst“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Aus diesen Schilderungen wird die Tiefe der Veränderung ersichtlich, die Administration und Berufsschule gleichermaßen herausfordern. Die bisherige Struktur verändert sich grundlegend, andere sinnkonstituierende und normative strukturelle Muster sowie Machtmittel setzen sich durch und leiten die Entstehung einer neuen Ordnung ein, mit der Folge, daß kollektive wie individuelle Akteure vor neuen Handlungsbedingungen stehen. Und solange das Neue nicht in das praktische Bewußtsein der Handelnden „eingedrungen“ ist, solange es nicht zur Selbstverständlichkeit des Handelns geworden ist, existieren beide Ordnungen nebeneinander und können sich gegenseitig beeinträchtigen. Mit der inneren Schulreform ist ein Prozeß initiiert worden, der sich – ganz im Sinne des Kleist-Theorems – allmählich entwickelt. Die neuen Strukturen beschränken sich auf bestimmte Bereiche, in anderen wird über Veränderungen nachgedacht, und wieder andere können aus unterschiedlichen Gründen noch nicht in die Veränderungsprozesse mit einbezogen werden. Infolgedessen existieren in der Schule parallel verschiedene und zum Teil widersprüchliche Strukturen, was dazu führt, daß eindeutige Bezugspunkte, an denen sich das Handeln orientieren könnte, fehlen. Dies betrifft insbesondere Regeln der Sinnkonstitution und der Legitimation.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von – zum Teil neuen und zum Teil alten – Begriffen eingesetzt, um der Entwicklung in der Schule eine Orientierung zu geben. Dazu zählen neben der „inneren Schulreform“ auch Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“, „handlungsorientierter Unterricht“ oder „Projektunterricht“. Mit diesen Begriffen wurden aber keine verbindlichen und für alle geltenden Definitionen geschaffen, so daß keiner der Akteure beispielsweise genau weiß, was „innere Schulreform“ bedeutet und welche Konsequenzen damit verbunden sind, welche Qualifikationen sich hinter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“

verbergen oder wo der Unterschied zwischen handlungsorientiertem und projekthaftem Unterricht liegt. In den Schulen haben Schulleitung und Kollegium Schwierigkeiten, das Neue zu erkennen; für sie sind diese Begrifflichkeiten inhaltslos, weswegen das Neue auch nicht handlungsrelevant werden kann.

„Zunächst einmal hat man [...] gewisse Worthülsen geschaffen. Ich bin der festen Überzeugung, daß man Teamarbeit an einzelnen Schulen vorher schon gemacht hat, handlungsorientierten Unterricht, fächerübergreifenden Unterricht und alle diese Differenzierungen“ (Schulleiter GS4).

Im Rahmen der Untersuchung wurde deutlich, daß die eingeleiteten Reformen als Konzept, als Möglichkeit, als Chance zur Erneuerung nicht erkannt und anerkannt werden.

„Die Schulen sollen aufbrechen. Ich denke schon, daß hinsichtlich der allgemeinen Lernziele, Schlüsselqualifikationen usw., Veränderungen zum Teil notwendig sind, aber ich glaube auch, daß die Lehrer oder die Schule den Einfluß der neuen Unterrichtsformen einfach überschätzen. Es wird beispielsweise Sozialverhalten verlangt, klar können wir in gewissen Strukturen Sozialverhalten im Unterricht praktizieren, aber ob das den Menschen ändert in diesem Alter, das bezweifle ich ein bißchen. Auf der Sekundarstufe II bringen die Schüler nicht oder fast nicht die Voraussetzungen, die die neuen Unterrichtsmethoden ermöglicht hätten“ (Lehrer GS1).

Ebenso wie auf der Ebene der Sinnkonstitution neue Deutungsmuster notwendig werden, muß auf der Ebene der Legitimation eine normative Struktur geschaffen werden, die den Durchbruch und die Durchsetzung des Neuen begünstigt. Da der Veränderungsprozeß in der Berufsschule schrittweise und sehr langsam erfolgt, wird die normative Struktur aber noch von der alten Ordnung beherrscht, was sich negativ auf die Etablierung einer veränderten Praxis auswirkt.

„Man muß dem Arbeitgeber Oberschulamt und Kultusministerium auch vorwerfen: Sie geben einem wenig Handwerkszeug, sie geben einem so gut wie kein Handwerkszeug. Ich hatte letztes Jahr eine Bewerbung gehabt, um eine Höherstufung, [...] und da hatte ich auch ein Gespräch beim Oberschulamt gehabt, und da war auch ein Jurist dabei. Als ich dann vorgestellt habe, wie ich jetzt arbeite, daß ich die Schüler teilweise aus dem Klassenzimmer entlasse und daß ich weiß, wo die Gruppen sind, und ich besuche sie auch innerhalb von zwei Stunden, aber die sind unbetreut, dann hat der Jurist gesagt: Sie wissen, daß Sie damit etwas juristisch machen, was sie nicht dürfen. Sie verletzen die Aufsichtspflicht. Ich habe auch gesagt, ich nehme es in Kauf, ich warte auch, wenn ein Präzedenzfall käme, dann würde ich es juristisch mal durchspielen. Ich stehe jetzt auf diesem Standpunkt. Aber welcher andere Kollege möchte das so riskieren?“ (Lehrerin GS2).

Diese Ausführungen verdeutlichen, aus welchen Gründen sich die Übernahme der neuen Konzepte schwierig gestaltet. Die Akteure müssen ihre Gewohnheiten und damit ihre Sicherheit aufgeben, sich in neue, nicht vertraute Bereiche begeben und sehr viel Zeit und Kraft investieren. Dies fällt nicht zuletzt wegen der hohen Gefahr des Scheiterns schwer, denn das Risiko ist nicht kalkulierbar, da der Erfolg von vielen Faktoren abhängt, beispielsweise den Schülern, den Kollegen, der Schulleitung, den Betrieben usw. Dieses Risiko nehmen die Allerwenigsten in Kauf, zumal „Fehler machen“ bzw. „scheitern“ nicht zur legitimen Ordnung der Schule gehört. Insbesondere ältere Lehrer stellen sich häufig die Frage, ob es sich für sie noch lohnt, kurz vor dem Ausscheiden aus dem aktiven Arbeitsleben ihre eingeübte Praxis zu verlassen, um sich auf unsicheres Terrain zu begeben. Darüber hinaus fehlen die Anreize für die Lehrer, ihr bisheriges Verhalten zu ändern. Bei Lehrerbeurteilungen, etwa im Rahmen

eines Beförderungsverfahrens, wird zwar auch berücksichtigt, ob der Unterricht des Lehrers den aktuellen Erfordernissen gerecht wird, aber die alltägliche Unterrichtspraxis unterliegt weder einer Beurteilung noch gibt es irgendwelche Sanktionen. Auch die Ressourcenausstattung übt einen erheblichen Einfluß auf die Veränderungsbereitschaft aus, denn ohne die notwendigen Möglichkeiten wird jeder Wille gebremst. Die Mühlen der Bürokratie mahlen – wie das Sprichwort sagt – langsam. Bürokratische Strukturen brauchen Zeit und grundlegende Veränderungen erfordern um so mehr. Deshalb werden die begonnenen Veränderungen lange brauchen, um sich zu etablieren. Es ist auch völlig offen, in welche Richtung sie sich entwickeln werden.

Somit kann festgehalten werden, daß im politisch-administrativen System mit der Erweiterung der Handlungsspielräume der Schulen Reformen eingeleitet wurden, die einer Neuausrichtung der Berufsschule entgegenkommen. Allerdings bleiben die angestoßenen Änderungen begrenzt: In maßgeblichen Bereichen wie Personalangelegenheiten, der Budgetverwaltung oder der Lehrplangestaltung werden Entscheidungskompetenzen nur partiell an die Schulen abgegeben, wodurch deren Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt werden. Folglich gilt für das politisch-administrative System wie für die anderen in die Betrachtung einbezogenen Bereiche, daß eine Reihe von strukturellen Hindernissen besteht, die einer Umorientierung der Berufsschule auf die verstärkte Vermittlung von Handlungskompetenz im Wege stehen. Diese sind in Rechnung zu stellen, wenn im folgenden die intraorganisationale Ordnung der Berufsschule betrachtet wird, um zu untersuchen, inwiefern hier Veränderungsprozesse eingesetzt haben und wodurch diese gefördert oder gehemmt werden.

4. Intraorganisationale Ordnung: Die Berufsschule als organisationale Einheit im gewerblichen Bildungszentrum

Genaugenommen stellt die Berufsschule keine eigenständige Organisationsform dar, sondern eine organisationale Einheit innerhalb der Organisation „Gewerbliches Bildungszentrum“. Anders als die allgemeinbildenden Schulen stellt ein Bildungszentrum eine sehr heterogene Organisation dar, da hier verschiedene Schularten zusammengefaßt sind; neben Schulen in Teilzeitform wie die Berufsschule sind dies Vollzeitschulen wie die Berufsfachschule, das Berufskolleg, das berufliche Gymnasium oder die Fachschule. Die Gemeinsamkeit entsteht durch die fachliche Schwerpunktsetzung des Schulzentrums; so können Metall- und Elektrotechnik den Schwerpunkt eines gewerblichen Schulzentrums bilden, und alle darin befindlichen Schularten haben diese fachliche Ausrichtung. Diese verschiedenen Schularten bilden zusammen eine Organisation mit einer gemeinsamen Leitung. Die Beziehung zwischen den einzelnen Schularten wird in §17 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg folgendermaßen geregelt:

1. In Bildungszentren arbeiten räumlich zusammengefaßte selbständige Schulen pädagogisch und organisatorisch zusammen.
2. Die Zusammenarbeit dient im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften insbesondere der Abstimmung in Lehrangebot, Lehrverfahren sowie Lehr- und Lernmitteln und fördert die Durchlässigkeit zwischen den beteiligten Schulen; sie erleichtert den schulartübergreifenden Lehrereinsatz, die gemeinsame Erledigung von Verwaltungsangelegenheiten und die gemeinsame Nutzung von schulischen Einrichtungen.

Das Bildungszentrum ist also mehr als nur eine räumliche Zusammenfassung verschiedener Schularten. Es zeichnet sich dadurch aus, daß zwischen den einzelnen Schularten eine intensive Kooperation stattfindet, ohne daß deren jeweilige Eigenart oder Eigenständigkeit im Kern angetastet wird. Diese Zusammenarbeit wird durch die gemeinsame Schulleitung gefördert und gelenkt, durch die Abteilungsleitungen gestützt und im wesentlichen von den einzelnen Lehrern getragen (vgl. Holfelder/Bosse 1990: 90). Darüber hinaus fördert eine gemeinsame Schulleitung sowie der schulartübergreifende Lehrereinsatz die Integration und die Kooperation der Schularten. Die gemeinsame Nutzung der vorhandenen materiellen Ressourcen (z. B. Räumlichkeiten, Lehrwerkstatt, Laboreinrichtungen etc.) hat einen kostensparenden Effekt und ermöglicht eine bessere Ausstattung. Den gleichen Effekt hat die gemeinsame Nutzung von personellen Ressourcen (z. B. Schulleitung, schulartübergreifender Lehrereinsatz etc.). Von besonderer Bedeutung ist für die Berufsschule der bedarfsorientierte Personaleinsatz, der eine gewisse Flexibilität ermöglicht. So können beispielsweise Schwankungen in der Schülerzahl in den einzelnen Schulen schnell und unbürokratisch aufgefangen werden, indem das Lehrpersonal entsprechend zugeteilt wird. Nur so ist es überhaupt möglich, daß das marktabhängige duale System vom Staat mit getragen werden kann. Während die Schülerzahlen in den allgemeinbildenden Schulen relativ genau abzuschätzen sind, hängt die Zahl der Schüler im dualen System in erster Linie vom Lehrstellenangebot ab, worüber letzten Endes die Betriebe entscheiden. Aufgrund dieser Flexibilität konnte beispielsweise der enorme Rückgang der Berufsschüler, der in den letzten Jahren zu verzeichnen war, kompensiert werden: Die Schüler, die infolge des Lehrstellenmangels keinen Ausbildungsplatz fanden, konnten von den Vollzeitschulen aufgenommen werden, und die Lehrer konnten dementsprechend verstärkt in diesem Bereich eingesetzt werden.

Neben dem theoretischen Unterricht, der sich in den allgemeinbildenden und den fachtheoretischen Unterricht unterteilt, finden in einem gewerblichen Bildungszentrum auch die entsprechende Fachpraxis und das Technologiepraktikum statt. Im Rahmen der Fachpraxis haben die Schüler die Möglichkeit, die Ausführung spezifischer Arbeiten an den entsprechenden Werkstücken und Maschinen zu üben. Im Technologiepraktikum werden die theoretischen Lerninhalte veranschaulicht, indem Experimente wie Materialversuche durchgeführt werden. Infolgedessen verfügen die Bildungszentren auch über Werkstätten und Labors mit zum Teil

sehr teuren Maschinen, was den organisatorischen Aufwand (Anschaffung, Instandhaltung) erheblich vergrößert. Fachpraxis und Technologiepraktikum werden von entsprechenden Fachleuten unterrichtet, mit der Folge, daß die Personalstruktur nicht einheitlich ist. Lehrer, die die theoretischen Zusammenhänge unterrichten, haben in der Regel eine Universität oder eine Fachhochschule absolviert und stehen auf einer höheren Gehaltsstufe als technische Lehrer, die eine Meister- oder Technikerqualifikation vorzuweisen haben und in der Lehrwerkstatt eingesetzt werden. Organisatorisch ist ein gewerbliches Bildungszentrum in verschiedene Abteilungen untergliedert, wobei deren Anzahl und Struktur je nach der Größe der Schule und der Wirtschaftsstruktur der Region²⁵ stark variieren kann. In der Regel wird dabei zwischen Voll- und Teilzeitschularten sowie nach Berufsgruppen unterschieden.

Das gewerbliche Schulzentrum ist wie das gesamte staatliche Verwaltungssystem hierarchisch-bürokratisch organisiert. Da es sich auf der untersten Ebene der Hierarchie befindet und gegenüber den übergeordneten Dienststellen (Ministerium und Oberschulamt) weisungsgebunden ist, sind seine Handlungsspielräume eingeschränkt. Insbesondere strategische Entscheidungen wurden bislang auf einer höheren Ebene getroffen und in die Schulen als Vorgaben hinein getragen. Auch bezüglich der Ressourcenausstattung besitzt das Schulzentrum geringe Entscheidungsmöglichkeiten. Das Personal wird in der Regel vom Oberschulamt zugewiesen, das beantragte „Material“ muß der Schulträger (Kommune oder Landkreis) genehmigen. Aufgrund der räumlichen Trennung von den übergeordneten Dienststellen übernimmt das Schulzentrum selbst die Organisation und Verwaltung seiner Alltagsgeschäfte; für die Wahrnehmung dieser Aufgaben ist die Schulleitung zuständig, die als Schnittstelle zwischen Schule und Umwelt, insbesondere zwischen Schule und staatlicher Schulverwaltung, fungiert. Diese Aufgaben werden arbeitsteilig vom Schulleiter und seinem Stellvertreter wahrgenommen, und beide werden von der Gesamtlehrerkonferenz²⁶ unterstützt. Darunter sind die Fachabteilungsleiter angesiedelt, die je nach Größe der Schule für die Koordinierung „schulfachlicher Aufgaben“ in einer oder mehreren Schularten oder im Falle der Berufsschule in einem oder mehreren Berufsfeldern zuständig sind. Auf der untersten Ebene der Schulhierarchie befinden sich die Lehrer, wobei in der Schule informell eine Unterscheidung zwischen „Theorielehrern“ (Lehrer, die die allgemeinbildenden Fächer und die Fachtheorie unterrichten) und „Technischen Lehrern“ (Lehrer, die in der Fachpraxis und im Technologiepraktikum unterrichten) gemacht wird. Diese unterscheiden sich in bezug auf das formelle Bildungsniveau und die Gehaltseinstufung.

²⁵ Aufgrund der Wirtschaftsstruktur des Landes Baden-Württemberg sind der gewerbliche Bereich und das Berufsfeld Metalltechnik hier besonders stark vertreten; in manchen Schulzentren gibt es sogar mehr als eine Metallabteilung.

²⁶ Die Gesamtlehrerkonferenz ist ein formelles Gremium, das sich aus der Schulleitung, den Lehrern sowie Vertretern der Elternschaft, der Schülerschaft und den Betrieben zusammensetzt. Innerhalb der Schulorganisation spielt die Gesamtlehrerkonferenz (GLK) eine wichtige Rolle, weil sie das „gemeinsame Organ“ der Schule darstellt, das das gesamte Spektrum der Interessen und Auffassungen aller am Schulleben Beteiligten zu integrieren versucht.

Die Aufgaben und Kompetenzen der jeweiligen Organisationsmitglieder des gewerblichen Berufsschulzentrums sind exakt definiert und an bestimmte Positionen gekoppelt. Sie sind der Schule extern – durch das Schulgesetz des Landes und die Verwaltungsvorschriften – vorgegeben, und auch die Zuweisung zu bestimmten Positionen erfolgt formell und in der Regel extern. Diese starke Formalisierung soll die alltägliche Schulpraxis in vorbestimmte Bahnen lenken, macht diese Praxis prognostizierbar und erwartbar, verleiht ihr Dauer und Kontinuität. Zugleich bedeuten formelle Strukturen auch Transparenz, die die interne und externe Handlungsorientierung, aber auch die Kontrolle der Praxis erleichtern soll. Aus diesem Grunde ist das Bewertungsverfahren der Leistung der Akteure, die die jeweiligen Positionen innehaben, ebenfalls standardisiert. Die Kenntnis dieser formellen Strukturen gehört neben der Kenntnis der wichtigsten pädagogischen und didaktischen Prinzipien zum Grundwissen jedes Lehrers, welches ihm während seiner Referendariatszeit vermittelt wird. Dennoch bleibt die Formalisierung der Struktur auf die Organisations- und Verwaltungsebene beschränkt und greift nur teilweise in die eigentliche Arbeit der Schule, den Unterricht, ein, weil dieser aufgrund der Besonderheit des Erziehungs- und Bildungsprozesses zum größten Teil der „pädagogischen Freiheit“ des Lehrers überlassen bleibt. Innerhalb dieses offenen Aktionsfeldes leiten Ziele bzw. Lernziele den Handlungsprozeß und verleihen dem Handeln Orientierung und Sicherheit. Die Lernziele, die ebenfalls Teil der formalen Struktur sind, prägen zum einen die gesamte Struktur der Organisation der Berufsbildung, zum anderen fungieren sie in den Bereichen, in denen die Regulierung nicht mehr greift, als normative Vorgaben. Ihre Bedeutung wird insbesondere im Rahmen von Innovationsprozessen deutlich, da sie Auslöser von Innovationen sein können. Durch die Formulierung von neuen Zielen, die die alten außer Kraft setzen, können sich die bestehenden Organisations- und damit die Handlungsstrukturen verändern und eine neue intraorganisationale Ordnung kann sich etablieren.

Die Vermittlung der Fachkompetenz war bisher das Leitziel der Arbeit in der Berufsschule. Dieses Ziel beeinflusste die Struktur der Schule, so daß der Unterricht beispielsweise in der Form organisiert wurde, daß er den Anforderungen der fachlichen Wissensvermittlung Rechnung trägt: Fächeraufteilung, lehrerzentrierte Unterrichtsorganisation und -methodik, Bestimmung der Lehrer-Schüler-Beziehung als Beziehung zwischen Wissenden und Noch-nicht-Wissenden usw.

Mit der Forderung nach der Vermittlung von Handlungskompetenz ist ein neues Ziel an die Stelle des alten getreten. Damit wird das bisherige Ziel allerdings nicht aufgeben, sondern die Fachkompetenz wird ein Teilbereich der erforderlichen Kompetenzen, die jetzt durch weitere Kompetenzen ergänzt werden soll. Mit dem neuen Ziel wurde die bisherige intraorganisationale Ordnung einem Veränderungsdruck ausgesetzt. Neue kognitive, normative, autoritative und allokativen Ordnungen bilden sich heraus, die im Widerspruch zu den bisherigen stehen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Akteure in der Berufsschule auf das neue Ziel und die Veränderungen ihrer Handlungsbedingungen reagieren. Die Analyse der intraor-

organisationalen Ordnung der Berufsschule konzentriert sich auf die Beantwortung folgender Fragen: Wie geht die Berufsschule mit den neuen Anforderungen um? Welche strukturellen Bedingungen bzw. Einflußfaktoren begünstigen oder behindern sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und welche Rolle kommt den Akteuren in diesem Zusammenhang zu?

Es ist unbestritten, daß der Erfolg einer Schule vom Lernerfolg ihrer Schüler und dieser wiederum vom Verhalten der Lehrer und der Schüler abhängt (vgl. Capaul 1992). In der Schule lassen sich zwei Handlungsfelder bestimmen, innerhalb derer das jeweilige Verhalten maßgeblich beeinflußt wird: die „Führung eines Schulzentrums“ und den „Unterricht“. Wandlungsprozesse in der intraorganisationalen Ordnung der Berufsschule sollen daher im folgenden innerhalb dieser beiden Handlungsfelder analysiert werden.

4.1 Die Führung eines Schulzentrums

Immer wenn sich das Augenmerk auf Veränderungsprozesse in der Schule richtete, standen bislang die externe Steuerung und der Unterricht sowie der Lehrer im Mittelpunkt der Betrachtung. Daß es noch andere Akteure gibt, die die Veränderungs- bzw. die Innovationsfähigkeit einer Schule ebenso maßgeblich beeinflussen, blieb lange Zeit im Verborgenen. Erst in den 80er Jahren, nachdem amerikanische Untersuchungen auf die Bedeutung der Führungsebene der Schule hingewiesen haben, kam es zu einer veränderten Wahrnehmung. In den letzten Jahren mehren sich die Stimmen derer, die die Bedeutung der Leitung bei Innovationen hervorheben (Corwin 1975; Dubs 1992; Seitz 1992; Capaul 1992).

Ein gewerbliches Bildungszentrum wird von der Schulleitung geführt, deren Zusammensetzung je nach Schulgröße variieren kann. In der Regel setzt sie sich aus einem Schulleiter, einem Stellvertreter sowie einem oder mehreren Fachabteilungsleitern zusammen. An der Spitze der Hierarchie, ausgestattet mit wesentlich größeren Kompetenzen als die Angehörigen der anderen Führungsebenen, befindet sich der Schulleiter, der das Bildungszentrum leitet und verwaltet. Nach außen repräsentiert er als Behördenvorstand die Schule, nach innen fungiert er als Schnittstelle zwischen den übergeordneten Dienststellen und der Schule. Der stellvertretende Schulleiter hat koordinierende Aufgaben in bezug auf das ganze Bildungszentrum wahrzunehmen, während sich das Tätigkeitsspektrum des Fachabteilungsleiters, der ebenfalls mit Koordinationsaufgaben betraut ist, auf die Fachabteilung beschränkt. Die Arbeit der Schulleitung wird von der Gesamtlehrerkonferenz unterstützt, deren Beschlüsse sowohl für die Schulleitung als auch für die Lehrerschaft bindend sind. Diese „Komponente eines kollegialen Schulverfassungsprinzips“ (Holfelder/Bosse 1990: 155) darf über die „im Ansatz direktorale Schulverfassung“ (ebd.) nicht hinweg täuschen. Der Schulleiter trägt grundsätzlich für alle Maßnahmen, die von seiner Schule getroffen werden, die Gesamtverantwortung, und

deshalb hat er auch die Möglichkeit, sich dem Vollzug einer von der Gesamtlehrerkonferenz getroffenen Maßnahme zu widersetzen.

Diese vom Gesetzgeber vorgeschriebene Gesamtverantwortung des Schulleiters hat in den Schulen eine Führungsordnung etabliert, die von der Idee der Leitung – im Sinne von Lenkung – und der Idee der Verwaltung – im Sinne von Einhaltung von Verwaltungsvorschriften – getragen wurde. Dieses Führungsverständnis wurde sowohl von der Schulverwaltung als auch vom Schulleiter und dem Schulpersonal geteilt: Führung bedeutete Lenkung und Überwachung. Damit war die Vorstellung von einer umfassenden zentralen Planbarkeit der schulinternen Handlungsprozesse verbunden. Diese von allen Seiten geteilte und getragene Auffassung von Führung stand in Einklang mit den Anforderungen, die an das Berufsausbildungssystem gestellt wurden und prägte die normative Ordnung, die dem Schulleiter die formale Autorität zuschrieb und ihn zugleich mit den entsprechenden Ressourcen ausstattete. Gemäß diesem Führungskonzept kam den anderen Hierarchieebenen die Rolle der ausführenden Instanzen zu, die das zu vollziehen hatten, was ihnen vorgeschrieben wurde, korrekt und fehlerfrei.

Da der Unterricht aufgrund der pädagogischen Freiheit des Lehrers schwach reglementiert ist, galt das Lernziel als allgemein verbindliche Vorgabe für den Unterricht, und demnach hatte die Prüfung – als Mittel zur Messung des Lernerfolges – einen zentralen, handlungsprägenden Einfluß. Neben der Prüfung wurde auch dem Urteil der Betriebe, deren Auszubildende den Unterricht besuchen, eine große Bedeutung beigemessen, denn als Adressaten der schulischen Leistung wurden in erster Linie die dualen Partner, die Betriebe, verstanden. Prüfungserfolg und möglichst wenig Beschwerden seitens der Betriebe und der Kollegen waren die maßgeblichen Kriterien für die Leistungsbewertung eines Lehrers (vgl. die Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2).

Zentralismus, Formalität und Funktionalität waren die dominanten Prinzipien dieser Führungsordnung, die sämtliche Strukturen prägte. Auf der Ebene der übergeordneten Instanzen herrschte dasselbe Verständnis in Bezug auf die Aufgaben der Schule und die Art und Weise, wie diese wahrzunehmen sind. Auch dort wurde der Erfolg einer Schule daran gemessen, daß es ruhig um sie war und keine Klagen kamen. Die Aufgabe der Schule wurde in der vorschriftsmäßigen Erfüllung von Vorgaben gesehen; dementsprechend fiel auch die Schulentwicklung bislang in die Planungskompetenz der Kultusverwaltung. Angesichts der veränderten Rahmenbedingungen wird aber zunehmend in Zweifel gezogen, daß Zentralismus, Formalität und Funktionalität zur Bewältigung der Anforderungen geeignet sind, die an die Berufsschule von heute gestellt werden. Die Vermittlung von Handlungskompetenz erfordert eine schnelle Anpassung an Veränderungen in der Arbeitswelt und eine flexible Abstimmung des Unterrichts mit der Ausbildung in den Betrieben. Dementsprechend wird es für notwendig erachtet, daß die Schulen sich nicht nur mit der strikten Befolgung von Vorschriften befassen,

sondern auch Eigeninitiative und Experimentierbereitschaft zeigen, neue Unterrichtsmodelle entwickeln und erproben und bestrebt sind, die Qualität der schulischen Leistung durch eine permanente Weiterentwicklung von Strukturen und Prozessen zu verbessern. Angesichts dieser Anforderungen wird eine Führungspraxis obsolet, in der der Schulleiter die Entscheidungen trifft und die Akteure auf den untergeordneten Ebenen diese lediglich ausführen. Eine kontinuierliche Fortentwicklung der Schule verlangt die Mitwirkung aller Organisationsmitglieder, was jedoch voraussetzt, daß diese auch über die entsprechenden Handlungsspielräume verfügen.

„Bei Unterrichtsbesuchen, wenn ich sage, der Unterricht, den ich da jetzt gesehen hab', schön und recht, aber ziemlich frontal angelegt, wo bleibt da die Schüleraktivität, wo bleibt die Vorbereitung, dann wird mir gesagt, er hat die Klasse im Griff, da höre ich nie was von den Ausbildungsbetrieben, da höre ich keine Klage, und das ist für viele Schulleiter ein Argument. Und diese Friedhofsruhe, die müssen wir aufbrechen. So war es traditionell: Wenn man von einer Schule, von einem Schulleiter nichts gehört hat, dann ging sie gut. Und das ist falsch. Eine Schule kann einmal groß rauskommen, es muß aber vielleicht auch einmal einen Einbruch geben, dann kann man sagen, sie haben experimentiert und haben sich in einer Sache verrannt, es ist jetzt weniger gut gelungen. Immer top ist es wahrscheinlich an einer Schule auch nicht. Aber die experimentiert wenigstens, die lebt wenigstens, da ist keine Hecke wie beim Dornröschenschloß drum rum, da tut sich was, da spielt sich was ab. Das müssen wir rausbringen aus den Köpfen. Das war traditionell bei Oberschulamt und Ministerium, die die Aufsicht hatten, so: Es darf nichts vorkommen, es darf nichts an die Presse kommen, das Ding muß laufen, aber bitte keine Ausschläge nach links und nach rechts, nach oben, nach unten, es muß laufen. Und das war nicht gut, das war nicht nur am Oberschulamt so, sondern an sehr vielen Behörden. Die Behörden sind so angelegt: Es gibt eine Vorschrift, die Vorschrift ist umzusetzen ohne links und rechts zu schauen, und davon müssen wir wegkommen. Das heißt aber, wir brauchen Vorgesetzte, die dies zulassen, die einem nicht den Kopf abreißen, wenn einer das ausnutzt. Und man braucht Mitarbeiter, die dies verantwortungsbewußt wahrnehmen und die nicht was ganz Extremes aus diesem Freiraum machen“ (Mitarbeiter des Oberschulamtes).

Flexibilität wie Innovationsfähigkeit in der Berufsschule hängen maßgeblich vom Grad ihrer Selbständigkeit und damit auch von ihrem Fremd- und Selbstverständnis ab. Nur eine Schule, die sich als Mitgestalter im Prozeß des Wandels begreift, wird bemüht sein, sich weiterzuentwickeln und nicht nur eine passive, abwartende Haltung einzunehmen. Andererseits kann von einer Schule, die keine Entscheidungs- und Entfaltungsfreiräume hat, nicht erwartet werden, flexibel und innovativ zu sein. Inzwischen setzt sich auch immer mehr die Auffassung durch, daß die besten Aussichten auf Erfolg jene Veränderungsversuche haben, die von der Schule selbst initiiert werden. So wurden in Baden-Württemberg von Politik und Administration bereits die ersten entsprechenden Maßnahmen (z. B. innere Schulentwicklung, Organisationsentwicklung an Schulen) eingeleitet.

„Ich denke, so insgesamt waren die Türen an Schulen noch nie so weit offen wie jetzt. [...] Es gibt im Kultusministerium und sicherlich auch noch weiter oben die Erkenntnis, daß alle Sachen, die von oben gekommen sind, [...] Innere Reformen²⁷, relativ unergiebig waren, nicht gehalten haben, was man eigentlich wollte. [...] Dann kam man auf die Idee, [...] Schulentwicklung ähnlich zu betreiben wie Organisationsentwicklung, im gleichen Rahmen. Ich glaube, daß die Türen deshalb so weit offen sind, weil man erkannt hat, es bewegt sich halt nichts. Und wenn sich's nicht von unten her bewegt, dann erntet man eben nichts“ (Fachberater GS1).

²⁷ Mit „Inneren Reformen“ sind hier ganz konkrete Reformprojekte gemeint, die vom Kultusministerium initiiert wurden (vgl. Vorbemerkung zu §§ 10-14 SchG: Neuordnung des beruflichen Schulwesens, Holfelder/Bosse 1990: 66).

Die „innere Schulentwicklung“ und das damit verbundene neue Verständnis von Schule stellen die Berufsschule vor neuartige Herausforderungen und haben gravierende Auswirkungen auf die bestehende intraorganisationale Ordnung, insbesondere auch auf die Führung der Schule. Führungsaufgaben beispielsweise, die bisher von der übergeordneten Schulverwaltung übernommen wurden, werden nun in die Schulen integriert und müssen dort wahrgenommen werden. Das gesamte Handlungsfeld der Schule erweitert sich durch zusätzliche Aufgaben wie die Entwicklung eines eigenen Schulprofils oder das Vorantreiben der internen Schulentwicklung.

„Die innere Schulreform besagt, daß die Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten – und der Rahmen ist natürlich immer noch gesteckt – größere Freiräume bekommen sollen. Was heißt größere Freiräume? Sie bestehen einmal darin, daß bestimmte Lockerungen bezüglich Umsetzung der Stundentafel gemacht werden können, [...] daß z. B. Schulen bezüglich des Stundenrhythmus anders vorgehen können, [...] daß bestimmte Fächer [...] geblockt werden können, andere Fächer hinten angesetzt werden können, so daß der Lehrereinsatz optimiert werden kann. Aber sie bestehen auch darin, daß wir ein ganzes Stück weit uns bemühen, Pläne, die den Schulen vorliegen in Form von Lehrplänen, sehr viel offener heute zu gestalten [...]. In anderen Bereichen werden über bestimmte Vorgaben Auswahlmöglichkeiten dargestellt, in Lehrplänen z. B., wo die Schule selbst auswählen soll und kann, je nach Profil, je nach Anforderungen von seiten der Betriebe“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Nach Dubs (1992: 458) beinhaltet die Führung einer Schule alle Maßnahmen „die dazu beitragen, die Schule zukunftsgerichtet und effizient zu gestalten, damit die teilautonom gesetzten Ziele bei einem guten Schulklima von allen Systemangehörigen erreicht werden.“ Dazu zählen neben Aufgaben des Schulmanagements, das heißt Verwaltungs-, Leitungs- und Kontrollaufgaben auch Aufgaben der Schulentwicklung (vgl. Abb. 7). Bislang legten die Schulen den Schwerpunkt eindeutig auf das Schulmanagement, während der Schulentwicklung, wenn überhaupt, nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Mit den eingeleiteten Reformen ist jedoch ein neues Führungsverständnis verbunden, in dem der Schulentwicklung eine wesentliche Rolle zukommt. Zusätzlich zu diesen neuen Aufgaben erhalten die Schulen erweiterte Gestaltungsspielräume, mit denen die Akteure in den Schulen erst einmal umzugehen lernen müssen. Denn diese neuen Anforderungen treten in Konkurrenz zu den bestehenden Strukturen und stehen mit diesen vielfach im Widerspruch, weswegen es für die Akteure schwierig ist, sich darin zurechtzufinden und neue Routinen zu entwickeln. Vielfach wird berichtet, daß Schulleitung und Lehrer Probleme damit haben, mit der neuen Freiheit, die ihnen neuerdings eingeräumt wird, umzugehen und klare Vorgaben vermissen.

„Es tut sich tatsächlich was [in den Schulen - E.K.], wobei ich aus meinem bisherigen Erfahrungsbereich sagen darf, daß es für Lehrer sehr schwer wird, mit dieser Freiheit umzugehen. Viele vermissen jetzt plötzlich irgendwelche Vorgaben unsererseits und meinen, hier fehlt etwas. Es muß hier ein deutliches Umlernen stattfinden“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

„Unser Schulleiter ist ein recht liberaler Mensch, und die Fachabteilungsleiter, die von der Hierarchie etwas unter ihm stehen, die sind mehr eine hierarchiegebundene Gruppe, und die konnten mit seinem demokratischen Führungsstil zuerst mal nicht viel anfangen. Es hat am Anfang irre Schwierigkeiten gegeben – es gab Kommunikationsstörungen –, daß das Kollegium es als Chance sieht, als eine Freiheit. Man kann sehr viel selber machen, ohne daß die Schulleitung es sehen oder beherrschen will, und die Kollegen konnten am Anfang nicht gut damit umgehen, die haben dieses Vakuum, das da erstmal entstand, als Kommunikationsstörung gesehen, daß es nicht mehr hieß, jetzt wird dies und jenes gemacht, sondern es wird in der Situation gehandelt. Seitdem der neue Schulleiter da ist, ging vieles direkt vom Kollegium aus. Das sind so Dinge, da empfinden die Kollegen zuerst: Er sagt ja gar

nichts, er gibt nichts vor, was sollen wir jetzt eigentlich tun. Und mit diesem Machtvakuum sind diese Kommunikationsstörungen gekommen. Es gibt den Versuch, in den Konferenzen klare Beschlüsse zu fassen, an die sich dann alle gebunden fühlen, aber das ist immer ein großes Problem“ (Lehrerin GS2).

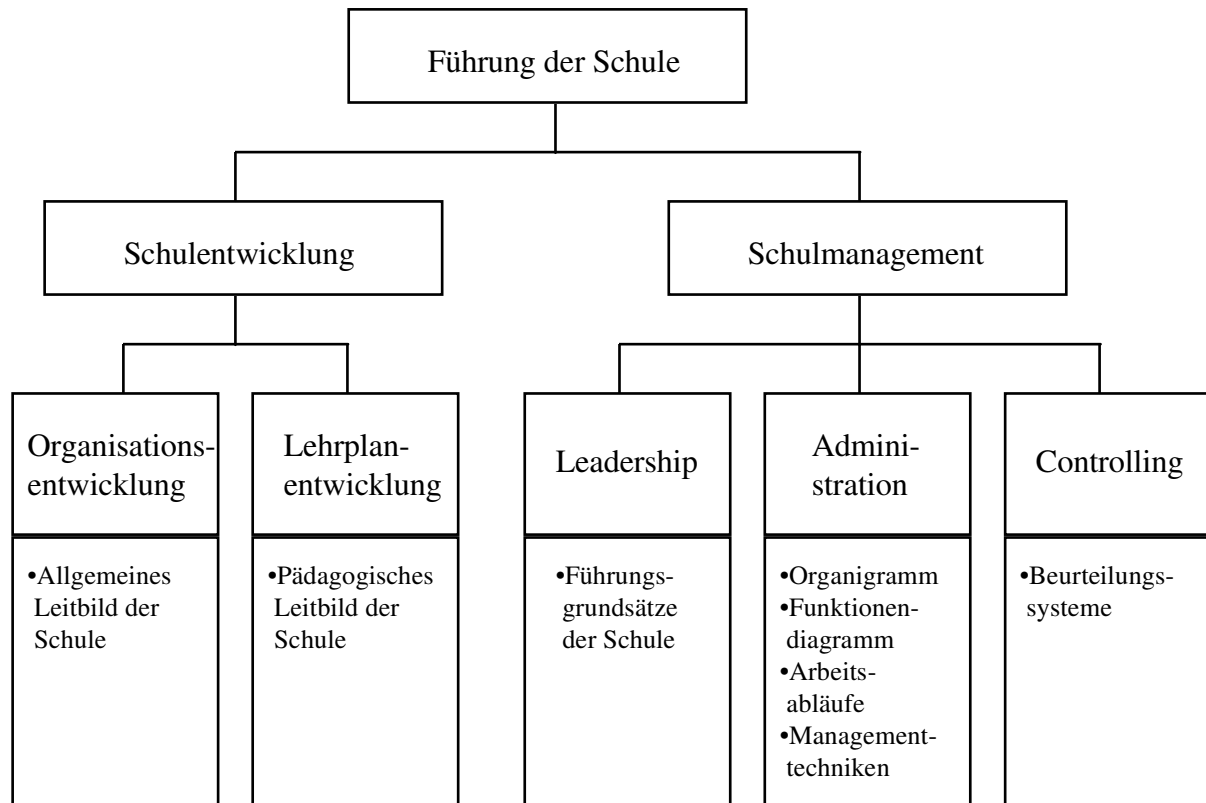


Abb. 7: Dimensionen der Führung einer Schule (nach Dubs 1992: 459)

Die Fähigkeit zur „Selbst-Führung“ einer Schule hängt maßgeblich von der Schulleitung ab. Das Aufgabenspektrum der Schulleitung in einem gewerblichen Schulzentrum ist breit gefächert: Sie muß erstens für einen den Erfordernissen entsprechenden Lehrbetrieb sorgen und dabei die Anforderungen von Theorie und Praxis integrieren, die unterschiedlichen Schularten miteinander verbinden und die Instandhaltung der Maschinen sichern; sie hat zweitens den divergenten Interessen und Erwartungen ihre Mitarbeiter Rechnung zu tragen und diese zusammenführen; sie muß drittens den Erwartungen der ihr übergeordneten Amtsstellen (Ober-schulamts, Ministerium) entsprechen; und sie hat viertens auf die Anforderungen ihrer Adres-saten – Schüler, Eltern, Betriebe, Wirtschaft – einzugehen. Sie muß darüber hinaus die Ent-wicklung der eigenen Schule vorantreiben. Dabei muß sie ihre bisherige Rolle aufgeben und in eine neue hinein wachsen, nach der sie Anregungs-, Antriebs-, Entscheidungs- und Durch-setzungskraft sein soll, die das ganze System in Gang hält (vgl. Dubs 1992: 455 ff.). Die - enorme Bedeutung, die der Schulleitung in bezug auf all diese Aufgaben zukommt, wird von

allen am Berufsschulleben Beteiligten anerkannt. So wird der Schulleitung insbesondere auch in bezug auf die innere Schulentwicklung eine entscheidende Bedeutung zugewiesen:

„Für mich ist das für die Schulentwicklung überhaupt der Schlüssel: Wie verhält sich die Leitung dazu? Ich denke, ohne daß die Schulleitung das mitträgt, sterben die Schulentwicklungsprozesse“ (Lehrer GS2).

4.1.1 Der Schulleiter

Innerhalb der Schulleitung kommt dem Schulleiter die Schlüsselrolle zu, weil er nach dem Schulgesetz den mit Abstand größten Gestaltungsfreiraum innerhalb der Schule hat. Der Schulleiter „leitet und verwaltet die Schule und ist, unterstützt von der Gesamtlehrerkonferenz, verantwortlich für die Besorgung aller Angelegenheiten der Schule und für eine geordnete und sachgemäße Schularbeit“ (SchG § 41 Abs. 1)²⁸. Er ist die Schnittstelle zwischen Schulverwaltung und Schule, zwischen Schule und Öffentlichkeit, zwischen den einzelnen Schulen des Bildungszentrums, zwischen den verschiedenen Fachabteilungen. Es ist offensichtlich, daß die Person, die diese Position innehat, den Dreh- und Angelpunkt jeder Schule bildet. Auch in den Augen des Kollegiums hat der Schulleiter einen maßgeblichen Einfluß auf die organisationale Praxis; von seinem Handeln hängt es maßgeblich ab, ob und wie sich Veränderungsprozesse innerhalb der Berufsschule vollziehen:

„Auch die Schulleitung ist wichtig [für Innovationen in der Berufsschule - E. K.], v. a. die Frage, was für ein Verhältnis der Schulleiter zu seiner Schule hat: Fühlt er sich verpflichtet, sie auf den aktuellen Stand zu bringen, oder ist es ihm egal? Wie koordiniert er die verschiedenen Bereiche miteinander, wie findet der Austausch statt? Der Schulleiter kann die Abteilungsleiter einsetzen und den Mittelpunkt des Unterrichtens bestimmen“ (Lehrerin GS1).

Ein verändertes Führungsverständnis und neue Führungsaufgaben implizieren, daß die Rolle und die Funktion des Schulleiters neu bestimmt und gestaltet werden soll. Das baden-württembergische Kultusministerium umschreibt den geforderten Wandel folgendermaßen: „Waren Schulleiterinnen und Schulleiter bislang wesentlich für die Ausgestaltung eines geordneten Schulbetriebes im Sinne zentraler Vorgaben zuständig, so müssen sie heute und in Zukunft verstärkt Motoren der inneren Schulentwicklung vor Ort sein“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1997: 1). In diesem Zitat ist die Verschiebung des Schwerpunktes deutlich zu erkennen, denn seitens der Schuladministration wird erwartet, daß der Schulleiter seine bisherige Rolle als „Hüter der bestehenden Ordnung“ aufgibt, um trei-

²⁸ Im einzelnen obliegen dem Schulleiter folgende Aufgaben:

„die Aufnahme und die Entlassung der Schüler, die Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht, die Verteilung der Lehraufträge sowie die Aufstellung der Stunden- und Aufsichtspläne, die Anordnung von Vertretungen, die Vertretung der Schule nach außen und die Pflege ihrer Beziehungen zu Elternhaus, Kirchen, Berufsausbildungsstätte, Einrichtungen der Jugendhilfe und Öffentlichkeit, die Aufsicht über die Schulanlage und das Schulgebäude, die Ausübung des Hausrechts und die Verwaltung und Pflege der der Schule überlassenen Gegenstände; dabei sind die Anordnungen des Schulträgers, die nicht in den inneren Schulbetrieb eingreifen dürfen, für den Schulleiter verbindlich“ (SchG § 41, Abs. 1). „Der Schulleiter ist in Erfüllung seiner Aufgaben weisungsberechtigt gegenüber den Lehrern seiner Schule“ (SchG § 41, Abs. 2).

bende Kraft innerhalb des Konzepts der „inneren Schulentwicklung“ zu werden. Die neue Rollendefinition ist, wie die meisten neuen Anstöße und Beschlüsse, wenig spezifiziert und offen formuliert, was eine Umorientierung erschwert und daher zu Umsetzungsproblemen führen kann.

Nach Aussage der befragten Akteure auf allen organisationalen Ebenen zeichnet sich in den letzten Jahren bereits eine Veränderung im Führungs- sowie im Rollenverständnis der Schulleitung ab. Ende der achtziger Jahre habe ein Generationswechsel eingesetzt, der langsam aber stetig zur Herausbildung eines neuen Typs von Schulleiter führt. An die Stelle des „Patriarchen“, der seine Rolle hauptsächlich in der Erfüllung seiner Aufsichtspflicht sieht, trete nun der Schulleiter mit dem „kooperativen Führungsstil“, der alle am Berufsschulleben Beteiligten mit in die Verantwortung für die Schule einzubeziehen versucht. Bisher wurde die Schule als eine „öffentliche Anstalt“ begriffen, die das zu vollziehen hatte, was ihr verordnet wurde. Autorität seitens des Schulleiters stellt eine wichtige Voraussetzung und zugleich eine wichtige Rolleneigenschaft für die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung dar; Gehorsam auf den anderen Hierarchieebenen stellt sicher, daß keine Abweichungen von der Norm vorkommen, keine Alleingänge, nichts, was der Schulleiter nicht genehmigt hat.

Die folgende Aussage illustriert, wie ein Schulleiter „alten Typs“ seine eigene Rolle und die seiner Mitarbeiter sieht:

„Es gibt ein Schulgesetz, und da steht genau drin, welche Aufgaben der Schulleiter hat, [...] er hat eigentlich die gesamte Verantwortung für das, was in seiner Schule passiert. Soviel ist mal klar, die Schule ist hierarchisch aufgebaut, also nicht gerade demokratisch, das kann man nicht behaupten. Ich gehe, wenn es Probleme gibt, durchaus in die Lehrerkonferenz mit einem Tagesordnungspunkt und höre mir die Meinung des Kollegiums an. Und da war es natürlich auch schon mal so, daß dann der Personalratsvorsitzende oder irgendein anderer gesagt hat: So, gut, jetzt haben wir das Problem ausdiskutiert, jetzt stimmen wir darüber ab, wie das gemacht wird. Und dann muß ich ihm sagen: Ja, liebe Kollegen, das ist gut und recht, aber diese Entscheidung hat allein der Schulleiter. Da kann das Kollegium nicht darüber abstimmen, denn ich muß die Verantwortung tragen, also entscheide auch ich allein darüber. Das Schulgesetz sieht das so vor, es ist an diesem Punkt nicht demokratisch“ (Schulleiter GS3).

Heute wird die Schule vermehrt als Dienstleistungsunternehmen betrachtet, das flexibel sein muß, um auf die Bedürfnisse der Schüler, der Eltern, der Betriebe, der Arbeitswelt und der Gesellschaft reagieren zu können. Deshalb steht Kommunikation, Kooperation sowie gegenseitige Unterstützung im Mittelpunkt des Verständnisses von schulischer Organisation. Der „neue Schulleitertyp“ weiß um die Bedeutung seiner Mitarbeiter bei der Bewältigung des Wandels und versucht, sie mit in die Verantwortung für die Schule zu nehmen. Er räumt der Kooperation einen zentralen Stellenwert ein, ist bemüht, den Handlungsspielraum seiner Mitarbeiter zu vergrößern, indem er sie zu Eigeninitiative ermuntert, sie unterstützt und sie in Entscheidungsprozesse einbezieht.

„Mein Konzept ist eigentlich das, daß ich von oben nach unten, in der hierarchischen Struktur gedacht, versuche darzustellen, was ich will. Das selbe zeige ich am eigenen Beispiel, nämlich nicht Geschrei machen, wenn es nicht funktioniert, sondern sagen, Fehler kann sich jeder leisten, muß jeder sich leisten können, es ist nicht schlimm, wenn man einen Fehler macht, sondern es ist schlimm, wenn man einen Fehler, den man als Fehler

erkannt hat, nicht korrigiert. Und das möchte ich von oben nach unten – Schulleitung, Abteilungsleitung, Lehrer – weiterbringen, und vom Lehrer dann auch zum Schüler. [...] Das eigentliche Ziel ist die Dienstleistungsabteilung der Kultusbehörde, nämlich die Schule, als Dienstleistung zu führen und zu verstehen. Wir sind kein Selbstzweck. Ich bin nicht hier, damit ich Geld verdiene, sondern ich bin eigentlich hier, um eine Schule zu leiten, und in der Schule sollen die Schüler zu Ergebnissen kommen, sie sollen erzogen werden, sie sollen ausgebildet werden. Nach meiner Meinung ist es durchaus so, daß die Schule nicht nur einen Bildungsauftrag hat, sondern einen Erziehungsauftrag und daß beide Dinge miteinander verbunden sind“ (Schulleiter GS4).

Der heutige Schulalltag befindet sich in der Umbruchphase, neben dem alten Führungsverständnis existiert zugleich ein neues, das noch nicht genau spezifiziert worden ist. Das alte Verständnis ist immer noch in vielen Schulen und Bereichen dominant und das neue verbreitet sich nur langsam; zumeist finden sich im Führungsverhalten der Schulleiter Elemente des alten Typus und mehr oder weniger Elemente des neuen. So gibt es beispielsweise Schulleiter, die einen kooperativen Führungsstil anstreben, aber nach wie vor von der Vorstellung geprägt sind, wichtige Entscheidungen selbst, wenn es sein muß, auch gegen das Kollegium, treffen zu müssen:

„Ich behaupte eigentlich in der Summe einen kooperativen Führungsstil zu haben. Daß ich aber bei Richtungen, die ich als richtig erkannt habe, das nicht zerreden lasse in irgendwelchen Gremien hier in der Schule, sondern daß ich unter Umständen mal ein bißchen verstärkt auf die Durchführung dieser Ideen auch achte, ohne jetzt groß kooperativ zu sein, um anschließend vielleicht darüber zu diskutieren, war es richtig oder war es falsch, das wird von der Mehrzahl des Kollegiums akzeptiert. [...] Man kann nicht nur kooperativ führen, nicht eine Schule mit 3.600 Schülern und über 200 Lehrern“ (Schulleiter GS1).

In der Regel ist es schwierig, Schulleiter, die diese Tätigkeit seit vielen Jahren ausüben und eine Routine in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben entwickelt haben, von der Notwendigkeit einer neuen Führungspraxis zu überzeugen. Die Tatsache, daß er die bewährte Praxis aufgeben und damit „sicheren Boden“ verlassen muß, erhöht sein Risiko und reduziert seine Veränderungsbereitschaft. Er muß sich mit erheblichem Arbeitseinsatz neuen Anforderungen stellen, ohne daß er bereits über Erfahrungen darüber verfügt, wie diese bewältigt werden können; er muß in seiner Schule die Veränderungsbereitschaft wecken, was neben starker Überzeugungsarbeit auch intensive, langwierige und mühsame Aushandlungsprozesse erfordert. Eine Umorientierung seitens des Schulleiters ist also mit erheblichen Problemen verbunden, die ein Schulleiter meist nur dann in Kauf zu nehmen bereit ist, wenn der Veränderungsdruck entsprechend hoch ist. Der gegenwärtige „Leidensdruck“ kann allerdings nicht als besonders stark bewertet werden: Die Berufsschulen bekommen ihre Schüler unabhängig von ihrer Leistung, da die Rekrutierung der Schüler nach Einzugsgebieten erfolgt. Darüber hinaus herrscht seitens der Betriebe keine Einigkeit hinsichtlich der Anforderungen, die an die Berufsschule gerichtet werden: Während einige – insbesondere Großbetriebe – den Schwerpunkt auf die Handlungskompetenz setzen, erwarten andere in erster Linie die Vermittlung von Fachkompetenz.

Aufgrund der Routinisierung von Handlungen und der Handlungssicherheit, die damit verbunden ist, fällt es vor allen Dingen dienstälteren Schulleitern nicht leicht, ihr Führungsverhalten zu ändern. Unabhängig davon ist es für jeden Schulleiter schwierig, zu einer neuen

Führungsauffassung zu gelangen, weil er selbst – ebenso wie seine Vorgesetzten und Mitarbeiter – in der Regel unter einer anderen Führungspraxis sozialisiert worden ist. Um eine neue Praxis zu etablieren, muß er neue Wege beschreiten, was dadurch erschwert wird, daß er die Erfolgchancen dieses Vorgehens nicht einschätzen kann, da er nicht weiß, wie Vorgesetzte und Mitarbeiter darauf reagieren werden. Mit der Formulierung eines neuen, verbindlichen Verständnisses von Führung werden neue Strukturen eingeführt, die zu den bestehenden in Konkurrenz treten und damit die eingeübten Handlungsroutinen aufbrechen. Zugleich werden die etablierten Machtverhältnisse in Frage gestellt, was neue Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse erforderlich macht. Die mit der Einführung neuer Strukturen einhergehende Offenheit und Ungewißheit erhöht den Widerstand der Betroffenen und damit auch den Schwierigkeitsgrad eines solchen Unterfangens.

Eine entscheidende Voraussetzung dafür, daß es einem Schulleiter gelingt, Veränderungsprozesse zu initiieren und die Betroffenen zu einer Verhaltensänderung zu bewegen, ist das Vorhandensein einer Legitimationsgrundlage. Legitimation kann einem Schulleiter die etablierte Praxis, die gesetzliche Regelung oder seine Profession bzw. seine Kompetenz liefern. Erweisen sich Handlungsoptionen der bestehenden Praxis als nicht oder nicht mehr funktional, dann ist die Suche nach Handlungsalternativen die logische Konsequenz. Neue Gesetze und Verwaltungsvorschriften oder Erkenntnisse aus seiner Profession weisen dem Schulleiter den neuen Weg, weil diese Strukturen ihm das Spektrum seiner Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, seine Orientierung erleichtern und ihm die Formulierung von neuen Regeln ermöglichen, die zu Innovation und Erneuerung – auch gegen Widerstand – führen können. Eine Veränderung in der interorganisationalen Ordnung, wie sie z. B. durch die „innere Schulentwicklung“ erfolgt ist, stellt hierfür eine wichtige Voraussetzung dar, da sie dem Schulleiter das kognitive und das normative Fundament liefert und ihm die künftige strategische Ausrichtung deutlich macht. Dabei ist es wichtig, daß die Veränderungen für die betroffenen Akteure eine klare Handlungsorientierung bieten. Je eindeutiger die neuen Handlungsvorgaben sind, desto leichter können die Akteure diese umsetzen. Viele neue Begriffe, die die Veränderung in den Schulen einleiten sollen, sind jedoch ungenügend definiert, mit der Folge, daß jeder Akteur sein eigenes Verständnis davon hat, was die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses, einer gemeinsamen Praxis negativ beeinflusst.

Eine weitere Voraussetzung, die es dem Schulleiter erleichtern kann, Veränderungsprozesse zu initiieren, ist in einer entsprechenden Führungskompetenz zu sehen. Eine Qualifizierung für Führungskräfte in Schulen, die ein solches Fundament gewährleisten könnte, fehlt allerdings. Es existieren zwar Angebote, aber lediglich in Form einzelner Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleiter. Da hierdurch kaum eine umfassende Führungskompetenz vermittelt werden kann, bleibt der Schulleiter im Grunde genommen ein Lehrer mit administrativen, leitenden und kontrollierenden Aufgaben, denen er nach bestem Wissen und Gewissen gerecht zu werden versucht, ohne für diese Aufgaben jedoch ausreichend qualifiziert worden zu sein.

Verfügt aber ein Schulleiter nicht über die entsprechende Qualifikation, wird es für ihn schwierig, seine neue Rolle auszufüllen. Erstens hat er Probleme, die richtigen und für seine Schule erforderlichen Organisationsstrukturen zu identifizieren, einzuführen und durchzusetzen, und zweitens fällt es ihm schwer, seine Mitarbeiter für seine Sache zu gewinnen.

„Schulleiter sollen in Richtung Führungsqualitäten ausgebildet sein, daß sie erkennen, wie kann ich Leute motivieren, wie muß ich mich verhalten, wenn einer mit einem Vorschlag auf mich zukommt. Muß ich ihn abbügeln oder soll ich ihn unterstützen?“ (Lehrer GS2).

Dem Schulleiter kommt im Rahmen von Innovationsprozessen nicht nur die Aufgabe zu, für die Einführung neuer Regeln zu sorgen, er muß darüber hinaus die entsprechenden Ressourcen mobilisieren, die dafür notwendig sind. Er hat die wichtige Funktion, durch die Sicherung von finanziellen, sachlichen und personellen Ressourcen die Motivation seiner Mitarbeiter zu steigern; zugleich kommt ihm die Rolle der zentralen Integrationsfigur zu, die die Mitarbeiter für die Sache, für die Vision, gewinnt.

Neben den qualitativen steigen infolge dieser Veränderungen auch die quantitativen Anforderungen an den Schulleiter. Durch die „innere Schulentwicklung“ wurde das Aufgabenfeld des Schulleiters erheblich erweitert. „Dies könnte sich als Hindernis für die Weiterentwicklung der Schulen zu lernenden Organisationen herausstellen, wenn nicht zugleich eine Entlastung der Schulleiterposition durch Erweiterung der Entscheidungsstrukturen an den Schulen erfolgt“ (Posch 1996: 187).

Schon um eine quantitative Überforderung zu vermeiden, ist es daher notwendig, daß der Schulleiter Aufgaben und Kompetenzen abtritt. Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, erfolgt dies bislang aber nur in sehr begrenztem Ausmaß. Zwar sind bei den Schulleitern z. T. Ansätze eines entsprechenden Umdenkens feststellbar, zugleich halten sie aber in vielen Bereichen noch an den bisherigen Deutungsmustern und Verhaltensweisen fest. Dies kann nicht zuletzt darauf zurückgeführt werden, daß Schulleiter die Kontroll- und Machtverluste scheuen, die mit einer Abgabe von Entscheidungskompetenzen verbunden sind, zumal sie nach wie vor die alleinige Verantwortung für die Schule haben. Hinzu kommt, daß die neuen Anforderungen, die an die Berufsschule gestellt werden, nicht eindeutig bestimmt sind. Folglich fehlt eine klare Orientierungslinie, die aber dringend nötig ist, wenn vom Schulleiter erwartet wird, daß er vom bisherigen Pfad abweicht und sich auf unbekanntes Terrain begibt. Außerdem kann nicht vorausgesetzt werden, daß der Schulleiter über die entsprechenden Qualifikationen verfügt, die die neuen Aufgaben mit sich bringen. In Anbetracht dessen ist es nicht verwunderlich, daß die Schulleiter dazu tendieren, auf bewährte Handlungsmuster zurückzugreifen und an der bisherigen Führungspraxis festzuhalten. Um zu eruieren, inwiefern es unter diesen Umständen zu einer Veränderung der Aufgaben- und Entscheidungsstrukturen in der Berufsschule kommt, werden im folgenden die hierarchisch nachgeordneten Ebenen der Fachabteilungsleiter und der Lehrer in den Blick genommen.

4.1.2 Die Fachabteilungsleitung

Stellvertretung und Abteilungsleitung²⁹ sind nach der existierenden Organisationsform des beruflichen Schulzentrums Leitungspositionen in der Schule, die aber nicht mit denselben umfangreichen Rechten und Entscheidungsbefugnissen verbunden sind wie die Schulleiterfunktion. Den Inhabern dieser Positionen kommen im Rahmen von Arbeitsteilung und Delegation von Verantwortung in der Regel schulinterne Koordinierungs- und Kontrollaufgaben zu. Sie haben die Aufgabe, den Schulleiter bei der Wahrnehmung seiner Pflichten zu unterstützen. Diese untergeordnete Stellung wird auch im Schulgesetz des Landes deutlich, denn während das Schulgesetz die Aufgaben und Kompetenzen des Schulleiters explizit beschreibt, läßt es die Rechte und Pflichten der ihm untergeordneten Führungsebene offen. Entsprechend ist auch ihre Bedeutung als Führungsinstanz innerhalb des Schulsystems: unklar, ausführend, schul-, situations- und persönlichkeitsabhängig. Die Abteilungsleiter³⁰ übernehmen im Rahmen einer schulleiterzentrierten Führungsstruktur zum einen Kontrollaufgaben (z. B. Kontrolle der Schultagebücher) und zum anderen Koordinationsaufgaben innerhalb ihrer Abteilung (z. B. Lehrerbetreuung, Vertretungsregelung oder Stundenplanerstellung), zwischen ihrer Abteilung und den anderen Abteilungen im Schulzentrum (z. B. Stundenplanerstellung) sowie zwischen Abteilung und Betrieben (z. B. Kontaktpflege und Betreuung der Betriebe). Außerdem stehen sie auf der hierarchischen Leiter zwischen Schulleiter und Kollegium, so daß sie als „Schnittstelle“ zwischen beiden fungieren. Der Aufgabenbereich jedes einzelnen Abteilungsleiters ist in der Regel im Organigramm des Schulzentrums festgehalten.

In der Schule finden Informationsaustausch, Abstimmung und Koordination schulleiterzentriert, in der Regel zwischen Schulleiter und Abteilung bzw. zwischen den Abteilungen zu- meist unter der Anleitung des Schulleiters statt, was sowohl formell (regelmäßige Sitzungen) als auch informell (einzelne Gespräche) erfolgen kann. Die Durchführung einer wöchentlichen Diskussionsrunde ist in den Schulen weit verbreitet und wird von den Teilnehmern hoch geschätzt, weil dort ein umfassender Informationsaustausch erfolgt: Entwicklungen werden besprochen, Koordination und Abstimmung findet statt, die verschiedenen Abteilungen und Schularten werden zusammengeführt. Durch diesen Austausch wird Transparenz hergestellt, die eine Einbindung in die laufenden Prozesse erleichtert und die Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ ermöglicht:

„Wir haben ein Gremium, in dem besprochen wird, was wir machen und wie wir es machen – und zwar einvernehmlich machen. Dieses Gremium ist die sog. Abteilungsbeauftragtensitzung; seit der ersten Woche, wo ich hier an der Schule bin, haben wir das eingeführt. Das ist ein Gremium, bei dem die Abteilungsleiter und auch diejenigen, die für Teilbereiche in den einzelnen Abteilungen zuständig sind, jede Woche zu einer Besprechung zusammenkommen; die ist terminiert, der Stundenplan ist so gemacht, daß niemand in der Zeit Unterricht hat. Da werden Informationen gegeben. Das hilft denen in der Abteilung, besser bestehen zu können, mehr Verständnis

²⁹ Da sich die Situation der Stellvertretung ähnlich darstellt wie die der Schulleitung, werde ich auf diese Ebene nicht explizit eingehen.

³⁰ Ein gewerbliches Schulzentrum ist je nach Größe in unterschiedliche Abteilungen gegliedert, denen in der Regel ein Fachabteilungsleiter vorsteht (pro 23 Lehrer steht der Schule eine Fachabteilungsleiterstelle zu).

für den großen Rahmen, die Belange der Schule zu wecken; und das hilft mir natürlich im umgekehrten Fall genauso, vielleicht sogar noch mehr, weil ich kann die Dinge, die ich vorhabe, zunächst einmal vortragen und kann mir dann die Gesichter der einzelnen Leute anschauen und kann schon aus dem Gesichtszug einige Schlüsse ziehen, die mir hilfreich sind, nicht unbedingt in jedes Fettnäpfchen reintreten zu müssen, das vielfach auf dem Weg steht. Ich denke, man kann sich darüber unterhalten, ich liebe die klassische Diskussion in dem Sinne, daß es ein Streitgespräch ist um die Sache, daß man aber anschließend wieder zusammensitzt und nichts zurückbleibt“ (Schulleiter GS4).

Die veränderten Anforderungen, die heute an die Berufsschule gestellt werden, stellen auch die bisherige Funktion der Abteilungsleitung in Frage. Die Bewältigung der erweiterten Führungsaufgaben kann nicht vom Schulleiter allein geleistet werden, sondern erfordert gemeinsame Anstrengungen aller Beteiligten. In diesem Zusammenhang könnte auch die Abteilungsleitung einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie mit entsprechenden Aufgaben betraut wird. Bislang wird der Abteilungsleitung als Steuerungsebene innerhalb der Führung der Schule aber nur wenig Bedeutung geschenkt. An manchen Schulen verfügen die Abteilungsleiter zwar über gewisse Entscheidungs- und Gestaltungsräume, an den meisten Schulen übernehmen die Abteilungsleiter aber lediglich ausführende Tätigkeiten.

Auch die Angehörigen der Abteilungen haben offenbar Probleme, ihre Rolle neu zu definieren und die bisherige Praxis zu verändern. Vermutlich führt die Schulleiterzentrierung der Schulorganisation dazu, daß viele der Betroffenen der Abteilung keine große Entwicklungsperspektive einräumen, was sich auf ihre Bereitschaft, etwas zu verändern, negativ auswirkt. Dementsprechend ist in den Abteilungen auch keine ausgeprägte Diskussionskultur anzutreffen. Abgesehen von Ausnahmen herrscht in den Abteilungen ein „aufgabenorientiertes Denken“: Jeder hat eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, demzufolge ist der Abteilungsleiter für die Organisation der Abteilung und für die Kontrolle der Arbeit zuständig. Dieses aufgabenorientierte Denken behindert die Einbindung der Lehrer in abteilungsinterne Angelegenheiten. In solchen Abteilungsstrukturen ist die Kultur des „Einzelkämpfertums“ weit verbreitet. Es finden keine gemeinsamen Sitzungen zwischen den Abteilungsleitern und den Lehrern der jeweiligen Abteilung statt, die Einbeziehung der einzelnen Lehrer erfolgt informell, zufällig, begrenzt. Viele Lehrer vermissen vor allem einen umfassenden Informationsaustausch.

„Die Organisation in der Metallabteilung ist nicht optimal. Das mag ein persönliches Problem sein, daß da zu wenig Absprache stattfindet und es auch keine Sitzungen gibt, wo sich die 20 Kollegen aus der Metallabteilung regelmäßig treffen und Informationen austauschen, das wird immer auf dem Gang gemacht. Das halte ich für relativ schlecht. In dem Bereich würde ich mir eine straffere Organisation vorstellen, und dann wäre man viel viel effektiver, wie wenn jeder in seinem Bereich ein bißchen vor sich hin wurstelt. [...] Natürlich will man nicht von oben runter irgendwo drangsaliert werden oder Aufgaben bekommen, jetzt mach' das oder mach' jenes, aber ich denke, das muß bei einem besseren Informationsaustausch unter den Kollegen und auch auf Fachleiterebene anfangen, das fehlt momentan. [...] Das könnte man viel effektiver machen, wenn man sich alle zwei oder drei Monate mal für zwei Stunden trifft und dann gewisse Dinge austauscht. Das fehlt bei uns, sowohl im fachlichen wie im organisatorischen Bereich. Aber das ist der Stil hier, es funktioniert auch so, und es wird dagegen einfach nichts unternommen“ (Lehrer GS2).

„Die Information vom Abteilungsleiter bis zu den Kollegen, die ist noch nicht so, wie sie sein sollte. Also wir kriegen oft Protokolle von Abteilungsversammlungen, die kommen oft 3, 4, 5 Monate später, da sind die Termine schon längst verstrichen“ (Lehrer GS4).

Der Abteilung kommt innerhalb der Berufsschule lediglich eine ordnende, koordinierende Funktion zu, sie verfügt aber nicht über Gestaltungsspielräume, da die direktorale Schulverfassung die Entscheidungskompetenz auf die Schulleitungsebene beschränkt. Dieses Verständnis von Abteilungsleitung ist so tief in der Schulpraxis verankert, daß selbst Schulleiter, die an dieser Situation etwas zu ändern versuchen und bereit sind, einen Teil ihrer Entscheidungsmacht abzugeben, immer wieder an Grenzen stoßen:

„[Mein Ziel ist es - E.K.], die Abteilungen mit noch mehr Entscheidungsfreiheit auszustatten. Also die Abteilungen müssen im Grunde als funktionsfähige Einheiten laufen können, und das wird bei einer Schule immer sehr schwierig sein. [...] Was bei uns noch nicht richtig funktioniert, ist die Organisation von Fachsitzungen innerhalb der Abteilung, und zwar nach dem absolut gleichen Schema [wie die Schulleitungskonferenz - E.K.]. [...] Und das klappt noch nicht, weil die Abteilungsleiter nicht glauben, daß das Erfolg hat. Also sie sehen nur, daß ein Wust Arbeit auf sie zukommt, aber sie sehen im Moment nicht die Chance, daß das erfolgreich ist“ (Schulleiter GS2).

Diese Ausführungen verdeutlichen, daß das Fremd- und Selbstverständnis der Rolle des Abteilungsleiters und der Abteilung als organisationale Einheit sehr stark von der alten Ordnung geprägt wird, so daß sich eine Dezentralisierung von Entscheidungsstrukturen und ein dynamisches Abteilungsentwicklungskonzept zur Zeit kaum etablieren können. Als Untergebene sehen sich die Abteilungsleiter noch immer als ausführende Instanz, die die Vorgaben des Schulleiters umsetzt, und nicht als Gestalter. Als Übergeordnete sehen sie offenbar noch nicht die Notwendigkeit, Aufgaben und Kompetenzen nach unten zu verlagern und die Lehrer stärker in Entscheidungsprozesse einzubinden. Die Deutungsmuster der betreffenden Akteure sind also noch sehr von einer hierarchischen Führungspraxis geprägt.

Im Konzept der inneren Schulentwicklung ist die Ebene der Abteilungsleitung nahezu unerwähnt geblieben, was damit zusammenhängt, daß dieses Konzept als Anstoß zur Selbstgestaltung und nicht als Vorgabe verstanden wird. Doch diese Offenheit stellt zugleich ein Hindernis dar, weil damit keine Handlungsstrukturen verbunden sind; diese müssen erst noch in den Schulen, mit und in den Abteilungen, herausgearbeitet werden, was umfangreiche Verständigungs- und Aushandlungsprozesse erforderlich macht. Es müssen neue Strukturen der Sinnkonstitution und der Legitimation geschaffen, neue Regelungen formuliert und neue Entscheidungsstrukturen eingeführt werden. Noch sind die Berufsschulen aber sehr stark den alten zentralistischen Strukturen verhaftet und fangen nur sehr zögerlich an, neue Handlungsfelder und Handlungsalternativen zu suchen. Als Problem erweist sich dabei auch die fehlende Führungskompetenz von Abteilungsleitern. Die Fachabteilungsleiter werden als Lehrer mit zusätzlichen organisatorischen Aufgaben betrachtet und nicht als Führungskräfte. Entsprechend ist auch ihre Vorbereitung auf die Ausübung dieser Tätigkeit. Ihre Qualifizierung erfolgt in Form von Weiterbildungsmaßnahmen, die ihnen nicht das notwendige Managementwissen vermitteln. Da eine professionelle Qualifizierung fehlt, sind viele Abteilungsleiter nicht in der Lage, für sich und ihre Abteilung eine neue Rolle zu definieren und umzusetzen. Darüber hinaus sehen sich die Abteilungsleiter vielfach mit Arbeit überlastet, so daß sie nicht nach neuen Betätigungsfeldern Ausschau halten.

4.1.3 Das Kollegium

Dem bisherigen Führungsverständnis der Schule liegt ein passives, ein statisches Bild der Schule zugrunde; Führung bedeutet: Verwaltung und Überwachung. Demnach beschränkt sich das Handlungsfeld der Leitung nur auf die organisatorische Ebene, der Unterricht wird von ihr nicht direkt beeinflusst, sondern nur überwacht, und solange nichts Außergewöhnliches vorkommt und sich niemand beschwert, gibt es keinen Anlaß einzugreifen. Dieses Bild steht im Widerspruch zu den heutigen Anforderungen, die eine aktive und dynamische Schule als Mitgestalter im Wandlungsprozeß erfordern, eine Schule, die sich als lernende Organisation begreift und sich auf dieser Grundlage weiterentwickelt. In einer „lernenden Organisation“ können Schulorganisation und Unterricht nicht als zwei unterschiedliche, voneinander getrennte Ebenen betrachtet werden, sondern sie müssen miteinander integriert (vgl. Posch 1996: 177) und gemeinsam weiterentwickelt werden. Dies bedeutet, daß Schulentwicklung nur durch die Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrern, durch integrative und erweiterte Entscheidungsstrukturen möglich wird.

Die Existenz von hierarchischen Führungsstrukturen in einem Schulzentrum darf nicht darüber hinweg täuschen, daß ein wesentliches Merkmal von Schulen die flache Hierarchie ist: Es gibt eine Schulleitung für die Wahrnehmung organisatorischer Aufgaben und die Lehrerschaft, die selbständig den Unterricht plant und durchführt. Der Unterricht wird nicht durch die Schulleitung, sondern durch die inhaltlichen Vorgaben (Lehrplan) gesteuert und wird bis auf begrenzte Ausnahmen (Referendariat, Beförderung) nicht kontrolliert. Rollenverteilung und selbständige Aufgabenwahrnehmung haben in der Schule zu „Einzelkämpfertum“ geführt.

„Wir sind alle Einzelkämpfer, traditionsbedingt, [...] und wir haben nie gelernt, solche Teams zu bilden, wo wir etwas in irgendeiner Form arbeitsteilig machen, daß jeder auch tatsächlich einen Gewinn davon hat [...], das heißt die Erfahrung, daß ein Team einen selber weiter entwickelt und auch Zeit spart, die fehlt uns“ (Lehrer GS2).

Ein solches Verhalten entspricht aber nicht mehr den aktuellen Anforderungen. Gegenwärtig sind teamfähige Lehrer gefragt, die nicht nur in der Lage sind, ihren Schülern Teamfähigkeit zu vermitteln, sondern die auch im Team ihren Unterricht und ihre Schule weiterzuentwickeln versuchen. Doch die Kultur der Veränderung ist in der Schule nicht weit verbreitet. Bei Schulinnovationen konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf das Ergebnis, auf den Zustand, der herbeigeführt werden soll, und nicht auf den Prozeß, der zur Erreichung des gewünschten Zustandes führt. Aus dieser Perspektive erscheinen Innovationen als eine Angelegenheit des Kultusministeriums und des Oberschulamtes, die eigene Bedeutung, die Bedeutung der Akteure, die die Veränderungen letzten Endes herbeiführen sollen, wird zumeist vergessen.

„Reformen in der Berufsausbildung werden meist ausgekocht entweder im Kultusministerium oder in Lehrplangremien oder sehr häufig am Landesinstitut für Erziehung und Unterricht“ (Lehrer GS1).

„Fachberater, Schulleiter, stellvertretender Schulleiter, Abteilungsleiter bringen Veränderungen in die Schule. Wahrgenommen werden Wandlungsprozesse relativ schnell, aber das Umsetzen ist das Problem“ (Lehrer GS1).

Dies kann darauf zurückgeführt werden, daß die Lehrer kaum formelle Mitbestimmungsmöglichkeiten in schulischen Angelegenheiten haben, was zur Folge hat, daß sie in Entscheidungen nicht involviert sind. So bleiben die Lehrer als Gestaltungs- bzw. Innovationskraft unberücksichtigt, und Erneuerung wird immer als Input-Steuerung verstanden, aber nicht als Selbststeuerung, die alle vorhandenen Kräfte und Ressourcen für die Erreichung eines fremd- oder selbstgesetzten Zieles vereint.

„Ein ganz normaler Lehrer hat mit der Struktur so viel zu tun, daß er die Stundenpläne zum Teil mit selbst gestalten kann und sonst die Stundenpläne von den Abteilungsleitern bekommt, und wenn es irgendwie größere Probleme gibt, dann ist der Abteilungsleiter zuständig. Ansonsten arbeiten die Lehrer für sich“ (Lehrer GS1).

Allmählich setzt sich in der Wahrnehmung der Lehrer allerdings eine Veränderung durch; sie beginnen, über die eigene Rolle im Innovationsprozeß zu reflektieren und stellen dabei fest, daß auch sie selbst zum Wissenstransfer beitragen können:

„Reformen werden in der Hierarchie von oben nach unten weitergegeben, aber es ist ein bißchen so ein Kreislauf. Lehrer, die Fortbildungen machen, merken, da kommen diese und jene Wünsche, das wird ja auch immer nachgefragt mit Fragebögen usw., und da muß das Oberschulamt reagieren“ (Lehrer GS2).

Eine erfolgreiche Umsetzung von neuen Praktiken in der Schule erfordert die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten bei den Lehrern. Ein qualitativ gutes und umfassendes Fortbildungsangebot und ein kommunikationsförderndes Arbeitsklima könnten neben der Einbindung in Entscheidungen und der Übertragung von Verantwortung dazu beitragen, die Lehrer für neue Ideen zu gewinnen, ihre Motivation zu steigern und ein innovationsfreundliches Klima zu schaffen. Das Fortbildungsangebot ist bislang aber zum größten Teil fachlich geprägt; Veranstaltungen, die sich mit übergeordneten, gestalterischen Fragen beschäftigen, das Verständnis für Zusammenhänge wecken und die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten aufdecken, sucht man vergeblich.

„Die gesellschaftlichen und weiteren Veränderungen auch struktureller Art in den Betrieben, das bekomme ich selber durch Lektüre, Zeitung lesen und ähnliches mit. Von dienstlicher Seite aus werden sicherlich Empfehlungen oder auch Anordnungen gegeben, daß wir jetzt eben Maßnahmen hinsichtlich fächerverbindendem Unterricht oder Handlungsorientierung im Unterricht und solche Dinge machen sollen, das wird sicherlich auch angeordnet in dem Sinne. Und hier findet auch die eine oder andere interne Information statt, aber im wesentlichen muß der Lehrer sich selber drum kümmern, dadurch daß er entweder solche Fortbildungsmaßnahmen besucht oder sich selber irgendwie autodidaktisch weiterbildet“ (Lehrer GS2).

„Wenn ein Lehrer Gruppenunterricht macht, dann muß er seine Erfahrungen selber sammeln, höchstpersönlich, mit allen Nachteilen. Fortbildungen hat es wahrscheinlich gegeben, aber ich bin in keiner gewesen. Mir ist auch nicht bewußt, daß ich Veranstaltungen, die alle Kollegen betroffen hätten, nicht besucht hätte“ (Lehrer GS1).

Kommunikation ist zwar das Arbeitsmittel der Schule, sie bleibt aber auf den Unterricht beschränkt. Außerhalb des Unterrichts findet nur eine beschränkte Kommunikation statt. Abgesehen von notwendigen Abstimmungsprozessen erfolgt eine regelmäßige Kommunikation hauptsächlich unter den Lehrern, die im selben Lehrerzimmer sitzen. Hier finden Austausch,

Abstimmung, gemeinsame Vorbereitung, aber auch Prozesse der „Selbstverstärkung“ statt, die die Wahrnehmung und die Motivation der Lehrer negativ beeinflussen können. Ein Lehrer beschreibt dies folgendermaßen:

„Das ist Psychohygiene, was in den Lehrerzimmern stattfindet. Wir gehen in die Lehrerzimmer in den Pausen, und dann wird geschimpft oder gejammert. Und das ist eine Kultur und jeder läßt ab, wobei ich denke, es ist keine nützliche Kultur, auch keine offene Kultur. Es bringt eine gewisse Entlastung, aber es bringt im Grunde genommen nicht weiter. Es gibt also eine richtige Jammerkultur [...] in den Schulen. Ich kann mich erinnern, so vor acht Jahren, da hatte ich auch so eine Phase, und den Kollegen, die vor ca. 20 Jahren hier eingestiegen sind, ging's ähnlich. Wir sind uns auf den Gängen entgegengesiecht, ach wenn's doch schon vorbei wäre. Was passiert da? Man verliert den Drive, man hat keine Power mehr, man zieht sich gegenseitig hinunter“ (Lehrer GS2).

Die Kommunikation in den Lehrerzimmern ist zeitlich beschränkt, denn sobald die Lehrer keinen Unterricht mehr haben, verlassen sie in der Regel die Schule. Die Schule wird lediglich als Arbeits-, das heißt Unterrichtsort betrachtet, als ein Ort, den man für einen bestimmten Zweck aufsucht und dann wieder verläßt. Dies erschwert die Zusammenarbeit zwischen Lehrern, weswegen es selbst für Lehrer, die in derselben Klasse unterrichten, sehr schwer ist, sich mit dem Unterricht der anderen Kollegen abzustimmen. Deshalb wünschen sich manche Lehrer eine Kernarbeitszeit:

„Das ist ein heikler Punkt. Zum Beispiel, wenn die Lehrer eine Kernarbeitszeit hätten – jede Gewerkschaft springt dagegen –, Anwesenheit von 9:30 bis 14:30 beispielsweise, die auf das normale Deputat verteilt wäre, dann wäre in dem Zeitraum die Möglichkeit, daß man sich in Gruppen bespricht. So kommen leider viele Kolleginnen und Kollegen nur zum Unterricht und ziehen dann gleich wieder ab und sind nicht greifbar“ (Lehrer GS2).

„Wenn ich einen bestimmten Lehrer sprechen will, muß ich auf dem Plan nachschauen, wann der Lehrer Unterricht hat. Dann stelle ich mich an die Tür und warte, bis er raus kommt. Wenn ein Lehrer keinen Unterricht hat, dann ist er weg. Sie wohnen sehr nah in der Umgebung. Ich behaupte, daß viele Lehrer, die stöhnen, daß sie so viel Streß haben, daß sie Ihre Arbeit nicht einteilen können, [...] wenn die sich ihren Unterricht einteilen würden und zwei Freistunden nehmen, um den Unterricht vorzubereiten, dann wäre das kein Streß. So gesehen wäre es nicht schlecht, wenn die Lehrer eine bestimmte Zeit an der Schule verbringen müßten“ (Lehrer GS4).

Die räumliche Nähe ist ein wesentlicher kommunikationsfördernder Faktor. Das Vorhandenseins eines Lehrerzimmers und eine über den Unterricht hinausgehende Anwesenheit in der Schule sind für eine zielgerichtete Kommunikation daher von großer Bedeutung. Nur wenige gewerbliche Schulzentren verfügen jedoch über einen gemeinsamen Aufenthaltsraum für die Lehrer, weswegen eine offene, allgemeine, professionsübergreifende Kommunikation nur in beschränktem Umfang stattfinden kann. Dies hat auch negative Auswirkungen auf die Transparenz von Ereignissen und Abläufen in der Schule.

„Was in [...] [der Schule, in der ich früher tätig war - E.K.] positiv war und hier etwas negativer ist vielleicht, ist die Organisationsstruktur an sich. Der Informationsaustausch ist hier sehr schleppend. In [...] [der alten Schule - E.K.] war es sehr durchdacht und gut organisiert, also Vertretungsstunden, egal was es war, wurde durch ein zentrales Lehrerzimmer – was hier fehlt – immer an die Lehrer weitergeleitet, direkt. Dort gab's ein schwarzes Brett mit Aushängen, drum und dran, wo jeder Lehrer jeden Tag einsehen konnte, was passiert im Laufe des Tages, was passiert morgen oder so. Und das fehlt hier radikal. Also so was, was ich auch vermisse, ist ein Lehrerzimmer, ein großes, wo man sich manchmal trifft zum Kaffeetrinken, zum Besprechen, zum Erfahrungen austauschen, das fehlt hier komplett“ (Lehrer GS4).

Durch die Einführung einer partizipativen Form des schulinternen Dialogs, der die Lehrer in die Entscheidungen einbezieht und ihnen Verantwortung überträgt, könnten Lehrer motiviert und für die Übernahme von zusätzlichen Tätigkeiten, die nicht unmittelbar zum Unterricht gehören, gewonnen werden. Dezentrale Strukturen sind – wie bereits betont wurde – wichtig, weil durch die im Rahmen der „inneren Schulreform“ erfolgte Verlagerung vieler Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen kein Schulleiter mehr in der Lage ist, Prozesse hinreichend zu begleiten und zu kontrollieren; er kann allenfalls Prozesse initiieren und/oder unterstützen – und selbst das nur in begrenztem Rahmen. Eine flexible, kontinuierliche und konstruktive Anpassung der Schule an gesellschaftliche Veränderungen ist weder von ihm noch von einzelnen Lehrern noch von einem vielköpfigen Kollegium, sondern nur in überschaubaren Teams zu realisieren. Zu diesem Ergebnis kamen auch Studien, die in Österreich durchgeführt wurden (vgl. Altrichter/Posch 1996): „Erst durch die Arbeit in überschaubaren Gruppen wird es möglich, daß Unterrichtsarbeit aus dem individuellen Arbeitszusammenhang der Lehrer heraustritt und in der gemeinsamen kritischen Reflexion die Offenheit gewinnt, die pädagogische Weiterentwicklung zuläßt“ (Offene Schule Kassel-Waldau 1991: 27, zitiert nach Posch 1996: 182). Diese Einsicht hat sich bei den Schulen noch nicht ausreichend durchgesetzt. Nur an einer der untersuchten Schulen wurden bereits Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich mit Schulentwicklung befassen. Dieser Versuch verläuft aber noch sehr schleppend und wird nur von einem kleinen Teil des Kollegiums getragen.

Auch bei den Lehrern ist also noch immer ein altes, hierarchisches Führungsverständnis handlungsprägend, auch wenn sich Anzeichen eines Umdenkungsprozesses bemerkbar machen. Dasselbe gilt für die Abteilungsleiter und die Schulleiter. Eine grundlegende Änderung der Kompetenz- und Aufgabenverteilung in der Berufsschule wird aber nicht nur durch das Festhalten an alten Interpretationsschemata behindert. Hinzu kommt, daß die Akteure nicht immer über die notwendigen Qualifikationen verfügen, um neue Aufgaben wahrzunehmen, und daher in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind. Außerdem ist zu beobachten, daß die Akteure auf den übergeordneten Ebenen vielfach nicht bereit sind, Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse abzugeben, da sie die damit verbundenen Kontroll- und Machtverluste scheuen. Alles in allem führt dies dazu, daß sich in der Berufsschule bislang noch keine veränderte Führungspraxis etablieren konnte, die einer Ausrichtung der Berufsschule auf ein verändertes Bildungsziel dienlich wäre.

Im folgenden wende ich mich dem Unterricht zu, der das maßgebende Handlungsfeld in der Berufsschule darstellt. Denn nur innerhalb dieses Aktionsfelds lassen sich die Ziele der Berufsschule realisieren. Alle anderen inter- und intraorganisationalen Handlungsfelder dienen im Grunde der Optimierung der Bedingungen, die zu einer adäquaten und effizienten Unterrichtsgestaltung führen. Aufgrund dessen gebührt dem Unterricht im Rahmen dieser Untersuchung eine besondere Aufmerksamkeit.

4.2 Handlungsfeld Unterricht

Die Zielsetzung des Unterrichts in der Berufsschule leitet sich von der allgemeinen Zielsetzung der Ausbildung ab, die wie folgt beschrieben wird: „Es ist Ziel der Ausbildung, zu selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren zu erziehen. Um die beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten handlungsorientiert verfügbar zu machen, wird Einzelwissen zu Lernzusammenhängen verknüpft“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 1994: 23). Damit wird die neue Ausrichtung des Unterrichts deutlich. Sicherlich bleibt weiterhin das Wissen der Bezugspunkt des Unterrichts, aber es geht nicht mehr um additives Wissen, um das Sammeln von Fakten, sondern der Umgang mit dem Wissen wird in den Mittelpunkt gestellt. Die berufliche Bildung steht heute vor der Aufgabe, ihren Schülern die Fähigkeit zur eigenständigen Lösung von Aufgaben zu vermitteln. Dies erfordert eine Form des Unterrichtens, in der den Schülern in Wissenszusammenhängen, anhand von Beispielen beigebracht wird, wie das zur Bearbeitung eines Problems notwendige Wissen beschafft, angewandt und bewertet werden kann. Diese Zielsetzung hat weitreichende Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung des Unterrichts und macht neue Methoden des Lehrens und Lernens unumgänglich.

Im folgenden soll deshalb die Aufmerksamkeit auf jene Aspekte gerichtet werden, die auf den Prozeß des Lehrens und Lernens bzw. die Vermittlung von Handlungskompetenz im Unterricht Einfluß nehmen. Dabei werden sowohl die organisatorischen Aspekte als auch die Akteure in den Blick genommen. Die organisatorischen Bedingungen stellen einen wesentlichen Bestandteil der handlungsleitenden Strukturen dar. Sie beinhalten Regeln der Signifikation wie der Legitimation und weisen den Akteuren spezifische Ressourcen zu. Damit strukturieren sie das Handeln der Akteure, ermöglichen es und beschränken es zugleich, indem sie es in spezifische Bahnen lenken. Zu den organisatorischen Bedingungen zählen etwa die Unterrichtsorganisation (z. B. Fächergliederung, Stundenplangestaltung, Unterrichtsformen, Klassenbildung etc.) oder die Ressourcenausstattung (personell, finanziell bzw. materiell). Die Gestaltung des Unterrichts selbst wird wiederum von Faktoren wie den Fächern, dem Lehrplan und den Formen der Bewertung von Schülerleistungen beeinflusst, die die Strukturierung des zu vermittelnden Wissens bestimmen und die Auswahl der Unterrichtsformen prägen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der Gesellen- und Facharbeiterprüfung zu, denn obwohl sie räumlich und zeitlich unabhängig vom Unterricht erfolgt, beeinflusst sie ihn als langfristiges Endziel maßgeblich. Neben der Beleuchtung dieser Aspekte wird sich die Aufmerksamkeit in diesem Abschnitt auch den Akteuren und den Interaktionen zwischen diesen widmen. Lehrer und Schüler sind die Akteure in diesem Handlungsfeld; sie sind diejenigen, die Handlungen unter Bezug auf die existierenden Strukturen durchführen und dadurch zur (Re-)Produktion der Strukturen beitragen.

4.2.1 Organisatorische Bedingungen des Unterrichts

Mit dem eingeleiteten Paradigmenwechsel wird die Handlungskompetenz zum obersten Unterrichtsziel der Berufsschule erhoben. Damit wird die Prämisse der fachlichen Differenzierung durch die des „fächerverbindenden“ Lernens abgelöst. Dies macht die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden erforderlich, die die Vermittlung von Fachwissen mit der Vermittlung von methodischem Wissen und der Entwicklung von sozialen Kompetenzen integrieren und dabei die Fähigkeit zur selbständigen Organisation des Wissens ausbilden und festigen sollen. Fächerübergreifende, projekthafte und geräte- bzw. produktbezogene Unterrichtsansätze stellen dem Lehrplan zufolge die geeigneten Unterrichtsmethoden zur Vermittlung von Handlungskompetenz dar. Als fächerübergreifend wird ein Unterricht bezeichnet, der die Integration der verschiedenen Unterrichtsfächer zum Ziel hat; projekthaft ist ein Unterricht, der sich nicht an Fächern, sondern an Projekten bzw. an komplexen Aufgaben orientiert; geräte- bzw. produktbezogener Unterricht stellt auf die Vermittlung von Wissen durch die Demonstration und Arbeit an Geräten und Produkten ab. Allen drei Unterrichtsmethoden ist gemeinsam, daß sie auf einen veränderten Umgang mit Komplexität abstellen. Da das Wissen immer mehr zunimmt und im Berufsleben immer häufiger unvorhersehbare und komplexe Probleme bewältigt werden müssen, ist analytisches und synthetisches Denken bei der Aufgabenbewältigung gefordert. Die Zerlegung des Lernstoffes in kleine, überschaubare Einheiten, die bislang praktiziert wurde, ist nicht dazu geeignet, ein solches Denken zu vermitteln, und behindert die Entwicklung von Handlungskompetenz³¹.

Ein neues Lernziel ist also an die Stelle des bisherigen getreten und bringt die bestehende Ordnung aus ihrem Gleichgewicht. Die Rekombination von Wissensinhalten und die Erprobung von neuen Unterrichtsmethoden kann zur Vermittlung von Handlungskompetenz beitragen, was allerdings mit enormen Anstrengungen seitens der Akteure verbunden ist. Eine wichtige Rolle kommt in diesem Zusammenhang den organisatorischen Bedingungen des Unterrichts zu, die eine Änderung der Lehr- und Lernformen restringieren. Im folgenden wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit der gegebene organisatorische Rahmen für die Vermittlung von Handlungskompetenz geeignet ist oder sich im Hinblick darauf eher als hinderlich erweist.

³¹ Ähnlich argumentiert Rolf Dubs (1995: 171 f.): „Schließlich ist der Berufsschulunterricht vielerorts von nicht mehr durchwegs zeitgemäßen pädagogischen Prinzipien geleitet, beispielsweise von der überholten Vorstellung, man müsse immer vom Einfachen zum Komplexen aufbauen, oder es dürften im Interesse der intellektuellen Sicherheit der Jugendlichen nur Probleme bearbeitet werden, die richtige oder falsche Lösungen ergeben.“

4.2.1.1 Unterrichtsumfang

Trotz der steigenden Komplexität der Tätigkeiten und der damit verbundenen Zunahme insbesondere der theoretischen Kenntnisse, wurden am zeitlichen Umfang berufsschulischer und betrieblicher Lernzeit bislang keine grundlegenden Änderungen vorgenommen. Die Vermehrung der zu vermittelnden Qualifizierungsinhalte führt jedoch dazu, daß kleine und mittelgroße Betriebe nicht mehr in der Lage sind, ihre Auszubildenden umfassend zu qualifizieren, so daß viele Schüler in der Schule nicht nur neue theoretische Inhalte, sondern auch neue Maschinen und Fertigungsverfahren kennenlernen. Deshalb vertreten viele Lehrer die Meinung, daß die Anzahl der Schultage angesichts des Lernstoffs zu gering sei. Die gleiche Auffassung wird auch von den befragten Schülern geteilt. Sie sehen in der immer wieder diskutierten Kürzung des Berufsschulunterrichts ein „großes Problem“, da dies eine weniger ausführliche Behandlung der Unterrichtsthemen nach sich ziehe.

Der Unterrichtsumfang in der Berufsschule beträgt dem Lehrplan zufolge 13 Unterrichtsstunden pro Woche. Dieses Stundenpensum wird allerdings nur in Ausnahmefällen, das heißt wenn genügend Lehrerkapazitäten vorhanden sind, in vollem Maße ausgeschöpft.

„Wenn es gut geht, das heißt wenn wir die Lehrerversorgung haben, dann machen wir es so, daß die normalerweise einen Tag in der Woche kommen und alle vier Wochen einen Zusatztag. Wir haben schon in den vergangenen zwei, drei Schuljahren diesen Zusatzunterricht praktiziert, im Bereich des Metallbaus und im Bereich KFZ, während bei anderen Berufen die Situation etwas angespannter ist, zum Teil sind dort auch diese Zeiten anders angelegt. [...] Den eintägigen Berufsschulunterricht, den haben wir eigentlich noch nie kürzen müssen. Ein Tag in der Woche ist bisher immer gelaufen. Was rauf und runter geht, ist immer das Angebot, das darüber hinaus geht“ (Lehrer GS1).

Der an den Berufsschulen herrschende Lehrermangel, auf den später noch näher eingegangen wird, verschärft das Problem der Zeitknappheit somit zusätzlich und wirkt sich negativ auf die Qualität des Berufsschulunterrichts aus. Angesichts dieser zusätzlichen Restriktionen erweist sich die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden vielfach als Problem, da dies mit einem hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand verbunden ist.

4.2.1.2 Gliederung des Unterrichts

Die Aufteilung des Unterrichtsvolumens in einzelne Stunden folgt dem Prinzip der Fachgliederung. Die pro Woche vorgesehenen dreizehn Unterrichtsstunden verteilen sich dabei wie folgt: neun Stunden theoretischer Unterricht, zwei Stunden Technologiepraktikum, eine Stunde Technologielabor und eine Stunde Wahlpflichtfach. Der theoretische Unterricht umfaßt den allgemeinen Bereich (Religion, Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde: je eine Unterrichtsstunde) und den fachlichen Bereich (Technologie: zwei Stunden, Arbeitsplanung: zwei Stunden, Technische Mathematik: eine Stunde). Im Technologiepraktikum werden In-

halte der Fächer Technologie und Labor, Arbeitsplanung und technische Mathematik durch praxisorientierte Versuche veranschaulicht und vertieft. Der Unterricht im Labor dient der Erstvermittlung von Inhalten der Fachtheorie, zu denen Veranschaulichung und Schüler selbsttätigkeit an Geräten notwendig ist. Als Wahlpflichtfach können je nach Möglichkeit und Bedarf folgende Fächer gewählt werden: Methoden geistigen Arbeitens, Stützunterricht, Fremdsprachen, Sport, ergänzende berufsbezogene Fächer³².

Aufgrund der fachlichen Gliederung des Unterrichts erfolgt die Aufbereitung und Vermittlung des Wissens nach verschiedenen Disziplinen; es wird in einzelnen Fächer zerlegt und unterschiedlichen Lehrkräften übertragen. Dies erweist sich als hinderlich für die Realisierung der neuen Unterrichtsziele, die ein themenbezogenes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Lernen voraussetzt. Doch selbst eine inhaltliche Abstimmung der einzelnen Fächer dergestalt, daß ein Thema nacheinander in Theorie, Technologiepraktikum und Labor behandelt wird, scheitert zumeist am damit verbundenen Koordinations- und Organisationsaufwand.

4.2.1.3 Zeitliche Organisation: Teilzeit- versus Blockunterricht

Die Organisation des Unterrichts in der Berufsschule ist aufgrund der hohen Flexibilitätserfordernisse nicht einheitlich geregelt, sondern es existieren Gestaltungsspielräume, die der Schule erlauben, situationsabhängig und unter Berücksichtigung der eigenen Möglichkeiten auf die Wünsche der Betriebe einzugehen. Dies bedeutet, daß die Organisation des Unterrichts ein aushandlungsintensiver Bereich ist, bei dem die Interessen von Betrieben und beruflichen Schulen Gestaltungskraft besitzen; Betriebe und Schulen können gleichermaßen die Form der Unterrichtsorganisation beeinflussen.

Die am meisten verbreitete Form ist der Unterricht im wöchentlichen Rhythmus, der sogenannte Teilzeitunterricht, der in zwei Varianten praktiziert wird: entweder ein bis eineinhalb Tage in der Woche Unterricht oder drei Tage innerhalb von zwei Wochen, das heißt in der einen Woche einen und in der anderen Woche zwei Unterrichtstage. Daneben gibt es die Form des Blockunterrichts. Hierbei wird der wöchentlich vorgesehene Teilzeitunterricht bei gleicher Jahrestundenzahl zu einem Vollzeitunterricht zusammengefaßt und phasenweise durchgeführt. Die wöchentliche Unterrichtszeit beträgt in diesem Fall 33-35 Stunden; eine Ausbildung

³² Diese Unterrichtsstunde wird aber nur in Ausnahmefällen und nur mit dem Einverständnis der Betriebe erteilt: „Das Problem der Berufsschule ist, daß es manchmal sehr schwer für sie ist, die allgemeinbildenden Inhalte zu vertreten. Nur dann, wenn der Betrieb einverstanden ist, können wir die allgemeinere Bildung mit in den Ausbildungsplan rein nehmen. Zum Beispiel das Management im Handwerk, das heißt nicht fachlich-inhaltlich ein Zusatz, sondern daß wir Schülern, die eine bessere vorhergehende Ausbildung haben, die in die Berufsschule Deutsch und Gemeinschaftskunde mitbringen, eine andere Art der Allgemeinbildung ermöglichen, mit Inhalten, die für den Beruf wichtiger sind“ (Schulleiter GS1).

im Betrieb findet während dieser Zeit nicht statt. Geblockt wird der Unterricht beispielsweise in selten ausgebildeten Berufen oder wenn dies von den Betrieben gewünscht wird und die Schule über die entsprechenden Ressourcen verfügt.

Die praktizierten Organisationsformen haben erhebliche Auswirkungen auf die jeweilige Lernsituation. Von den Lehrern, den Schülern und den Betrieben werden beide Unterrichtsformen hinsichtlich ihrer Effizienz sehr unterschiedlich beurteilt. Nach Ansicht der Lehrer setzt der Blockunterricht ein gutes Auffassungsvermögen und eine hohe Ausdauer voraus, die bei vielen Schülern jedoch nicht in der erforderlichen Ausprägung vorhanden seien. Deshalb sprechen sie sich in der Regel gegen den Blockunterricht aus:

„Ich bin ganz massiv gegen den Blockunterricht, weil die Schüler, die ich habe, den Stoff nur in kleinen Häppchen verarbeiten können. So haben sie eine Woche Zeit, sich mit dem behandelten Thema zu beschäftigen, und die ganz schwachen schicke ich zum Nachhilfeunterricht. In der Woche drauf wird alles grob wiederholt und ich baue den neuen Stoff darauf auf. Mit dem Blockunterricht wäre alles sehr schnell, so daß viele überfordert wären“ (Lehrer GS2).

Diese Meinung wird auch von Schülern, die in dieser Form unterrichtet werden oder bereits unterrichtet worden sind, geteilt. Sie machen zwei Gründe dafür geltend: Zum einen werde der Unterricht nach den ersten Tagen langweilig, und zum anderen werde das Gelernte in der langen Phase, die sie im Betrieb verbringen, wieder vergessen. Sie präferieren den wöchentlichen Rhythmus, weil er ihnen zumindest die Option offen halte, den theoretischen Inhalt innerhalb einer Woche zu lernen. Schüler dagegen, die im wöchentlichen Rhythmus unterrichtet werden, meinen, daß der Blockunterricht besser sei. Einmal in der Woche Berufsschule sei nicht effektiv, weil es sehr lange dauere, bis der Anschluß jede Woche neu gefunden wird, und weil die Zeit nicht ausreiche, um die theoretischen Inhalte ausführlich zu behandeln.

Bei den Betrieben herrscht diesbezüglich ebenfalls keine einheitliche Meinung. Die meisten sind mit dem Teilzeitunterricht zufrieden und haben sich bisher nicht mit alternativen Formen beschäftigt. Die wenigen, die mit dem Blockunterricht bereits Erfahrungen gemacht haben, beurteilen ihn allerdings durchweg positiv. So wird konstatiert, daß der Blockunterricht eine schnelle und konsequente Durchführung von Projekten ermögliche, die Integration von Schule und Betrieb fördere und die Flexibilität erhöhe:

„Dadurch kann ein Projekt sowohl in der Theorie als auch in der Praxis aufgenommen und abgeschlossen werden. Für den Lehrer ist es gut, weil ihm dieses Modell Flexibilität bietet. Auch für den jungen Menschen bietet dieses Modell Kontinuität und schont ihn vor ständigem Wechsel zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Deshalb ist Blockunterricht für mich das Ideale. Im Lackiererbereich haben wir Blockunterricht, und jetzt sind sie für sechs oder acht Wochen weg. Auch die Urlaubsplanung wird dadurch erleichtert, denn sie müssen nicht während der Ferien Urlaub nehmen und die teuren Preise als Azubis bezahlen. Auch die Werkstatt kann von den Azubis – vor allem von denjenigen im dritten Lehrjahr – während der Urlaubszeit intensiver genutzt werden, und sie können auch während dieser Zeit selbständiger arbeiten. Der einzelne Schultag wird oft als Ruhetag angesehen. Wenn man die Azubis hört, dann sagen sie: Morgen hab' ich Schul', da hab' ich wieder meine Ruh'. Auch die Kontrolle ist nicht gewährleistet, denn man weiß nicht, ob ein Azubi tatsächlich in der Schule war“ (Ausbilder GS1).

„Die Integration der Lehrlinge im Betrieb wird schwierig. Deswegen ist es wichtig, daß die Besuchstage zusammenhängend sein sollten. Deshalb strebe ich den Blockunterricht an, vier Wochen Block stelle ich mir vor, dann können sie ihr Projekt durchziehen - sowohl im Werkstattbereich wie auch im Theoriebereich - und abschließen. Beim nächsten Block soll ein anderes Thema dran kommen. Das muß dann im Werkstattbereich und in der Theorie parallel laufen, was jetzt nicht immer gewährleistet ist. Mal ist die Theorie weit vorn und die Praxis hinterher oder umgekehrt, das paßt einfach nicht zusammen. Im Blockunterricht können wir das besser koordinieren, daß das parallel läuft, daß die Theorie in der Praxis vertieft wird oder umgekehrt“ (Ausbildungsleiter GS1).

Insgesamt ist zu konstatieren, daß der Berufsschulunterricht nach wie vor hauptsächlich nach wirtschaftlichen und organisatorischen Erfordernissen und weniger nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten gestaltet wird, was sich auf die Qualität der Ausbildung negativ auswirkt. Die Anwendung alternativer Unterrichtsformen, die es ermöglichen könnte, komplexe Inhalte zu vermitteln und die Handlungskompetenz zu fördern, ist in der Berufsschule nicht weit verbreitet und scheitert vielfach entweder am mangelnden Interesse oder an den unterschiedlichen Vorstellungen der Beteiligten.

4.2.1.4 Klassenbildung

Zu Beginn jedes Schuljahres müssen die Schüler auf einzelne Klassen verteilt werden, deren Größe dem Klassenteiler zufolge zwischen 12 und 33 Schülern liegen soll. Wichtige Kriterien für die Bildung einer Klasse sind: der Beruf bzw. die Fachrichtung, die Anzahl der Schüler in diesem Beruf und die Firmenzugehörigkeit. Für die Planung der Betriebe ist es wichtig, daß alle ihre Auszubildenden eines Ausbildungsjahres am gleichen Tag in der Schule sind, weshalb die Schüler nach Firmen zusammengefaßt werden. Da die Grundbildung für das gesamte Berufsfeld Metall im ersten Ausbildungsjahr gleich ist, kann eine Klasse aus allen Berufen des Berufsfeldes bestehen. Im zweiten Schuljahr sollte mit Beginn der Fachbildung die Differenzierung nach Berufsgruppen erfolgen, ab dem zweiten Halbjahr des zweiten Schuljahres die Fachbildung nach Berufen und ab dem dritten Jahr die Fachbildung in der Fachrichtung. Am Beispiel des Industriemechanikers bedeutet dies, daß die Grundbildung für alle sechs industriellen Metallberufe gleich ist, bei der Fachbildung nach Berufsgruppen können die Industriemechaniker zusammen mit den Werkzeugmechanikern unterrichtet werden, danach sollte die Fachspezialisierung beginnen, und ab dem dritten Schuljahr sollte die Fachbildung in den vier Fachrichtungen fortgesetzt werden³³. In der Regel kann sich die Schule nicht an solche Vorgaben halten, weil die Zahl der Schüler pro Fachrichtung, Beruf, Berufsgruppe und Berufsfeld stark variiert. Selbst große Schulzentren in Ballungsräumen sind nicht in der Lage, alle diese Kriterien bei der Klassenbildung einzuhalten, da sie nicht die erforderliche Anzahl von Schülern haben.

³³ Mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre wurden die industriellen Metallberufe wie folgt gegliedert: Industrie-, Werkzeug-, Zerspanungs-, Konstruktions-, Anlagen- und Automobilmechaniker. Die Fachrichtungen des Industriemechanikers wurden folgendermaßen aufgeteilt: Produktionstechnik, Betriebstechnik, Maschinen- und Systemtechnik, Geräte- und Feinwerktechnik.

Die bereits erwähnte Abnahme der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe hat zur Verschärfung dieses Problems beigetragen, denn die Betriebe bilden entweder gar nicht mehr aus oder stellen weniger Ausbildungsplätze zur Verfügung, als dies früher der Fall war. So gibt es inzwischen kaum mehr Betriebe, die eine ganze Klasse stellen können.

„Wir versuchen es so, daß wir Klassen bilden, die aus dem gleichen Betrieb kommen, und das war früher relativ einfach möglich, weil wir viele Leute aus dem gleichen Betrieb hatten. Da aber mit der Ausbildung zurückgefahren wird, wird es jetzt problematischer“ (Fachberater GS1).

Die Bildung von homogenen Klassen ist sowohl in den großen Ballungsräumen als auch im ländlichen Raum schwierig geworden. Die Schulen im ländlichen Raum sind aber besonders stark von diesem Problem betroffen, weil es sich dabei um kleine Schulen mit wenigen Schülern pro Ausbildungsberuf handelt und weil es in ihrem Einzugsgebiet meist nur wenige kleine und mittelständische Betriebe gibt.

Die extreme fachliche Differenzierung, die mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre erfolgt ist, bereitet nicht nur der Schule große Probleme, sondern auch den Betrieben. Keiner der in die Untersuchung einbezogenen Betriebe bildet in mehr als einer Fachrichtung eines Berufes aus, und die meisten bilden weder in allen Berufen noch in allen Berufsgruppen eines Berufsfeldes aus. Als Gründe dafür wurden die Unsicherheit über den künftigen Bedarf genannt und die organisatorischen Probleme, die die Vielfalt mit sich bringt. Es ist wesentlich aufwendiger, viele verschiedene Fachrichtungen zu organisieren als wenige, und darüber hinaus kann im voraus nicht genau eingeschätzt werden, welche Fachrichtungen nach drei bis vier Jahren im Betrieb benötigt werden. Deshalb ziehen es viele Betriebe vor, Leute auszubilden, die breiter einsetzbar sind.

„Wir haben ja die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe gerade hinter uns, und es läuft jetzt auch. Dabei wurden auch neue Berufsbezeichnungen erfunden. Das Prinzip der Berufsausbildung ist: erstes Ausbildungsjahr Grundstufe, zweites Ausbildungsjahr Fachstufe eins und die letzten eineinhalb Jahre Fachstufe zwei. In der Grundstufe haben fast alle Metallberufe gleiche oder sehr ähnliche Lehrpläne, dann im zweiten Halbjahr des zweiten Jahres gibt es Unterschiede, und ab dem dritten Jahr (Fachstufe zwei) gibt es dann Spezialisierungen. [...] Der Zerspanungsmechaniker ist im Maschinenbau der Beruf, der eine Werkzeugmaschine bedient, das kann jetzt eine Bohrmaschine, eine Pressmaschine, eine Drehmaschine oder ein paar andere Maschinen sein. Und jetzt hat man uns gesagt, den gibt es in der Fachrichtung Drehtechnik, in der Fachrichtung Automatendrehtechnik, in der Fachrichtung Frästechnik und in der Fachrichtung Schleiftechnik. Wenn ich jetzt einen Betriebsleiter von einem mittelständischen Betrieb – so wie wir das hier haben, drei-, fünf-, sechshundert Beschäftigte – frage, braucht ihr das, sagt er mir, das ist alles Quatsch, ich brauche keinen speziellen Zerspanungsmechaniker der Fachrichtung Drehtechnik und der Fachrichtung Frästechnik, der muß beides können. Ja, ich muß den da einsetzen können, wo der Bedarf ist. Wo kommt jetzt diese dumme Spezialisierung her, die uns dann in der Berufsschule Probleme macht? Denn ich müßte ja Zerspanungsmechaniker in vier Fachklassen unterrichten. Wenn ich aber insgesamt nur eine Klasse habe? Und das ist nicht nur hier so, bei den Industriemechanikern ist es dasselbe. Ja, das ist der Unsinn! Und wo kommt es her? Das weiß am Schluß keiner mehr. Irgendwo ist diese Neuordnung geboren worden, ganz oben in Bonn: Arbeitgeberverband, Gewerkschaften, die oberen Gremien der Bildungsverbände. [...] Und wer sitzt da drin? Ich kann es nur vermuten, aber es ist die Großindustrie und nicht die mittelständischen Betriebe. Und selbst für sie ist das schlecht, wie sie hinterher gemerkt haben. Und jetzt fragen wir uns, wer hat diesen Mist gemacht? Wie weit weg müssen die Leute von der Praxis sein, so was zu erfinden, was völlig unnötig ist? Der Unterschied zwischen dem Zerspanungsmechaniker und dem Industriemechaniker im zweiten Lehrjahr liegt im Fach Technologie und beträgt ganze vier Unterrichtsstunden, wo die einen ein bißchen mehr über Korrosion und über den Rost am Stahl sprechen und die anderen irgendein anderes Thema haben.“

Also der Unterschied ist künstlich gemacht worden, damit man überhaupt sagen kann, die haben einen anderen Lehrplan. [...] Früher war der Berufsschulunterricht für alle gleich“ (Schulleiter GS3).

Insbesondere kleinen Berufsschulen bereitet die starke fachliche Differenzierung in Fachrichtungen enorme Probleme. Oftmals haben sie nicht so viele Schüler, um für jede Fachrichtung und für jeden Beruf eine Klasse bilden zu können. So werden die Berufe dort, wo es möglich ist, in einer Klasse zusammengefaßt, und dort, wo keine Klasse gebildet werden kann, werden die Schüler an die nächste Schule geschickt³⁴. Bei den Berufsschulen im ländlichen Raum hat diese Problematik inzwischen ein erhebliches Ausmaß angenommen. Um überhaupt eine Klasse bilden zu können, müssen vielfach Schüler aus unterschiedlichen Bereichen zusammengelegt werden, wodurch die berufs- bzw. fachrichtungsbezogene Heterogenität in der Klasse steigt. Wenngleich sich dieses Problem im ländlichen Raum wesentlich stärker stellt, so ist dennoch zu konstatieren, daß die Heterogenität der Klassen auch in Ballungsräumen zunimmt:

„Die Berufsschule sollte besser abgestimmt sein auf den einzelnen Beruf. Geräte- und Feinwerkmechaniker haben wirklich eine ganz andere Spezialisierung wie ich in Maschinen- und Systemtechnik. Und wenn man sie einfach zusammen in eine Klasse steckt, dann ist es wohl klar, daß der eine das mehr braucht wie der andere, und dann ist es wieder das Gleiche: Die Hälfte kapiert es, die andere Hälfte nicht“ (Industriemechaniker im 3. Ausbildungsjahr GS1).

Ein weiteres Problem, das mit der Zusammensetzung der Klassen zusammenhängt, ist die Heterogenität der Bildungsabschlüsse. Dies wird von den Lehrern im Hinblick auf die Qualität des Unterrichts als noch gravierender erachtet als die berufsbezogene Heterogenität:

„Fachliche Differenzierung kriegen wir hin, aber nicht die Differenzierung nach den Bildungsabschlüssen, die die Schüler mitbringen“ (Lehrer GS2).

Auch die großen beruflichen Schulzentren in den Ballungsräumen haben Schwierigkeiten, mit dieser Form von Heterogenität umzugehen. Für die Bildung einer Berufsschulklasse spielt heute im Gegensatz zu früher der Wissensstand der Schüler keine Rolle mehr. Da die Zahl der Schüler stark zurückgegangen ist und die fachliche Differenzierung eingeführt wurde, haben die Schulen keine großen Spielräume bei der Bildung von Klassen, das frühere Auswahlkriterium des formellen Bildungsabschlusses kann nicht mehr angewandt werden. Hinzu kommt, daß für den Besuch einer Berufsschule kein formeller Abschluß, sondern ein abgeschlossener Ausbildungsvertrag vorausgesetzt wird; dies bedeutet, daß sich eine Klasse aus Schülern ohne formalen Schulabschluß, Förderschulabschluß, Hauptschulabschluß, mittlerer Reife und Abitur zusammensetzen kann.

„Früher hatte man es leichter. Da gab es Klassen mit Mechanikern beispielsweise und verwandten Berufen, und darunter konnten alle erfaßt werden. [...] Man konnte Klassenbildungen vornehmen wie Klassen mit Realschülern, Klassen mit Hauptschülern usw. Dadurch konnte man das Unterrichtsniveau ein bißchen nach den Schülern

³⁴ Durch die Weiterleitung von Schülern in andere Schulen verlängert sich in der Regel die Entfernung zwischen Schule und Betrieb, was von vielen Betrieben als Problem gesehen wird. Um diesem Problem zu entgehen, lassen manche Betriebe ihre Auszubildenden in Berufen bzw. Fachrichtungen ausbilden, die in der Schule vor Ort unterrichtet werden.

richten, wobei sich der Maßstab für die Abschlußprüfung auf den Hauptschüler bezog. Doch man konnte mit den anderen weitergehen, man kam besser zurecht. Jetzt hat man die Spezialisierung, es gibt einen Industriemechaniker in vier verschiedenen Fachrichtungen. Die kriegen im ersten Jahr eine gemeinsame Grundbildung, in der Fachstufe I wird schon spezialisiert und in der Fachstufe II noch mehr. Und jetzt wollen die Betriebe ihre Azubis möglichst an einem Tag in der Schule haben und in der Werkstatt, das kommt zusätzlich dazu. Aufgrund der Spezialisierung können wir nicht mehr unterscheiden. Wir müssen jetzt sagen, wir machen eine Industriemechanikerklasse, und da sind die Schüler drin, die eben da sind: vom Sonderschüler bis zum Gymnasiasten“ (Lehrer GS2).

In der Praxis führt dies vielfach dazu, daß die einen sich im Unterricht langweilen, während die anderen ihm nicht folgen können. Für die Lehrer erweist es sich infolgedessen als außerordentlich schwierig, ihren Unterricht auf die Schüler abzustimmen, was sich negativ auf dessen Qualität auswirkt.

„Das [die Heterogenität in den Klassen – E. K.] führt dazu, daß wenn jemand schon gewisse Kompetenzen hat in fachlichen Bereichen, daß er sich langweilt, und der andere permanent überfordert ist. Da wäre dringendst eine Reform geboten wieder, denn dieses Problem hatten wir eigentlich in den 70er Jahren schon gelöst, indem wir Klassen nach Schulbildung gebildet hatten. Durch die starke Gliederung der Metall- und Elektroberufe kam die starke Gliederung nach Berufen, und die Klassen werden jetzt nach dem Fachklassenprinzip gebildet. So, wie es aussieht, ist man ja dabei, wieder die Reform zu reformieren, daß man nicht mehr so stark nach Berufen differenziert. Es ist ein Nonsens, wenn ich mit meinen Studienkollegen spreche, die bei der Industrie sind, die schert überhaupt nicht, ob eine Schule alle Fachrichtungen anbietet. Wenn in der Schule eine Spezialisierung nicht angeboten wird, dann lassen die Betriebe den Auszubildenden trotzdem in der örtlichen Schule, um nicht Zeit zu vergeuden. Der Auszubildende lernt dann eine andere Fachrichtung, und die Bereiche, die er braucht, erlernt er durch Kurse bei der überbetrieblichen Ausbildungsstätte“ (Lehrer GS2).

Auch die Heterogenität der Klassen in bezug auf den Ausbildungsbetrieb, das Alter und die Herkunft der Schüler kann sich als problematisch erweisen. Die Qualität der betrieblichen Ausbildung variiert sehr stark und korreliert mit der Größe des Betriebes. Im Gegensatz zu kleinen Betrieben, die nur eine geringe Zahl von Lehrlingen ausbilden, haben große Betriebe eigene Ausbildungsabteilungen und Werkstätten, die eine umfassende Berufsausbildung ermöglichen. Die Intensität und die Organisation der betrieblichen Ausbildung wirken sich auch auf ihre Qualität und auf die Kenntnisse der Auszubildenden aus, so daß der Wissensstand der Schüler in den Berufsschulklassen aufgrund der Beschäftigung in verschiedenen Betrieben sehr stark variieren kann:

„Probleme können entstehen, wenn einige aus der Klasse sich mit einer Thematik in der Form von mehrwöchigen Lehrgängen im Betrieb intensiv beschäftigen und die anderen noch nie was davon gehört haben. Denn da ist der Unterricht für die einen total langweilig, und die anderen sind fast überfordert“ (Lehrer GS1).

Auch hinsichtlich des Alters der Schüler sind die Berufsschulklassen heterogen. Ein Hauptschüler kann unter normalen Bedingungen die Ausbildung mit 15 Jahren beginnen, ein Realschüler mit 16 und ein Gymnasiast mit 19, und bei Quereinsteigern kann das Alter noch höher sein. Bei jeder Altersstufe ist das Verhalten und die Leistungsbereitschaft unterschiedlich ausgeprägt. Ähnliches gilt auch für die Herkunft, insbesondere die Nationalität. Sie wirkt sich sowohl auf die Persönlichkeit als auch auf das Leistungsvermögen der Schüler aus. So haben viele ausländische Schüler fachliche Schwierigkeiten, weil sie der Sprache nicht mächtig sind:

„Probleme gibt es nur, wenn der ausländische Schüler Sprachprobleme hat. Das fällt oft erst auf, wenn man Wissen überprüft, der Schüler zwar in der mündlichen Abfrage die Antwort weiß, bei der schriftlichen es sich dann aber doch herausstellt, daß er das eine oder andere nicht verstanden hat“ (Lehrer GS3).

Die wachsende Heterogenität der Berufsschulklassen in bezug auf die berufliche Fachrichtung, die Betriebszugehörigkeit und die Lernvoraussetzungen der Schüler erweist sich auch für eine Neuausrichtung des Unterrichts als problematisch. Damit alle Schüler unter diesen Bedingungen ihr Lernziel erreichen, ist es geboten, daß die entsprechenden Unterschiede im Unterricht berücksichtigt werden und die Lehrer hierauf eingehen. Dies erfordert Zeit. Infolgedessen wird die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden, die ohnehin schon einen hohen Organisations- und Zeitaufwand beanspruchen, zusätzlich erschwert.

4.2.1.5 Personelle Ressourcen

Das Vorhandensein ausreichender personeller Ressourcen ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Veränderungen. Damit der Wandel adäquat bewältigt werden kann, ist es nicht nur notwendig, daß die Berufsschulen über genügend Lehrpersonal verfügen, dieses muß auch mit den benötigten Qualifikationen ausgestattet sein. Der Bezug zum Beruf erfordert eine berufliche Gliederung und eine fachliche Spezialisierung im Unterricht, die den Einsatz verschiedener Fachspezialisten nötig macht. Für den Unterricht in der Berufsschule werden Lehrer für die allgemeinbildenden Fächer (Deutsch, Wirtschaftskunde, Sozialkunde und Religion), für die Fachtheorie und für das Technologiepraktikum benötigt, deren Qualifikation breit gefächert ist und vom universitären Abschluß bis zur Meister- oder Technikerausbildung reicht.

Bei den Ausführungen zum Unterrichtsumfang wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Berufsschulen unter einem Mangel an Lehrern leiden. Dies ist auf die begrenzten finanziellen Mittel des Kultusministeriums für die Einstellung von neuen Lehrern und auf die marktabhängige Organisation des dualen Systems zurückzuführen, die starke Schwankungen in den Schülerzahlen nach sich zieht. Ein Anstieg in den Schülerzahlen kann infolgedessen schnell zu einer Unterversorgung mit Lehrern führen. Aus der Personalknappheit resultieren zum einen Kürzungen des Unterrichts und zum anderen eine starke Belastung und teilweise auch Demotivation der Lehrer, was die Qualität des Unterrichts beeinträchtigt.

„Lehrermangel gibt es. [...] Im Augenblick ist es ein Politikum, daß man keine neuen Lehrer haben möchte oder nicht so viel haben möchte, das Geld nicht da ist. [...] Was im Augenblick als Belastung bei uns Lehrern spürbar ist, ist gewaltig“ (Lehrer GS1).

„In der Lehrerversorgung sind immer Schwankungen drin. Wenn eben ältere Kollegen z. B. ausscheiden, dann ist es nicht gesagt, daß da ein junger Kollege nachkommt. Im Moment ist ja sowieso mehr oder weniger Einstellungsstopp, und da schwankt es eben wieder. Auch die Schülerzahlen schwanken. Es ist schwierig, man muß fast ein Hellseher sein, um zu sagen, wie viele Schüler im nächsten Jahr kommen werden. Man kann in ungefähr, in der Form, wird es mehr, wird es weniger, schätzen. Aber es ist schon passiert, daß wir den Stundenplan schon

fertig gemacht haben zum Ende des Schuljahrs bzw. zum Ende der Ferien, dann beginnt Montags die Schule und plötzlich heißt es: Ja, da sind nicht 68 Kfz-Mechaniker für noch eine zusätzliche Klasse der Berufsfachschule angemeldet worden, sondern 76, das heißt schlicht und ergreifend, ganz schnell noch eine zusätzliche Klasse aufmachen. Eine zusätzliche Klasse bedeutet eben, 24 Stunden in der Werkstatt und 16 Stunden wissenschaftlichen Unterricht mit Lehrern zu besetzen. Das führt in der Regel eben so weit, daß man sagt: O.K., wir haben die Lehrer und können das einigermaßen fahren, aber in der Regel bedeutet es zusätzliche Kürzungen bei allen anderen, so daß eben der Zusatztag wegfällt beispielsweise oder daß man die Berufsfachschule keine 24 Stunden pro Woche in der Werkstatt unterrichtet, sondern nur 20 jede Gruppe oder noch weniger, es hängt von der Schülerzahl und von der Lehrerzahl ab. So muß man eben jonglieren zwischen Soll und Ist. Es gibt aber auch weitere Randbedingungen: Wenn eine Firma sich entscheidet, nicht mehr in einem Berufszweig auszubilden, [...] dann betrifft das eine ganze Klasse. Es werden da unheimlich viel Lehrerkapazitäten freigesetzt. Oder wenn eine Innung beschließt, die Berufsfachschule zuzumachen, wenn Sie überlegen, eine Gruppe Berufsfachschule hat 24 Stunden in der Werkstatt, und eine Klasse hat zwei Gruppen, die sind 48 Stunden allein in der Werkstatt“ (Fachabteilungsleiter GS1).

Darüber hinaus führt die geringe Personaldecke insbesondere dann zu Problemen, wenn personelle Ausfälle (z. B. bei Krankheit oder Fortbildung) auftreten. In diesen Fällen muß der Unterricht von anderen Kollegen übernommen werden, was bedeutet, daß Überstunden gemacht werden müssen.

„In diesem Jahr fahren wir so ziemlich die Stundenzahl, wir geben vollen Unterricht. Probleme gibt es seitens des Personals, wenn jemand krank ist. Denn da muß sofort alles vertreten werden, das heißt wir unterrichten permanent immer mehr. Ich kenne es seit den siebziger Jahren, es hat sich da nichts geändert. Man macht also immer wieder Überstunden irgendwelcher Art“ (Lehrer GS2).

Mit der rückläufigen Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ist die Zahl der Schüler deutlich zurückgegangen, so daß sich das Problem der personellen Ressourcen heute insgesamt nicht mehr in der Dringlichkeit stellt. Aber die dadurch ausgelöste Steigerung der Nachfrage im vollzeitschulischen Bereich führte zu einer Verschiebung des Lehrerberarfs. So sind in vielen Schulen Engpässe in der Versorgung insbesondere mit technischen Lehrern zu verzeichnen, da die technischen Lehrer, die in der Berufsschule das Technologiepraktikum und im vollzeitschulischen Bereich die Fachpraxis unterrichten, in einer Vollzeitklasse drei Fünftel der gesamten Unterrichtszeit und im dualen System nur zwei von dreizehn Stunden übernehmen. Demzufolge führt eine Steigerung im vollzeitschulischen Bereich dazu, daß der Bedarf an technischen Lehrern größer wird.

„Im Vollzeitbereich hat sich das Bild ja verschoben. 1980/81 hatten wir 119.000 Vollzeitschüler gehabt; wir haben inzwischen 135.000, während es im Teilzeitbereich 286.000 waren und inzwischen haben wir 189.000, fast 100.000 Schüler weniger. Das heißt also eine Verschiebung zum Vollzeitbereich, die uns viel mehr Ressourcen kostet, weil wir da das Zweieinhalbfache an Lehrern brauchen. Das ist unser Problem im Moment, weil das Land nicht in der Lage ist, in dem Umfang Stellen zu schaffen, wie das notwendig wäre, um diese zu versorgen“ (Mitarbeiter des Kultusministeriums).

Zwischen urbanem und ländlichem Raum existieren hinsichtlich der Lehrerversorgung keine signifikanten Unterschiede. Alle untersuchten Berufsschulen bestätigen, daß sie keine allzu großen Schwierigkeiten im personellen Bereich mehr haben:

„Es besteht ein Lehrermangel, der aber von geringerem Umfang ist. Es besteht ein Mangel hier in unserer Schule von sechs Prozent bei den wissenschaftlichen Lehrern und vielleicht acht Prozent an technischen Lehrern“ (Schulleiter GS4).

Die Rekrutierung von Nachwuchskräften stellt dagegen ein großes Problem dar, weil die Zahl der Studierenden für das Lehramt insbesondere im gewerblich-technischen Bereich in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist. Hiervon sind speziell die ländlichen Schulen betroffen, was auf die geringe Attraktivität von abgelegenen Regionen für junge Menschen zurückgeführt werden kann.

Neben quantitativen Problemen in der Lehrerversorgung haben die Schulen auch qualitative. Kleine Schulen, das heißt Schulen mit einer Klasse pro Berufsfeld haben beispielsweise das Problem, daß sie vielfach nur einen Lehrer in dem jeweiligen Berufsfeld haben. Fällt dieser Lehrer aus, ist der gesamte Unterricht gefährdet:

„Der Lehrermangel drückt uns nicht so sehr, wie der Mangel, der in fachlicher Hinsicht vorhanden ist. Der Herr X ist vor vier Wochen gestorben, der einzige wissenschaftliche Lehrer im Malerbereich. Wir haben keinen Ersatz, wir hoffen, daß wir einen kriegen, und das drückt uns mehr als die sechs Prozent Unterrichtsausfall, die auf viele verschiedene Fächer aufgeteilt sind“ (Schulleiter GS 4).

Infolge des Lehrermangels stehen in den Schulen nicht für alle Fächer Lehrer mit der entsprechenden Lehrbefähigung zur Verfügung. Besonders gravierend ist das Problem im allgemeinen Bereich. In den meisten Schulen müssen „Ingenieure“, das heißt Lehrer, die ein Ingenieurstudium absolviert haben und in technischen Fächern ihre Lehrbefähigung haben, fachfremd Deutsch, Gemeinschaftskunde oder Wirtschaftskunde unterrichten. Die Lehrer tun sich in der Regel allerdings sehr schwer damit, nicht zuletzt, weil sie dabei nur eine geringe Unterstützung erfahren. Die Folge dieser Praxis ist, daß die Qualität des allgemeinbildenden Unterrichts darunter leidet.

„Wir sind hier im beruflichen Bereich. Wir haben hier in der Regel Ingenieure und sehr wenig allgemeinbildende Lehrer. Für die Berufsschule heißt es dann, ein Ingenieur kann alles. Er kann für die Berufsschüler auch die allgemeinbildenden Fächer machen. Bei Wirtschaftskunde habe ich keine Probleme, mache ich auch gerne, denn das interessiert mich. Aber bei Deutsch und Gemeinschaftskunde habe ich Probleme. Das sind logischerweise auch Motivationsprobleme, wenn ich das machen muß. Als ich hier angefangen habe, habe ich gar keine Unterstützung gehabt. Ich habe versucht, von den Kollegen zu lernen, was sie machen. Inzwischen gibt es hier an der Schule einen Arbeitskreis Deutsch. Das sind Germanisten, die die Stoffverteilungspläne erstellen und die zum Teil auch Unterrichtsmaterialien sammeln, die man kopieren kann. Ich kann Materialien holen und kann damit arbeiten, aber wie ich es mache, das muß ich mir selber überlegen. Ich habe keine didaktisch-methodische Unterstützung“ (Lehrer GS1).

Angesichts dieser Rahmenbedingungen wird verständlich, daß seitens der Lehrer die dringend benötigte Experimentierfreudigkeit und Veränderungsbereitschaft nur in geringem Maße vorhanden ist. Die Lehrer bekommen für die Wahrnehmung von Zusatzaufgaben keine Entlastung und oftmals auch keine Anerkennung. Eine Entlastung von einfachen organisatorischen und Schreibtätigkeiten durch ein entsprechend ausgestattetes Sekretariat der Schule würden die Lehrer sehr begrüßen und dies würde sie nach eigener Aussage dazu ermutigen, sich stärker zu engagieren. Zur Zeit verfügen die Sekretariate aber nicht über solche Kapazitäten.

Es liegt auf der Hand, daß auch die Personalengpässe, die in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht existieren, der Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts alles andere als

dienlich sind. Die Praktizierung der neuen Unterrichtsformen erfordert einen erheblichen Mehraufwand und ein hohes Engagement seitens der Lehrer, das man kaum erwarten kann, wenn die Arbeitsbelastung als extrem hoch betrachtet wird. Eine adäquate Vermittlung des Lernstoffes setzt voraus, daß die einzelnen Fächer auch von entsprechend ausgebildeten Lehrern unterrichtet werden, was aber keineswegs immer der Fall ist.

4.2.1.6 Materielle Ressourcen

Neben personellen müssen auch materielle Ressourcen (Räume, Arbeitsmaterial, Maschinen) in ausreichendem Maße vorhanden sein, damit die Berufsschulen die aktuellen Herausforderungen bewältigen können. Aufgrund der besonderen Bedingungen, denen die Berufsschule unterliegt, werden sehr hohe Anforderungen an ihre materielle Ausstattung gestellt. Dies betrifft zunächst die Räumlichkeiten. Es werden entsprechend ausgestattete Räume für den Theorieunterricht und das Technologielaor sowie Werkstätten für das Technologiepraktikum benötigt. Aufgrund des Rückgangs der Schülerzahlen können die Schulen den Unterricht zur Zeit in der Regel mit den vorhandenen Räumlichkeiten gewährleisten, der Spielraum für Flexibilität und spontane Aktionen ist aber nach wie vor stark eingeschränkt.

„Flexibilität ist schwierig, je größer die Schule ist, desto unflexibler wird man, zum Beispiel spontan irgendwelche Dinge zu machen, mal in die Werkstatt gehen oder mit Betrieben irgendwas aufbauen“ (Lehrer GS2).

Die vorhandenen Räumlichkeiten für den Theorieunterricht sind lehrerzentriert eingerichtet, das heißt, daß im Unterrichtsraum kein Veranschaulichungsmaterial, keine Bücher zum Nachschlagen stehen und auch keine anderen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung existieren. Darüber hinaus reicht der vorhandene Platz für die Aufteilung in Gruppen, wie es die neuen Unterrichtsmethoden erfordern, insbesondere bei großen Klassen nicht aus, und die begrenzte Anzahl von zur Verfügung stehenden Räumen führt dazu, daß die Ausweichmöglichkeiten stark eingeschränkt sind. Die meisten Lehrer sehen hier eine der Hauptursachen für die geringe Anwendung der neuen Unterrichtsformen:

„Wenn wir Gruppenunterricht machen, dann kriegen wir Probleme mit den Räumlichkeiten. Wenn ich es wirklich effektiv gestalten, dann kann ich nicht 25 oder 30 Leute in einem Klassenzimmer unterteilen. Das geht fast nicht mehr. Die sitzen alle sowieso eng aufeinander, und eine Arbeitsgruppe braucht eine gewisse Ruhe, sie müssen miteinander reden. Und wenn sieben, acht Gruppen miteinander reden auf engstem Raum in einem Klassenzimmer, gibt es gewisse Schwierigkeiten. Also müßte ich sie verteilen auf andere Räume. Dieses Problem ist praktisch nicht lösbar. Manchmal ja, vielleicht, aber sicher nicht immer. Das ist ein ganz großes Problem“ (Lehrer GS1).

Die Lehrmittel, die für den Theorieunterricht benötigt werden, tragen ganz entscheidend zum Veranschaulichen und Begreiflich-machen des theoretischen Gegenstandes bei. In der Regel wird dieses Material zentral aufbewahrt, betreut und verwaltet, was einen flexiblen bzw. schnellen Einsatz behindert, weil dieser nur nach Planung und nicht spontan – z. B. auf eine

Frage hin – erfolgen kann. Eine Aufbewahrung der Lehrmittel in den Klassenräumen wird nicht praktiziert, zum einen weil die entsprechenden Vorrichtungen in den Klassenräumen fehlen und zum anderen weil der geringe Umfang der Sammlung keine Aufteilung auf einzelne Räume erlaubt. Doch auch die zentrale Organisation und Betreuung der Materialsammlung scheint in vielen Schulen ein ungelöstes Problem zu sein, denn dadurch, daß die Betreuung der Materialsammlung nicht von der Administration geregelt ist, tun sich viele Schulen schwer damit, schulintern eine tragfähige Lösung für die Betreuung und Aktualisierung der Sammlung zu finden. Manche Lehrer beklagen, daß die Suche nach den benötigten Unterrichtshilfsmitteln bisweilen ohne Erfolg bleibt.

„Was ich noch ein bißchen schlecht finde an der Schule, ist die Organisation der Lehrmittel, also Demonstrationmaterial. Das hängt aber auch wahrscheinlich noch mit dem Oberschulamt zusammen, einfach mit dem Stundenpool. Sie wissen ja, wenn ein Kollege eine Sammlung betreut, kriegt er normalerweise eine Stunde dafür Unterrichtserlaß pro Woche oder auch zwei manchmal, und das entfällt hier. Also ist die Sammlung im Prinzip sich selbst überlassen. [...] Die Sammlung ist hier ein bißchen unterentwickelt, kann man sagen. Das stört mich als Lehrer, weil mein Unterricht jetzt auch schlechter wird dadurch, weil ich einfach weniger Anschauungsmaterial mir heraushole, weil manchmal, wenn ich was suche, entweder ist es nicht da oder ich suche stundenlang, bis ich's finde“ (Lehrer GS4).

Ein weiterer Aspekt ist die Aktualität der Lehrmittel. Der Haushaltsetat für Lehrmittel ist an allen Schulen beschränkt, so daß selten gekauft werden kann, was tatsächlich benötigt wird. Das Veralten des Lehrmaterials wird insbesondere in den technologieintensiven Bereichen wie der Kfz- oder der Computertechnik sichtbar.

Aktualität ist auch bei der Ausstattung der Werkstätten von grundlegender Bedeutung. Die gewerblichen Schulzentren haben je nach Ausrichtung eine Vielzahl von Ausbildungswerkstätten, deren Ausstattung enorm kostenintensiv ist und die in unterschiedlichem Maße von den verschiedenen Berufsfeldern genutzt werden. Es gibt Werkstätten, die von allen Berufsfeldern in Anspruch genommen werden, andere, die speziell für den Metallbereich eingerichtet worden sind, und wieder andere, die nur für spezielle Berufe oder für spezielle Ausbildungsformen (z. B. Berufsfachschule) da sind. Anfang der neunziger Jahre wurde viel Geld in die Ausstattung der Werkstätten investiert, so daß sowohl Lehrer als auch Schüler mit dem aktuellen Stand sehr zufrieden sind.

„Bis jetzt muß man sagen, ist die Werkstatt aufgrund der goldenen Jahre in der Vergangenheit von der Qualität her sehr gut ausgestattet. In der Regel hat man sich danach gerichtet, was draußen unsere heimische Industrie an Maschinen beispielsweise und Einrichtungen hat, um da Zeit zu sparen, um nicht lang in den Maschinen einlernen zu müssen. [...] Und es war uns möglich, diese relativ teuren Maschinen auch anzuschaffen. Man muß mit bedenken, wenn man heute beispielsweise an eine CNC-gesteuerte Fräß- oder Drehmaschine denkt, daß sie zwischen 300.000 und 320.000 DM kostet. Eine Firma macht eine Wirtschaftlichkeitsrechnung und sagt: O.K. die Maschine rechnet sich, die können wir kaufen, die amortisiert sich. Und bei uns ist sie Anschauungs- oder Lehrmittel. Und da muß man sagen, 300.000 DM für so eine Maschine ist relativ viel“ (Abteilungsleiter GS1).

Zwischen urbanem und ländlichem Raum sind keine signifikanten Unterschiede in bezug auf die Ausstattung der Werkstätten festzustellen. Unterschiede können allerdings hinsichtlich der Größe des Schulzentrums beobachtet werden, weil kleinere Einheiten aufgrund der geringen

Schülerzahlen weder in der Vielfalt noch in der Tiefe dasselbe Angebot wie größere Schulen haben können. Insbesondere die Schüler aus kleinen und mittelständischen Betrieben bewerten die maschinelle Ausstattung vor allem der großen Schulen sehr positiv, zumal sie meistens umfangreicher ist als diejenige in den betreffenden Betrieben. Die gute Sachausstattung ermöglicht vielen Schülern das Kennenlernen von Maschinen und Verfahren, die es in den eigenen Ausbildungsbetrieben nicht gibt.

Sorgen bereiten den Verantwortlichen in den Schulen jedoch die finanzielle Knappheit in den öffentlichen Kassen und die damit verbundenen Etatkürzungen, weil sie befürchten, daß aufgrund der schnellen technologischen Entwicklung die Aktualität der Werkstätten gefährdet ist, wenn die Investitionsbereitschaft der Schulträger abnimmt. Es gibt Bereiche, etwa die EDV-Ausstattung, in denen sich in manchen Schulen bereits ein Technologierückstand abzeichnet.

„Wir sind jetzt in der Situation, daß der Vermögenshaushalt zum zweiten oder dritten Mal gekürzt wurde, und da setzt ein gewisses Vakuum ein, wo man sagt: Wir können uns nicht mehr leisten, nur für den Unterricht so teure Maschinen zu kaufen. Aber wir sind bis jetzt noch nicht von der Technik überholt. Wenn die Situation allerdings so bleibt, dann ist zu befürchten, daß wir in der Schule eher veraltete Technik anbieten müssen, weil wir einfach das Geld dazu nicht mehr haben“ (Abteilungsleiter GS1).

„Aber was noch so ein Beispiel wäre, wo man so was erkennt, ist der Computerraum. Wir haben zwar jetzt einen Computerraum mit neuesten Pentium-Prozessoren, zwei mittlerweile, aber dafür gibt's auch noch einen alten Computerraum mit 386er-Prozessoren, mit den 5/4-Zoll-Disketten, mit den großen, wo nicht mal ein 3 1/2-Zoll-Laufwerk da ist, und heute kriege ich die fast nicht mehr, die großen Disketten. Und dieses System, eben der PC-Saal, der jetzt da ist bei uns, mit neuen Pentium-Prozessoren, ich denke, daß der sich über mindestens 5-10 Jahre so halten muß, wie er jetzt da steht, weil einfach kein Geld da ist, dieses Teil ständig up to date zu halten, wobei der Computer noch schneller ist wie die anderen Gegenstände. Da bräuchte ich theoretisch nächstes Jahr neue Prozessoren“ (Lehrer GS4).

Angesichts dieser Situation ist es für die Schulen besonders wichtig, finanzielle Flexibilität zu haben, damit sie das Geld, das ihnen zur Verfügung steht, effektiver nutzen können. Ein effektiver Einsatz von finanziellen Mitteln setzt aber eine unbürokratische Selbstverwaltung voraus. Die Schulen sind jedoch einem zeitaufwendigen und begründungsintensiven Genehmigungsverfahren unterstellt, das ihren Handlungsspielraum erheblich begrenzt und ihnen keine für sie günstigen Investitionen ermöglicht: Sie müssen begründen, was sie heute schon brauchen, damit sie es im besten Fall ein Jahr später bekommen können. Sie können auf günstige Angebote nicht schnell reagieren. Sie dürfen ihren Maschinenpark nicht selbständig verwalten und ihn durch einen günstigen Verkauf und Kauf von Maschinen aktualisieren. Sie dürfen kein Geld einsparen und auf das nächste Jahr übertragen, um größere Anschaffungen tätigen zu können.

„Für das Jahr 1998 werden sämtliche Kollegen aufgefordert, neue Anschaffungen in den Vermögenshaushalt einzubringen. Das sind in der Regel Dinge, die heute schon wichtig sind. Wegen dieser Beschaffungsart müssen wir ein Jahr länger warten. Wenn beispielsweise eine Presse angeschafft werden soll, die auf einer Messe gesehen wurde, muß man angeben: Wo wird diese Maschine eingesetzt? Wie viele Klassen sind es? Wie viele Schüler sind es? Welche Zeit im Jahr nimmt dieser Unterricht in Anspruch? Aufgrund der Begründung sagt dann der Schulträger ja oder nein. Wobei die Sparerei eigentlich innerhalb des Hauses schon losgeht, oder losgehen muß, weil der Kreis von vornherein den Etat vorschreibt“ (Abteilungsleiter GS1).

Es werden verschiedene Anstrengungen unternommen, um diese Probleme zu lösen. Auf der landespolitischen Ebene wurden seitens des Kultusministeriums Maßnahmen in Richtung Budgetierung (vgl. C 3.3) ergriffen, um den Schulen die notwendige Flexibilität zu ermöglichen. Auf der Ebene der Landkreise und der Kommunen wird dieses Verfahren unterstützt und versucht, durch eine Zurücknahme der starken Dezentralisierung Kosten zu reduzieren. Die starke räumliche Streuung der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg führte dazu, daß ein Landkreis in der Regel zwei gewerbliche Schulen hat und damit zwei gewerbliche Schulen unterhalten muß, was angesichts der schnellen technologischen Entwicklung enorm kostenintensiv ist. Deshalb wird eine Zusammenarbeit zwischen benachbarten beruflichen Schulzentren gefördert, damit die Ausstattung aufeinander abgestimmt werden kann. Der Erfolg dieser Strategie hält sich aber bislang in Grenzen; während es bei einigen Schulen einigermaßen funktioniert, sehen andere noch Handlungsbedarf.

„Ein weiteres Problem besteht darin, daß wir in Ort X Kfz haben, daß wir in Ort Y Kfz haben und daß wir in Ort Z Kfz haben. Diese Schulen sind zehn bis fünfzehn Kilometer auseinander. Das ist im Prinzip ein Überangebot an Kfz. Und das war eigentlich auch sinnvoll, bis die Prüfungsreform kam. Die Schülerzahlen waren so stark, daß es ein Unsinn gewesen wäre, alle Schüler zusammenzunehmen. In der Zwischenzeit sieht es etwas anders aus. Die eine oder die andere hat jetzt mehr oder weniger. Es wäre da möglich, daß die eine Schule der anderen aushilft, daß die eine Schule vom Einzugsgebiet der anderen lebt. Das würde den Schulen zugute kommen, wenn Schüler in andere Klassen wechseln können, die nicht überfüllt sind. Das würde allen zugute kommen. Wir haben allerdings das Gefühl, daß das nicht funktioniert. Wir glauben, Absprachen wären notwendig“ (Lehrer GS3).

Darüber hinaus sind viele Schulen bemüht, die finanzielle Situation durch Eigeninitiative zu verbessern. Um finanzielle Engpässe zu überwinden und die Qualität und Aktualität ihrer Ausstattung und damit auch die ihrer Ausbildung zu sichern, gründen Schulen Fördervereine, die ihnen ermöglichen, auf dem freien Markt Dienstleistungen, insbesondere Kurse im Weiterbildungsbereich, anzubieten und dadurch zusätzliches Geld zu erwirtschaften. Dieses Geld wird in die Verbesserung der Einrichtung und in die Fortbildung der Lehrkräfte investiert. Trotz dieser Bemühungen ist zu konstatieren, daß die Berufsschulen hinsichtlich der Räumlichkeiten, des Anschauungsmaterials und des Maschinenparks nicht immer so ausgestattet sind, daß ein handlungsorientierter, den aktuellen Anforderungen entsprechender Unterricht problemlos durchgeführt werden kann.

4.2.1.7 Unterrichtsformen: Theorieunterricht und Technologiepraktikum

Ein wichtiges Ziel des Unterrichts in der Berufsschule, das im Metallbereich in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, ist die Befähigung der Schüler zum Umgang mit Geräten und modernen Technologien. Aus diesem Grund werden bei der Erteilung des Unterrichts neben dem herkömmlichen Theorieunterricht auch zunehmend Laborunterricht und Technologiepraktikum eingesetzt. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt aber nach wie vor in der

Theorie mit neun Unterrichtsstunden in der Woche (Soll-Stand), gefolgt vom Technologiepraktikum mit zwei Stunden und vom Laborunterricht mit einer Stunde.

Der Theorieunterricht umfaßt zwei Bereiche: den allgemeinbildenden Teil und die Fachtheorie. Religionslehre, Deutsch, Gemeinschaftskunde sowie Wirtschaftskunde sind die Fächer des allgemeinen Bereichs, die die Ergänzung des berufstheoretischen Unterrichtsangebots und die Ermöglichung einer ganzheitlichen Bildung zum Ziel haben (vgl. Ministerium für Kultus und Sport in Baden-Württemberg 1994: 13). Technische Mathematik, Arbeitsplanung und Technologie mit Labor sind die berufsbezogenen Fächer im Theorieunterricht. Da das Ziel der beruflichen Ausbildung bisher auf der Vermittlung der Fachkompetenz lag, wurde der Unterricht in der Berufsschule von den Fach- bzw. Berufskennnissen dominiert und selbst der allgemeinbildende Bereich war bzw. ist inhaltlich immer noch berufsbezogen.

Wie die Befragung der Schulleitungen und der Lehrkräfte ergab, führte die Dominanz des Fachlichen in einer Situation, die durch zeitliche Restriktionen und Lehrermangel geprägt war, zu einer starken Vernachlässigung des allgemeinbildenden Bereichs. Bei Neueinstellungen wurden Fachlehrer für die technischen Fächer bevorzugt, die universell im Unterricht eingesetzt werden konnten. So haben über Jahre hinweg „Ingenieure“ auch die allgemeinbildenden Fächer unterrichtet, was der Qualität dieses Unterrichts abträglich war. Insgesamt wurde diesen Fächern bislang nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit gewidmet. Die Lehrer stellten keine hohen Ansprüche an den allgemeinbildenden Unterricht und nutzten die Unterrichtszeit in erster Linie für die Vermittlung der fachlichen Inhalte, die auch prüfungsrelevant waren.

Infolge der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre hat sich in den Berufsschulen das Fachlehrerprinzip gegenüber dem Klassenlehrerprinzip durchgesetzt, so daß mittlerweile auch beim Einsatz der Lehrer im allgemeinbildenden Bereich auf die Qualifikation geachtet wird. Hier gibt es aber noch große Unterschiede zwischen den einzelnen beruflichen Schulzentren, weil die Bedeutung des allgemeinbildenden Bereichs von vielen immer noch als gering erachtet wird und dieser insbesondere auch bei der Prüfung nur eine marginale Rolle spielt. Das Ansehen der allgemeinbildenden Fächer spiegelt sich auch in der immer wieder aufflammenden Diskussion um die Kürzung des Unterrichtsbesuchs wider: Es ist in erster Linie der allgemeinbildende Bereich, der von den Ausbildungsbetrieben in Frage gestellt wird. Im Bemühen, die Bedürfnisse der Betriebe in ihrem Unterricht zu berücksichtigen, wird diese Situation oft verschärft. Schulleiter und Lehrer sind geneigt, das Fachliche in den Mittelpunkt zu stellen, was den meisten von ihnen auch aufgrund ihrer Qualifikation näher liegt. Schließlich übernehmen nicht selten auch die Schüler diese Haltung, denn ihre Zukunft hängt maßgeblich von der Prüfung ab.

Im Mittelpunkt des Theorieunterrichts der Berufsschule steht die Fachtheorie. Das Ziel der Fachtheorie wird im Lehrplan wie folgt beschrieben: „Berufsspezifische Werk- und Hilfsstof-

fe werden bezüglich ihrer Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten beurteilt. Die Schüler lernen Fertigungsverfahren, Geräte und Maschinen ihres Berufs unterscheiden und anwendungsgerecht zuordnen. Sie wählen Prüfverfahren und Prüfgeräte aufgabenbezogen aus. Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten der Elektrotechnik, der Computertechnik und der Steuerungstechnik werden berufsbezogen dargestellt. [...] Der Unterricht befähigt die Schüler vor allem Zeichnungen, Schalt- und Arbeitspläne sowie Funktionsbeschreibungen auszuwerten und zu erstellen“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1994: 23). Außerdem lernen die Schüler, „technische Aufgabenstellungen mathematisch zu erfassen“ (ebd.: 24).

„Die Zielsetzung des Theorieunterrichts ist die theoretische Durchdringung von dem, was sie praktisch machen. Im Betrieb ist die Ausbildung bedarfsorientiert. Es wird ein Verfahren gezeigt, ohne in Frage zu stellen, warum das jetzt so gemacht wird. In der Schule hat man das gesamte Spektrum des behandelnden Themas mit Erklärungen auf die Frage, warum. Die Schule bringt einem Schüler die Methodenkompetenz bei“ (Lehrer GS1).

Die theoretische Beleuchtung der Arbeit erfolgt nicht nur im Gespräch mit den Schülern im Klassenzimmer, in den letzten Jahren werden vermehrt auch der Laborunterricht und das Technologiepraktikum eingesetzt, um den Schülern die Theorie begreiflich zu machen. Der Laborunterricht wird in eigens dafür eingerichteten Fachräumen erteilt und dient der „Erstvermittlung von Inhalten der Fachtheorie, zu denen Veranschaulichung und Schülerelbsttätigkeit an Geräten notwendig ist“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1994: 23). Dieses Ziel kann nur in kleinen, überschaubaren Klassen erreicht werden. Deshalb ist eine Klassenteilung notwendig, was allerdings mit einem höheren personellen Ressourceneinsatz verbunden ist. Da viele Schulen aber nicht über genügend Lehrkräfte verfügen, ist der Laborunterricht in der Schulpraxis nicht fest verankert. Nicht jede Klasse hat wie vorgeschrieben dreieinhalb Jahre lang einmal wöchentlich Laborunterricht.

Das Technologiepraktikum unterstützt, ähnlich wie das Technologielabor, den Umgang mit modernen Geräten und Technologien und hat zum Ziel, den Theorieunterricht über praktische Versuche an Maschinen zu ergänzen. Folglich soll diese Unterrichtsform durch die praktische Anwendung des theoretischen Wissens die Fachtheorie verdeutlichen und vertiefen. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die im Technologiepraktikum erfolgt, wird die Theorie visualisiert, was zu einem besseren Verständnis der theoretischen Zusammenhänge führt. Der Unterricht findet in der Werkstatt, das heißt in speziell dafür eingerichteten Räumen statt.

„Dieser Unterricht soll über Versuche das Verständnis zum Beruf entwickeln. Versuche kann man nicht im Lehrsaal, Versuche kann man eingeschränkt im Labor machen, Versuche kann man aber wirklich in den Werkstätten machen. Und Versuche werden – vorsichtig ausgedrückt – kaum in den Betrieben gemacht. Das ist das Bindeglied zwischen der rein praxisorientierten, firmenspezifischen Ausbildung und der Theorie in der Schule“ (Fachabteilungsleiter GS2).

„Unsere Werkstätten sind das Salz in der Suppe unserer Schule. Ich kann mir nicht vorstellen, daß man einem Metaller seinen Beruf nahebringen kann, ohne daß man ihm auch gleich die Bearbeitung des Werkstoffs nahebringt“ (Schulleiter GS4).

Da für die Vermittlung der Fachtheorie mit fünf Unterrichtsstunden mehr Zeit zur Verfügung steht als für das Technologiepraktikum, für das lediglich zwei Stunden vorgesehen sind, werden in der Werkstatt nicht alle in der Theorie unterrichteten Themen behandelt. Es werden schulintern Schwerpunktthemen gesetzt, die im Technologiepraktikum behandelt werden. Im Technologiepraktikum werden die Klassen in zwei Gruppen aufgeteilt, die meist parallel unterrichtet werden. Weil die Schulzentren in der Regel eine Werkstatt für jeden Themenbereich haben, müssen sich die Gruppen mit unterschiedlichen Themen befassen. Dies führt dazu, daß nicht alle Schüler einer Klasse immer auf dem gleichen Wissensstand sind, was die Heterogenität der Klasse erhöht.

In der bildungspolitischen Diskussion wird oft die Frage aufgeworfen, ob eine solche Einrichtung wie das Technologiepraktikum in der Berufsschule wirklich sinnvoll ist oder ob diese Aufgabe nicht im Rahmen der betrieblichen Ausbildung abgedeckt wird. Bei den direkt Betroffenen stellen sich diese Fragen allerdings nicht, weil die meisten Ausbildungsbetriebe – ähnlich wie die Schüler – sehr positive Erfahrungen mit dieser Einrichtung gemacht haben und sie beibehalten möchten. Das Erfahren des Gelernten durch Veranschaulichung und eigenes Ausprobieren, wie es im Betrieb aufgrund personeller, materieller oder zeitlicher Restriktionen nicht immer möglich ist, wird als außerordentlich wichtig für den Lernprozeß erachtet.

„Im theoretischen Unterricht wird in Technologie das Thema ‚Biegen von Blechen‘ behandelt. [...] Mit diesen Vorkenntnissen wird in der Werkstatt ein Versuch gemacht. Der Schüler kann das, was er theoretisch behauptet hat, in der Praxis anhand vom Werkstück tatsächlich sehen. Ein gewisser Aha-Effekt wird erzeugt“ (Fachabteilungsleiter GS1).

„Es genügt nicht, im Theorieunterricht etwas festzustellen. Der junge Mensch will es sehen. Er will es erleben. Das kann er eigentlich auch im Betrieb nicht machen. Es werden hier zum Teil Versuche gemacht, da gehen die Werkzeuge absichtlich kaputt. Das kann er sich im Betrieb nicht leisten, denn sein Ruf wird ruiniert. Das heißt das, was hinter der Technik steht, damit sie so funktioniert, das kann er eigentlich nur praktisch in der Werkstatt erfahren. Wenn in großen Betrieben auch theoretischer Unterricht gemacht wird, dann bezieht sich das aber nur auf die fachpraktische Ausbildung, nicht auf die Hinterfragung, warum geht dieser Bohrer besonders gut, oder warum geht der schlecht. Der Auszubildende kriegt gesagt: Du mußt den Bohrer einfach so schleifen, und dann stimmt es. Aber warum es so ist, das kriegt er in der Ausbildung nicht mitgeteilt“ (Lehrer GS1).

Die verstärkte Nutzung von Geräten und modernen Technologien im Unterricht ist mit weitreichenden Auswirkungen beispielsweise für die Anschaffung und Unterhaltung von Geräten, für die Stundenplangestaltung und für die Abstimmung im Unterricht verbunden. Insgesamt ist die Anschaffung und Unterhaltung von solchen Räumen sehr teuer sowie arbeits- und zeitintensiv.

„Wenn sie früher im Unterricht an der Tafel waren, dann haben sie mit Kreide geschrieben; sie haben Anschauungsmaterialien zusammengetragen, die sie immer wieder verwenden konnten, die sie immer wieder einsetzen konnten. Die Schulen haben das entsprechend organisiert. Es war ein Stamm von Anschauungsmitteln da, den sie immer wieder verwenden konnten. Aber wenn sie jetzt mit modernen Technologien arbeiten, dann gehen die Geräte kaputt, die Schüler gehen unsachgemäß damit um. Sie müssen Betriebssysteme wieder herstellen, weil Schüler eingegriffen haben. Da ist laufend etwas zu tun. Es ist ungeheuer aufwendig geworden, sowohl für die Lehrer, die unterrichten, als auch für die Fachleiter, die damit zu tun haben“ (Fachabteilungsleiter GS2).

Die Stundenplangestaltung ist infolge dieser Entwicklung schwieriger geworden. Labors und Werkstätten sind hinsichtlich ihrer Anzahl begrenzt und zudem spezialisiert, also thematisch gebunden. Ein bestimmter Unterricht kann nicht in jeder Werkstatt zu jeder Zeit erteilt werden. Außerdem werden die Werkstätten von allen Schulformen benutzt, was ihre Verfügbarkeit zusätzlich einschränkt. Diese ohnehin angespannte Situation wird durch die Klassenteilung, die in den meisten Klassen vorgenommen werden muß, verschärft.

Die starke Interdependenz im fachlichen Bereich macht eine Abstimmung von Theorie, Labor und Werkstatt notwendig. Über die Parallelität von Theorie, Labor und Technologiepraktikum kann die Effektivität des Unterrichts erhöht werden, da durch die Gleichzeitigkeit von theoretischer Erläuterung und praktischer Demonstration Lerneffekte erzeugt werden und damit auch die Motivation der Schüler gesteigert werden kann. Die Koordination des Theorieunterrichts (der Laborunterricht wird in der Regel als Teil der Theorie betrachtet) und des praktischen Unterrichts in der Werkstatt gilt in den Schulen als Erfordernis, das alle einzulösen suchen, allerdings mit unterschiedlichem Erfolg. Grundsätzlich sind die Schulen bemüht, den Theorie- und Werkstattunterricht aufeinander abzustimmen, wobei die Regel des theoretischen Vorlaufs gegenüber dem Technologiepraktikum gilt, da von der Prämisse ausgegangen wird, daß die praktischen Übungen auf den theoretischen Kenntnissen basieren sollen. Die Abstimmungsstrategien variieren zwischen der Erstellung von verbindlichen Stoffverteilungsplänen und informellen Absprachen zwischen den Lehrern, die in derselben Klasse unterrichten; in der Regel wird aber eine Mischstrategie verfolgt. Solche Vereinbarungen nützen allerdings nur etwas, wenn sich die Lehrer in ihrem Unterricht auch daran halten, also wenn sie im Handeln der Akteure ihren Niederschlag finden.

Formelle Abmachungen, die personen- und klassenunabhängig erfolgen, wie die Abstimmung über den Stoffverteilungsplan, sind sehr empfindliche und anfällige Konstrukte, weil sie sehr starr und nicht anpassungsfähig sind. So werden flexible Lösungen etwa durch das starre Festhalten an der Regel des theoretischen Vorlaufs behindert, wobei dies in vielen Fällen zwar sinnvoll sein mag, aber keineswegs zwingend erforderlich ist, denn eine praktische Erfahrung kann genauso gut den Theorieunterricht unterstützen. Außerdem reichen oftmals kleine Abweichungen vom „normalen“ Betrieb aus, um die Abstimmung im Unterricht zu stören. Eine Krankheit oder der Wechsel eines Lehrers können beispielsweise solche Folgen haben.

„Wir haben an der Schule versucht, die Themenbereiche in gewisser Weise in Blöcken zu ordnen, damit man einen Gleichklang bekommt zwischen Theorieunterricht, Labor und den Werkstätten. Das sollte eigentlich das oberste Ziel sein, daß man versucht, hier einen Gleichklang zu schaffen, also zur gleichen Zeit das gleiche Thema behandeln. Das ist natürlich in der praktischen Umsetzung ein Problem, weil da oder dort fällt der Unterricht aus – Feiertag –, dann verschiebt sich das Ganze um ein, zwei oder drei Wochen“ (Fachabteilungsleiter GS2).

Um solche Dysfunktionalitäten situativ, schnell und unbürokratisch beseitigen und die Abstimmung fördern zu können, sind flexible Strukturen erforderlich. Die Arbeit im Team und der ständige Kontakt zwischen den Lehrern ist eine wesentliche Voraussetzung für die Schaf-

fung solcher Strukturen, da die direkte Kommunikation und Kooperation schnell und effektiv ist. Die Situation in der Berufsschule ist jedoch dadurch geprägt, daß der Theorie- und der Werkstattbereich unabhängig voneinander operieren; es wird in der Regel nicht miteinander, sondern nebeneinander gearbeitet. Theorie und Werkstatt werden vielfach als getrennte Bereiche wahrgenommen. Jeder macht seinen Unterricht, ohne auf die anderen Fächer Rücksicht zu nehmen. „Es gelingt uns nicht“, konstatiert ein Lehrer (GS1), „die Bereiche Werkstattausbildung, Technologiepraktikum, den allgemeinbildenden Bereich und den fachtheoretischen Bereich zu verbinden, was für eine gute Berufsausbildung wichtig wäre“. Eine wichtige Aufgabe besteht sicherlich in der Überwindung dieses Problems, was ohne gegenseitiges Verständnis sowie Kooperations- und Kompromißbereitschaft seitens der Lehrer nicht erreichbar sein wird. Gegenwärtig ist die Grundlage hierfür vielfach aber nicht vorhanden, was sich unter anderem darin zeigt, daß sich die Vertreter der beiden Bereiche gegenseitig die Schuld für die Abstimmungsprobleme zuweisen:

„Durch Absprache wurde festgelegt, in welcher Woche machen wir was. Es gibt solche Pläne. Da sehen wir, jetzt müßte die Theorie das Thema machen, und dann kommen wir hinterher. Wenn mal was dazwischen kommt, dann verschiebt sich das halt. [...] Es kann sein, man hat einen Kollegen, mit dem hat man alles abgesprochen, das klappt wunderbar zwei Jahre, und dann kriegt er eine andere Schulart, und dann kommt ein neuer nach, und dann hofft man und fragt man, wissen Sie wie und was. Dann heißt es, ja, ja, ich habe was gekriegt, aber dann läuft das schon nicht mehr so. Gut, wir sind schon lang genug da, wir achten schon drauf, man sieht im Tagebuch, was eingetragen ist und dann sagt man: Oh, das ist aber schlecht, wenn ihr mit dem anfängt, wir können das noch nicht in der Werkstatt machen. Zum größten Teil gehen die Theorielehrer darauf ein. Es dauert manchmal, es dauert ein ganzes Jahr, weil die Kollegen zum Teil auch umdenken müssen. [...] Bis man das durchgeboxt hat, es hat fast zwei Jahre gedauert, bis der letzte das dann auch so gemacht hat, daß man die Reihenfolge so eingehalten hat, wie es vorgeschrieben ist“ (Technischer Lehrer GS2).

„Der inflexiblere Bereich ist sicherlich die Werkstatt, weil sie argumentieren, daß sie hier ihre Maschinenbelegung, Werkstattbelegung haben und insofern bis zu einem gewissen Grad inflexibel sind. Als Lehrer in der Theorie ist es so, in der einen Klasse geht's mal besser, in den anderen schlechter, da komme ich mal weiter oder weniger weit, oder es fällt was aus, und dadurch entstehen die ganzen Diskrepanzen. Es läuft irgendwann mal nicht mehr parallel und dann habe ich Schwierigkeiten, es irgendwo wieder gleichzuschalten, das schaffe ich in der Regel nicht. Dann haben wir das Problem schon“ (Lehrer GS2).

Die bestehende Trennung von Theorie und Praxis wirkt sich nicht förderlich auf den Unterricht aus und beeinträchtigt seine Qualität. Auch die Lehrer beurteilen diese Trennung aus methodisch-didaktischen Gesichtspunkten negativ, die meisten vertreten allerdings die Auffassung, daß eine andere Organisationsform insbesondere aufgrund von formellen Vorgaben, finanziellen und materiellen Engpässen sowie der Größe der Schulzentren nicht möglich wäre.

„Die Trennung von Theorie und Praxis ist methodisch-didaktisch ganz klar nicht sinnvoll, es ist eher ein Schwachsinn. Ich kann ein Projekt machen, das da oben besprechen, und dann sagen: O.K., in 15 Tagen kann man unten anfangen. Das ist absoluter Schwachsinn. Wenn ich hier irgendetwas bespreche, dann muß ich sagen: So, und jetzt gehen wir dorthin und machen das, oder am besten noch im gleichen Raum. Tatsache ist natürlich, daß es von der Organisationsstruktur unheimlich schwierig ist, sie müssen den Schulen wesentlich mehr Freiräume geben, sie müssen ja praktisch dann diesen Lehrplan soweit entrümpeln, daß die Schulen die Möglichkeit haben, das so zu vermitteln“ (Lehrer GS2).

Viele Lehrer sind bestrebt, einen Unterricht zu gestalten, der den aktuellen Anforderungen entspricht und wünschen sich einen Unterricht, in dem es die Unterscheidung zwischen Theo-

rie und Technologiepraktikum nicht mehr gibt, sondern beides gemeinsam erfolgt. Vorstellbar sind zwei Modelle. Entweder gestalten Theorielehrer und Technischer Lehrer den Unterricht gemeinsam oder ein Lehrer, der in beiden Bereichen qualifiziert ist, unterrichtet beides. Das erste Modell hat den Vorteil, daß die Personalstruktur nicht verändert werden muß – es gibt nach wie vor Theorielehrer und Technische Lehrer –, es verursacht aber einen doppelten Personalaufwand. Das zweite Modell beansprucht nicht den gleichen Ressourceneinsatz, hat aber den Nachteil, daß es gegenwärtig schwer ist, umfassend (theoretisch und praktisch) qualifizierte Lehrer zu finden. Deshalb räumen die Lehrer dem ersten Modell größere Realisierungschancen ein:

„Lehrer innerhalb der Lehrerschaft sind oftmals der Meinung, daß man etwas verändern könnte, auch unseren Berufsschulunterricht. Wie das läuft mit unserem Theorie- und Werkstattunterricht, ist nicht optimal. Aus meiner Sicht wäre sinnvoll, daß Theorie- und Technischer Lehrer von der Werkstatt zusammen eine Unterrichtseinheit gestalten, und der Theorielehrer macht den Vorspann, und zwischendurch laufen die Versuche und die Übungen, und dann geht es weiter. Das scheitert an unserer Politik“ (Lehrer GS2).

Um das erste Modell realisieren zu können, müssen allerdings viele Rahmenbedingungen entsprechend umgestaltet werden. Neben Fragen der Organisation des Unterrichts und der Gestaltung der Klassenräume sind auch Fragen der Rollenverteilung zwischen wissenschaftlichen und technischen Lehrer zu klären.

„Optimal wäre es, wenn Theorielehrer und Technischer Lehrer in einem Raum Hand in Hand das machen würden. Der Theorielehrer sollte das nötige Wissen vermitteln, das gleich danach an der Maschine zu sehen wäre. Es gibt wenige Schulen, in denen es so gemacht wird. Es wird hier nicht gemacht, weil es ein Stundenplanproblem ist, ein Organisationsproblem auch, ein Raumproblem. Man hat parallel Theorielehrer und Technische Lehrer. Das sind wahrscheinlich mehr Lehrstunden insgesamt, die man da brauchen würde. Das ist sicher ein Problem. Ein Theorielehrer darf in der Praxis nicht unterrichten. Das ist ein rechtliches Problem. Er darf den Meister ausbilden und Prüfungen abnehmen, wie er den Schülern was beibringt, aber er darf selbst die Schüler nicht unterrichten, weil er den Meisterbrief nicht hat. Das ist ein Witz eigentlich in sich. Man kann es verändern. Die Theorielehrer sind in der Lage, so was zu machen. Das gleiche Problem bestand bei der Errichtung des Labors. Die Frage war, sollte man nur Grundlagen oder auch Praxis vermitteln. Es wurde für eine Mischform entschieden. Prinzipiell ist es von Vorteil. Es kann auch Mißverständnissen vorbeugen. Dafür muß komplett alles umgeändert werden, selbst das Fundament“ (Lehrer GS1).

Eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Handlungskompetenz, die unmittelbare Verknüpfung von Theorie und Praxis, ist somit nicht in ausreichendem Maße gewährleistet. Dies ist der organisatorischen Trennung beider Bereiche geschuldet sowie dem Umstand, daß einer Koordination des theoretischen und des praktischen Unterrichts zahlreiche Probleme entgegenstehen: Restriktionen bei der räumlichen und maschinellen Ausstattung, Unterrichtsausfall, unterschiedliche Lerntempi bei einzelnen Klassen, Kommunikationsbarrieren zwischen beiden Bereichen. So finden sich in den untersuchten Schulen bislang kaum Verfahren, die eine flexible Abstimmung zwischen den beiden Unterrichtsformen sicherstellen.

4.2.1.8 Stoffverteilungsplan

Die Umsetzung des Lehrplanes im Unterricht erfolgt in Form des Stoffverteilungsplans. Der Stoffverteilungsplan ist ein schulinternes Ordnungsmittel, das dem Lehrer die Orientierung erleichtert und die zeitliche Abstimmung ermöglicht. Im Stoffverteilungsplan werden die Angaben des Lehrplanes in Unterrichtseinheiten konkretisiert; dies bedeutet, daß die Themen des Lehrplanes inhaltlich gefüllt, chronologisch geordnet und horizontal, das heißt fachlich aufeinander abgestimmt werden. Die wichtigste Funktion des Stoffverteilungsplans liegt in der Abstimmung zwischen Theorie und Praxis, das heißt zwischen Theorieunterricht und Technologiepraktikum. Während der Stoffverteilungsplan früher für die einzelnen Abteilungen einer Berufsschule erstellt wurde, wird dies seit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre als Aufgabe jedes einzelnen Lehrers betrachtet. Ob und inwieweit Abstimmungen zwischen den einzelnen Stoffverteilungsplänen vorgenommen werden, liegt im Ermessen des jeweiligen Lehrers.

„Vor 1989 gab es einen Stoffverteilungsplan Metall, nach dem alle 35 bis 40 Klassen hier gefahren sind. Er wurde erstellt von einer Auswahl der Lehrer – fünf bis acht Lehrer –, die in dieser Schulart unterrichtet haben, dem Schulleiter und den Fachleitern. Man hat die Themenreihenfolge aufgeschrieben und die Fächer miteinander verknüpft. [...] Er wurde in der Schule eingesetzt, und nach diesem Plan ging jeder vor. Man wußte genau, wer zu welchem Zeitpunkt was macht. Heute hat man eben keinen Plan mehr. Jeder Lehrer macht für sich selbst einen Stoffverteilungsplan in dem Bereich, wo er unterrichtet, und versucht, den abzustimmen mit dem Kollegen in der Klasse“ (Fachabteilungsleiter GS2).

Die meisten beruflichen Schulzentren haben diese Änderung umgesetzt. Der große Vorteil der neuen Regelung liegt darin, daß die Starrheit, die den zentralistischen Stoffverteilungsplänen immanent war, überwunden wurde. Die dadurch gewonnene Flexibilität gibt dem Lehrer die Möglichkeit, gezielter auf die Bedürfnisse seiner Klasse zu reagieren.

„Früher war es so, daß teilweise Stoffverteilungspläne innerhalb der Abteilung als verbindlich erklärt wurden. Da ist man heute zumindest an unserer Schule großzügiger. Wir gehen eher den Weg – das ist meine persönliche Meinung –, daß man lieber mit Interesse den Unterricht gestaltet, wenn die Schüler dazu auch passen. [...] Das sind schon Zusammenhänge, die man beachten muß, aber wichtig ist, daß der Unterricht interessant ist“ (Lehrer GS2).

Das Fehlen eines zentralen und verbindlichen Stoffverteilungsplanes ist aber zugleich mit Nachteilen verbunden, da er eine Ordnungs- und Kontrollfunktion erfüllt hat, die nun in vielen Fällen weggefallen ist. Dies führt dazu, daß viele Lehrer zwar in etwa wissen, welche Themen zu welchem Zeitpunkt im Technologiepraktikum behandelt werden und dies in ihrem Unterricht weitgehend berücksichtigen, in der Regel aber keine direkte Abstimmung vornehmen. Von einer großen Zahl der Lehrer wird sogar berichtet, daß sie keinen Plan mehr machen, sondern kurzfristig entscheiden, welches Thema sie jeweils behandeln. Der Stoffverteilungsplan hat seine Bedeutung verloren, an seine Stelle ist allerdings kein adäquater Ersatz getreten, was dazu führt, daß viele Lehrer eine Orientierungsgrundlage vermissen:

„Man bräuchte irgendwie eine Orientierung, wie man im Laufe des Jahres den Unterricht einteilt, ob das Stoffverteilungsplan heißt oder einfach Struktur der Stunden oder Themen, das ist ganz egal. Es kann nicht sein, daß

ich ein Lehrplanheft nehme, wo drauf steht ‚acht Stunden Schweißen‘, und ich es so durchziehe, denn das sagt ja nicht so viel aus. Da muß ich mir die Mühe machen aufzuschreiben: ich mache eine Stunde Grundlagen, ich mache zwei Stunden Schweißverfahren, ich mache dieses eine Verfahren noch mal zwei Stunden explizit, ich mache hier noch mal eine Zusammenfassung, und die letzte Stunde mache ich Klassenarbeit. So habe ich meine acht Stunden beieinander, das wäre für mich mein persönlicher Stoffverteilungsplan. Ich glaube allerdings, daß das viele Kollegen nur so der Spur nach machen. Wenn ich die Tagebücher anschau und die Einstellung manchmal sehe in der Klasse, machen sie einfach so eine Art ‚Schwellenunterricht‘. Wissen Sie, was das heißt? Das heißt, ich gehe über die Türschwelle und überlege mir dann im Augenblick, wo ich rüber gehe, was ich mache“ (Fachabteilungsleiter GS2).

Grundsätzlich weisen flexible Strukturen zwei Probleme auf: Erstens bedürfen sie intensiverer Kooperations- und Abstimmungsprozesse, zweitens wird die Ausübung einer Kontrollfunktion schwierig. Innerhalb der alten Ordnung waren die Klassen nach dem Klassenlehrerprinzip organisiert, der Unterricht war nach dem Prinzip der fachlichen Gliederung strukturiert, und es existierten vorgegebene und verbindliche Stoffverteilungspläne. Gegenwärtig sind die Klassen nach dem Fachlehrerprinzip organisiert – das heißt die Anzahl der Lehrer, die in der selben Klasse unterrichten, ist gewachsen –, fächerübergreifende und damit abstimmungsintensive Unterrichtsmethoden wurden eingeführt, und es gibt keine vorgeschriebenen Abstimmungs- und Kooperationsstrukturen mehr. Mit anderen Worten, die Kommunikations- und Aushandlungsintensität unter den Lehrern, die in derselben Klasse unterrichten, stieg enorm, die formellen Abstimmungsprozesse fielen weg, und zugleich wurde die Wahrnehmung einer Kontrollfunktion seitens der Schulverwaltung erheblich erschwert. Um diese Probleme zu beheben, wurde die Erstellung eines Stoffverteilungsplanes in einigen Schulen durch die Schulleitung als verbindlich erklärt.

„Einen Stoffverteilungsplan macht sich jeder Lehrer, hin und wieder ist es auch so, daß die Abteilung zusammensitzt und einen Stoffverteilungsplan macht. Wenn ich einen Unterrichtsbesuch mache, das ist eins von den Dingen, die so klar wie das Amen in der Kirche sind: Ich will vom Lehrer, von jedem Lehrer einen Stoffverteilungsplan sehen. [...] Ohne Stoffverteilungsplan kann ich mir nicht vorstellen, daß man Unterricht durchführt. Ein Jahr lang zu unterrichten, Inhalte zu vermitteln und da keine Vorgaben von dem Weg haben, das Ziel kann nicht erreicht werden, das ist einer zu großen Zufälligkeit unterworfen, deshalb sind wir sehr dahinter her“ (Schulleiter GS4).

Vereinzelt gibt es auch noch Schulen, die aufgrund dieser Probleme am alten Modell der Erstellung eines gemeinsamen Stoffverteilungsplanes festhalten. Allgemeingültige Stoffverteilungspläne können sowohl innerhalb der Schule als auch zwischen Schule und Betrieben die Transparenz erhöhen und Kommunikation und Kooperation fördern. Um die methodische und didaktische Freiheit der Lehrer nicht einzuschränken, werden in diesen Stoffverteilungsplänen keine inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt und keine didaktischen oder methodischen Angaben gemacht.

Es wird ersichtlich, daß weder eine zentrale noch eine individuelle Handhabung des Stoffverteilungsplans dazu dienlich ist, Kommunikationsstrukturen zu etablieren, die den neuen Anforderungen gerecht werden können. In den Schulen läßt sich keine gravierende Veränderung der Kooperations- und Kommunikationsprozesse feststellen. Es wurden zwar in den letzten Jahren unterschiedliche Kommunikationsprozesse angestoßen, doch der Erfolg blieb beschei-

den, und in den Schulen herrscht nach wie vor das Einzelkämpfertum vor, weil keine Teamstrukturen eingeführt und etabliert wurden.

„Es kommt zwar immer wieder vor, daß der Kontakt zwischen den einzelnen Lehrkräften nicht optimal ist und daß man an der Stelle immer dahinter her sein muß. Ich bin jetzt erst wieder darauf gekommen, daß ein wissenschaftlicher Lehrer das macht, was ihm morgen einfällt – überspitzt formuliert – der sich nicht um die Abstimmung zwischen technischen Lehrern und wissenschaftlichen Lehrern kümmert. [...] Also ich meine nach wie vor, wir müssen an der Schule immer im Auge behalten, daß wir kein Beschäftigungsinstitut für Lehrer sind, sondern daß wir das Ziel haben, Schüler möglichst gut auszubilden. Dazu gehört ohne Zweifel, daß die Verknüpfung zwischen wissenschaftlichen Inhalten und praktischen Inhalten erfolgt. Je besser die Abstimmung zwischen den beiden ist, je besser sie wissen, was sie gegenseitig machen, desto besser können sie sich auf den Unterricht einstellen und desto besser ist es für die Schüler. Ich bin voll überzeugt davon, und das ist auch unser Ziel. Es gelingt uns mehr oder weniger gut, das ist graduell auch personenbezogen unterschiedlich“ (Schulleiter GS4).

Eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von flexiblen Strukturen und damit für die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden sowie die Durchsetzung der neuen Unterrichtsziele ist also die Existenz von Teamstrukturen in den Schulen. „Das Fehlen von Teamstrukturen dürfte ein wesentliches Hindernis für die flexible und konstruktive Anpassung der Schule an gesellschaftliche Veränderungen sein. Planung, Realisierung und Kontrolle von Arbeitsprozessen im Rahmen überschaubarer Teams ist eine Antwort auf zunehmende Komplexität. [...] Die Funktion einer Teamstruktur besteht darin, pädagogische und organisatorische Prozesse überschaubar zu machen. Überschaubarkeit ist eine Voraussetzung dafür, daß Entwicklungsprozesse kontinuierlich initiiert, geprüft und modifiziert werden können. Dazu ist weder der einzelne Lehrer noch ein vielköpfiges Kollegium in der Lage“ (Posch 1996: 182).

4.2.1.9 Lehrplan

Zu jedem Ausbildungsberuf gibt es für den schulischen Unterricht einen spezifischen Lehrplan, der in einem Lehrplanheft dokumentiert und den Schulen zugänglich gemacht wird. Der Lehrplan ist das wichtigste Ordnungsmittel bei der Gestaltung des Unterrichts in der Berufsschule, weil er einen Katalog von Lernzielen aufweist, „deren Erreichung für die Erlangung einer bestimmten beruflichen Qualifikation für erforderlich gehalten wird“ (Reetz/Seyd 1995: 203). Gegliedert ist er nach Lehrplaneinheiten bzw. Lernbereichen, die Ziele, Inhalte und Hinweise enthalten und mit Zeitrichtwerten versehen sind. Diese Lehrplaneinheiten geben Auskunft darüber, „welche Lerninhalte (Themen) mit welchem Intensitätsgrad des Wissens und Könnens vom Auszubildenden bewältigt werden sollten, um die erforderlichen beruflichen Fähigkeiten zu erlangen“ (Reetz/Seyd 1995: 203). Ziele und Inhalte sind verbindlich, Hinweise dagegen, Zeitrichtwerte oder die thematische Reihenfolge werden als Orientierungspunkte verstanden und als solche dem pädagogischen Ermessen des Lehrers überlassen. Lehrpläne werden als externes Steuerungsmittel eingesetzt, das zur Sicherung und Vereinheitlichung der Ausbildung beiträgt, indem es verbindliche Vorgaben für den Unterricht festlegt. Infolgedessen wurde bislang davon ausgegangen, daß tiefgreifende Veränderungen in der dua-

len Ausbildung nur in Verbindung mit neuen Bildungsplänen möglich sind und deshalb nur in Form eines entsprechenden Inputs ausgelöst und gesteuert werden können. Auch in der Berufsschule herrscht die Meinung vor, daß solche Veränderungen nur durch die Neuformulierung von Lehrplänen initiiert werden können.

„Das Problem ist, daß wir vom gesetzlichen Rahmen her Schwierigkeiten haben zu agieren. Ein Beamter kann von sich aus nicht agieren, er kann nur die Vorgaben vom Ministerium befolgen, agieren muß das Parlament oder das Kultusministerium, indem sie sagen: Wir wollen das haben, es ist beschlossen. Das ist die Aktion, obwohl das eigentlich bloß eine Reaktion ist“ (Lehrer GS2).

Dem Lehrplan als Instrument des Wandels kommt daher eine enorme Bedeutung zu. Lehrpläne werden auf Landesebene auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne³⁵ erstellt und sind somit Ländersache. Für die Erstellung eines Lehrplans wird vom Kultusministerium eine Lehrplan-Kommission einberufen, die sich aus Lehrern verschiedener Berufsschulen und jeweils einem Vertreter der beiden Tarifparteien zusammensetzt. Durch ihre aktive Teilnahme haben die beteiligten Akteure die Möglichkeit, auf die Gestaltung des Lehrplanes Einfluß zu nehmen. Ein Problem dieses Verfahrens besteht darin, daß viele Kommissionen dazu neigen, die Lehrpläne sehr umfangreich zu gestalten, so daß den Lehrern wenig Gestaltungsraum bleibt:

„Das Problem liegt häufig darin, daß Leute in Lehrplankommissionen sind, die in ihrem Bereich Spitzenleute sind. Jeder dieser Spitzenleute will natürlich eine Menge von Inhalten in den Plänen realisiert wissen. So kommt es meines Erachtens nicht selten vor, daß die Lehrpläne Inhalte haben, die wir in der täglichen Arbeit fast nicht erreichen können“ (Lehrer GS3).

Insgesamt betrachten die Lehrer den Lehrplan als ein Instrument, das zur Strukturierung des zu vermittelnden Wissens beiträgt und ihnen dadurch Orientierung bietet. Im Lehrplan sind die Themenbereiche sowie der Intensitätsgrad ihrer Behandlung dokumentiert, so daß die Lehrer eine Vorgabe haben, die sie handlungsfähig und handlungssicher macht. Zugleich schränkt er aber auch die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer ein, indem er die Behandlung bestimmter Themen und Lernziele vorschreibt. Wie offen oder restriktiv diese Struktur empfunden wird, variiert allerdings beträchtlich von Lehrer zu Lehrer. Während die einen den Lehrplan als Diktum, als eine „Verpflichtung für den Lehrer“ (Lehrer GS1) betrachten, sehen die anderen den Lehrplan als „ein Gerippe, das man mit Hilfe seiner Phantasie ausfüllen und gestalten kann“ (Lehrer GS2). Nichtsdestotrotz engen die Verbindlichkeit des Lehrplans sowie die Verknüpfung von Lehrplan und Prüfung die Handlungsoptionen aller Lehrer ein. Vor allem für junge Lehrer, die sich im Referendariat befinden, oder für Lehrer, die vor einer Beförderung stehen, erweist sich der Lehrplan aufgrund der anstehenden Prüfung (Lehrprobe) als einschränkend:

„Wenn sie ein alter Lehrer sind, der keine Überprüfungen mehr zu fürchten hat, dann können sie all ihre Fähigkeiten und ihre Freude, die sie als Lehrer haben, einsetzen und ausspielen. [...] Wenn ich mich von vornherein an den Lehrplan halte, bin ich in einer Zwangsjacke. Die Zwangsjacke spüren sie vor allem dann, wenn sie überprüft werden müssen“ (Fachabteilungsleiter GS2).

³⁵ Der Rahmenlehrplan wird auf der Bundesebene von den Tarifparteien und den Länderbeauftragten mit Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) und mit Zustimmung der Kultusministerkonferenz unter der Federführung des BMBF erstellt.

Auch die Verknüpfung von Lehrplan und Prüfung zwingt die Lehrer, insbesondere jene, die Ausbildungsberufe mit einer hohen Durchfallquote unterrichten (z. B. Kfz-Mechanik), dazu, den Unterricht stark am Lehrplan bzw. an den Inhalten, die prüfungsrelevant sind, auszurichten.

Als Hauptgründe für die restriktive Wirkung des Lehrplanes nennen die Lehrer seine inhaltliche Fülle sowie sein Abstraktionsniveau. Im Lehrplan sind sehr viele Themen vorgeschrieben, die alle im Unterricht behandelt werden müssen, weswegen so gut wie kein Spielraum für die Praktizierung der zeitintensiven alternativen Unterrichtsmethoden besteht. Außerdem schreibt der Lehrplan viele unterschiedliche Themen auf einem hohen Abstraktionsniveau vor, für deren Vermittlung die vorgegebene Zeit vielfach nicht ausreicht. Dies führt dazu, daß sich die Lehrer in der Berufsschule häufig in einem Wettlauf mit der Zeit befinden, mit dem Ergebnis, daß viele Themen „zu kurz behandelt werden“ (Schüler GS3), oder daß kaum Zeit für die notwendigen Wiederholungen verbleibt, die der Prozeß des Lernens erfordert. Aufgrund der inhaltlichen Fülle sowie des hohen Anspruchsniveaus der existierenden Lehrpläne vertreten die meisten Lehrer die Auffassung, daß sie einen stark einschränkenden Einfluß auf ihre Handlungsmöglichkeiten haben. Für viele Lehrer wird diese Situation als Zwickmühle bezeichnet: Einerseits sollen sie ihren Schülern Handlungskompetenz vermitteln, was die Anwendung äußerst zeitintensiver Unterrichtsmethoden voraussetzt, andererseits sollen sie aber auch dafür Sorge tragen, daß der umfangreiche Stoff vermittelt wird. Da sie beiden Anforderungen nicht gleichermaßen genügen können, sehen sie sich gezwungen, Prioritäten zu setzen. So werden die Intentionen des Lehrplanes in den Schulen häufig nur ansatzweise berücksichtigt, und der Schwerpunkt wird eindeutig auf die Vermittlung von Fachkompetenz gelegt.

„Für die Berufsschule, muß ich sagen, ist der Spielraum fast null, so empfinde ich das. Der Lehrplan ist sehr detailliert bei den Industriemechanikern, und er läßt deswegen keinen Spielraum. Man kann schon sagen, wir haben 38 Schulwochen, aber da sind garantiert Unterrichtsausfälle drin, Schulausflug oder mal ein Feiertag oder Kollegen sind krank oder sonst was. Wenn Sie einen Lehrplan anschauen, was da alles drin steht, was sie behandeln sollen, dann müssen Sie wirklich pauken, pauken, pauken. Das muß zack, zack, zack abgehandelt werden, das muß schon flott von der Hand gehen. Und Dinge, wo man weiß, daß sie in der Prüfung nicht geprüft werden, die handelt man relativ schnell ab. In Bereichen, in denen sie meinen, da lohnt sich's, ein bißchen tiefer rein zu gehen, weil das auch relativ praxisnah ist, da versuchen sie so eine Projektarbeit aufzuziehen, was aber dann den Rahmen, die Stundenvorgaben, die im Lehrplan stehen, natürlich sprengt. Da gehen sie darüber hinaus. [...] Natürlich gibt es innerhalb der einzelnen Themengebiete Freiräume: Wie das ausgestaltet wird, ist meine Sache. Aber vom übergreifenden Unterrichtskonzept empfinde ich das als sehr sehr eng. [...] Sie müssen da wirklich Projekte machen, sie müssen wirklich ein Projekt überlegen, über das ganze Jahr über laufen lassen, und es ist aufwendig, so was zu machen. Und sie müssen sich immer überlegen, habe ich jetzt diesen Inhalt mit diesem Projekt auch erschlagen, habe ich das, habe ich das. Das können sie vergessen, so ein Projekt werden sie nie finden. Und die andere Seite ist: Ist es nicht sinnvoller, irgendein Projekt zu machen, wir basteln uns eine Fahrradschutzhaube oder sonst was, wo man dann aber nicht konkret nachprüft, haben wir den Inhalt, haben wir den Inhalt, nicht so sklavisch sich festklammern, sondern vielmehr darauf schauen: Wie haben die Leute gearbeitet? Ist jetzt der einzelne in der Lage, von sich aus Problemstellungen zu erkennen? Jetzt komme ich in eine Sackgasse, wie komme ich da wieder raus, solche Dinge, und es ist gar nicht wichtig, ob ich die letzte Umdrehungsfrequenz von einer Schleifscheibe weiß“ (Lehrer GS2).

Einige Lehrer nehmen den Lehrplan selbst als widersprüchlich wahr, was sie an zwei Punkten festmachen:

1. In den neuen Lehrplänen werden die zeitaufwendigen neuen Unterrichtsformen forciert, gleichzeitig nehmen aber auch die fachlichen Inhalte zu.
2. Die Lehrpläne sind nach den alten Prinzipien der fachlichen Spezialisierung und der starken fachlichen Gliederung gestaltet, obwohl ein fächerverbindender Unterricht erwartet wird.

„Ich gebe zu, daß man Pläne braucht, um eine funktionsfähige Sache auf die Beine zu stellen. In den Plänen steht so viel drin, was man erledigen sollte, das ist vielleicht auch noch machbar. Aber wenn sie da solche schönen Sachen machen sollen wie Gruppenunterricht und andere Dinge, dann muß ich fragen: Wo bleibt denn die Zeit? Das ist der eine Punkt. Wenn sie fächerübergreifenden Unterricht machen sollen, dann frage ich mich: Warum gibt es einen Bildungsplan, in dem drin steht: Technologieinhalte, Arbeitsplanungsinhalte, Matheinhalte. Warum machen diese Leute, die alles besser können, nicht einen Bildungsplan, in dem eine Probe in Technologie, Arbeitsplanung und Mathe drin ist? Bei uns gibt es natürlich Zeugnisse, und das ist der andere Punkt. Im Zeugnis steht Technologie, Arbeitsplanung, Mathe. Das widerspricht sich in meinen Augen ein bißchen. [...] Und es gibt ja schöne Prüfungen, und dort heißt es: Warum habt ihr das nicht gemacht? Ich schaffe nicht, den Bildungsplan zu erfüllen mit Schülern, die wahrscheinlich dem Niveau des Bildungsplans gar nicht gewachsen sind, und dann solche Experimente zu machen ohne Hilfe, ohne Anleitung, wie Gruppenunterricht, fächerübergreifenden Unterricht oder Projektunterricht mit Erfolg. Ich bin der Meinung, das geht nicht“ (Lehrer GS1).

Die Lehrpläne beinhalten demzufolge einen grundsätzlichen Widerspruch, der einer Umorientierung im Wege steht: Einerseits werden Interdisziplinarität angestrebt und neue Unterrichtsformen vorgeschrieben, andererseits ist der Lehrplan nach dem Grundsatz der fachlichen Gliederung konzipiert. Um diesem Problem zu begegnen, werden Rahmenlehrpläne neuer und neugeordneter Berufe bundesweit seit 1996 nach sog. „Lernfeldern“ konzipiert. Diesem Konzept liegt die Idee zugrunde, bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements von beruflichen Handlungsfeldern auszugehen und nicht mehr vorrangig von fachsystematischen Gesichtspunkten. Mittlerweile sind für eine ganze Reihe von Berufen Rahmenlehrpläne nach dem neuen Konzept konstruiert worden, die von den Ländern – mehr oder weniger ergänzt oder umgestaltet – in Landeslehrpläne umgesetzt wurden. Das Prinzip der Fachgliederung wurde damit allerdings nicht überwunden. Als Grund ist insbesondere die inkonsequente Konzeption – sie beschränkt sich auf die berufsbildenden und umfaßt nicht auch die allgemeinbildende Inhalte der Ausbildung – sowie die Orientierung an „Lerngebieten“ früherer Rahmenlehrpläne zu nennen, die manche Beobachter dazu veranlassen, vor einer bloßen „Umetikettierung fachsystematischer Inhaltsbereiche zu Lernfeldern“ zu warnen (vgl. Bader 1998: 7). Der Lehrplan ist somit nach wie vor von den alten Prinzipien dominiert; die Vermittlung von Handlungskompetenz wird zwar gefordert, aber von seinem Aufbau her unterstützt der Lehrplan eine solche Ausrichtung nicht.

„Da sind wir bei dem Problem, das ich nicht verstehe, daß man in der Form einen Bildungsplan macht, wenn man einen anderen Unterricht erwartet. Wenn jemand zu mir sagt, den und den Punkt, die kann man weglassen, die kommen nicht in die Prüfung, dann sieht die Welt für mich schon anders aus. Wenn man da einen Bildungsplan macht, bei dem inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden, dann kann man das alles machen, aber nicht, wenn man es parallel zu dem anderen Programm machen muß, das abgeprüft wird. Und wehe, es ist nicht gemacht, dann sind sie auch noch schuldig. Ich bin überzeugt, daß die Mehrheit der Kollegen auf einer anderen Schiene auch mitfahren würde, aber es ist so, daß der Lehrer, der vor der Klasse steht, es auch auszubaden hat. Ich bin überzeugt, wenn sie einem Kollegen sagen, zum Beispiel im Bereich Zündung, an dem machen wir Mathe, an dem machen wir Arbeitsplanung, an dem machen wir Technologie, an dem machen wir Technologiepraktikum, an

dem kann man auch einen Geschäftsbrief üben, daß die Mehrheit der Kollegen mitmacht. Bei der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe hat man das versiebt in meinen Augen. Es könnte dieses Problem bei einer Reform der Neuordnung behoben werden“ (Lehrer GS1).

Umsetzungsprobleme bereitet den Lehrern insbesondere der fächerübergreifende Unterricht. Durch die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre wurde die fachliche Spezialisierung sowohl in berufsspezifischer als auch in inhaltlicher Hinsicht so stark betont, daß das alte Klassenlehrerprinzip durch das Fachlehrerprinzip ersetzt werden mußte, da kein Lehrer mehr in der Lage war, den kompletten Unterricht zu erteilen. Dadurch wird der fächerübergreifende und fächerverbindende Unterricht schwieriger als zuvor, weil er intensive Abstimmungsprozesse zwischen den Lehrern, die in einer Klasse unterrichten, erfordert. Darüber hinaus steht eine fachliche Gliederung, die auch die zeitliche Organisation des Unterrichts dominiert und sich im Stundenplan manifestiert, im Widerspruch zum fächerübergreifenden Konzept. „Fächerverbindende Konzepte lassen sich in einem so komplizierten Gebilde von Stundenplan, wie er an der Berufsschule existiert, nur unter großen Anstrengungen realisieren“ (Mayer 1995:12).

Ein weiteres Problem, das die Umsetzung der neuen Unterrichtsansätze erschwert, liegt in der Leistungsfähigkeit der Schüler. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Ausbildung und der Leistung, die von den Schülern erbracht wird bzw. erbracht werden kann, ist sehr groß, so daß die Schüler vielfach überfordert sind. Das hängt zum einen mit der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler zusammen und zum anderen mit ihrer Unerfahrenheit, selbständig und mit hohem Tempo zu lernen. Dieses Phänomen stellt die Schulen und die Lehrer vor enorme Umsetzungsschwierigkeiten, da die meisten Schüler sowohl nach Meinung der Lehrer als auch nach eigener Meinung nicht in der Lage sind, den Anforderungen des Lehrplans zu genügen (vgl. auch Mayer 1995: 11).

„Sie sprachen von Schlüsselqualifikation, was nützt es mir, wenn ich versuche, eine solche Qualifikation zu vermitteln, der Schüler es nicht begreift und gar keine Transferleistungen von sich aus erbringen kann. Früher war es verpönt, daß ich dem Schüler etwas Sinngemäßes eingebaut habe, aber das war dann da. Mit der Zeit, nachdem es stundenlang eingeübt wurde, war der Schüler in der Lage, dies anzuwenden und hat das dann auch gesehen, wenn später etwas anderes kam. Dann hat er diese Transferleistung erbracht. Aber heutzutage, mit unseren Zeiten, die uns vorgegeben sind, den Stoffplan durchzupauken und dann noch Transferleistungen, das ist nicht zu machen“ (Lehrer GS3).

Ein weiteres Problem, vor dem die Bildungsverantwortlichen gegenwärtig stehen, ist die Aktualität des Lehrplans. Der rasante technologische Wandel hat die neuen Lehrpläne z. T. schon nach wenigen Jahren wieder überholt, so daß bereits in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre von der Notwendigkeit einer Reform der Reform gesprochen wurde³⁶:

„Ich möchte mal zu den Inhalten sagen, die sind zum Teil schon wieder veraltet. Die Entwicklung ist ja schneller als ein Bildungsplan“ (Lehrer GS1).

³⁶ Nach einem mehrjährigen Abstimmungsprozeß trat Anfang 2005 eine weitere Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in Kraft.

Die Lehrplangestaltung sei in ihrer gegenwärtigen Form zu inflexibel, urteilen die Lehrer: Eine Aktualisierung des Lehrplanes wird in der Regel durch die Erstellung eines neuen Lehrplanes erreicht. Dieser Prozeß ist jedoch zu langwierig, um die notwendige Anpassung an die technologische Entwicklung zu gewährleisten, denn nach Meinung vieler Lehrer müßten die Lehrpläne – zumindest in bestimmten Ausbildungsberufen – alle drei bis vier Jahre aktualisiert werden, um inhaltlich aktuell zu bleiben. Dies würde die Bildungsbehörden unter den gegebenen Bedingungen der Lehrplangestaltung allerdings überfordern, weil dies mit einem hohen Grad an Aushandlungsintensität verbunden und sehr zeit-, arbeits- und kostenintensiv ist.

„Das meine ich, diese Starrheit von der Grundidee, vom Änderungsgedanken bis zum tatsächlichen Befehl im Lehrplan: Das muß umgesetzt werden. Bis es dahin kommt, diese Zeitspanne ist viel zu lang, viel zu lang. Manchmal dauert ein Lehrplan, bis er kommt, zehn Jahre. Was nützt mir ein Lehrplan im Fach Technik, der zehn Jahre alt ist? Da hat's Technologien, die heute auf dem Markt sind, noch gar nicht gegeben, siehe Laserstrahlschweißen und so Dinge. Die sind nicht drin im Lehrplan, weil das Zeug noch nicht da war. Und diese Starre, die müßte weg, da muß schneller was da sein“ (Lehrer GS4).

Damit die Berufsschule den neuen Anforderungen gerecht werden kann, muß sich nach Auffassung aller Interviewpartner die Funktion des Lehrplans verändern, weg von der starren Vorgabe hin zu einer Orientierungshilfe. Eine neue Strukturierung und eine offenere Formulierung der Lerninhalte würden ihm die notwendige Flexibilität verleihen, die eine schnelle Reaktion auf Veränderungen, den Einsatz der neuen Unterrichtsmethoden und die Erreichung des neuen Leitziels erleichtert.

„Und eben diese Aufforderung, dieser Befehl vom Oberschulamt, vom Kultusministerium: Die Inhalte des Lehrplans müssen umgesetzt werden, müssen, dieses Muß, das muß weg. Ich kann den Lehrplan als Leitfaden nehmen. Der Lehrplan ist dicht gepackt, viel zu dicht nach meiner Meinung, da sind viel zu viele Themen drin. Daß man so eine Grobstruktur als Lehrplan bringt über Themen, die sich über Jahre hinweg nicht so stark ändern, beispielsweise Thema Metallbearbeitung, aber wie ich das dann konkret umsetze, diese Metallbearbeitung im Unterricht, das sollte dann vielleicht dem Lehrer selbst überlassen bleiben, das würde ich vorschlagen“ (Lehrer GS4).

Inzwischen sind Bemühungen zu einer Flexibilisierung des Lehrplans erkennbar. So tragen die Verwendung von Rahmenlehrplänen oder die Lernfeldkonzeption zu einer Vergrößerung der Gestaltungsspielräume der Schulen bei. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Entscheidungskorridor der Schulen nach wie vor eingeschränkt ist. Solange der Lehrplan seinen restriktiven Charakter beibehält, stellt er für die Neuausrichtung des Unterrichts eher ein Hindernis dar. Aufgrund der umfangreichen und anspruchsvollen Vorgaben, die der Lehrplan beinhaltet, bleibt kaum Spielraum für die Praktizierung zeitaufwendiger alternativer Unterrichtsmethoden.

4.2.1.10 Prüfung

Wissensprüfungen finden im Anschluß eines Lernprozesses statt, haben die Funktion, das Ergebnis des Lernprozesses zu ermitteln und zu dokumentieren, und als solche müssen sie sich auf die Gegebenheiten und die Inhalte des Unterrichts unmittelbar beziehen. Facharbeiter- und Gesellenprüfung sind eigenständige Instanzen der Leistungsbewertung von Auszubildenden, die außerhalb der Berufsschule und unabhängig von ihr durchgeführt werden. Obwohl sich der Unterricht eigentlich am Lehrplan orientieren sollte, hat sich die Prüfung zum relevanten Handlungsziel verselbständigt. In der Berufsschule ist sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern eine deutliche Ergebnis- bzw. Prüfungsorientierung zu beobachten; der ganze Unterricht ist auf die Prüfung ausgerichtet. Sie wirkt sich auf den Unterrichtsprozeß aus und diktiert die Schwerpunktsetzung des Unterrichts.

Wenn die Prüfungsanforderungen mit den Anforderungen des Unterrichts übereinstimmen, unterstützt der Einfluß der Prüfung die Intentionen des Lehrplanes. Stimmen Prüfungsanforderungen und Unterrichtsanforderungen aber nicht überein, dann entstehen Konflikte, die sich in der Qualität des Unterrichts bemerkbar machen. Wie gegenwärtig zu beobachten ist, haben Reformprozesse im Unterricht, die nicht von entsprechenden Reformen in der Prüfungsordnung begleitet werden, enorme Schwierigkeiten, sich zu etablieren. Da die Prüfungen sich immer noch an der alten Ordnung der fachlichen Spezialisierung orientieren, erfassen und bewerten sie die Fachkompetenz. „Solche traditionellen Prüfungsansätze, in denen vor allem Wissensfragen im Vordergrund stehen, haben dort ihre Grenzen, wo es um die Erfassung von Handlungskompetenz und die Einführung integrierter oder ganzheitlicher Prüfungen bzw. um die Prüfung in Form einer betrieblichen Projektarbeit [...] geht“ (Brosi 1998: 323). Da die Prüfung noch nicht an die veränderten Bildungsziele angepaßt wurde, erweist sie sich im Reformprozeß eher als Hindernis. Eine Reform der Prüfung könnte die Veränderungsprozesse im Unterricht beschleunigen und erscheint daher als geeignetes Mittel, um schnelle Veränderungen im Unterricht herbeizuführen

Außer diesen übergeordneten Prüfungen werden im Unterricht auch andere Prüfungen wirksam, die Klassenarbeiten. Dabei handelt es sich um fachbezogene Teilprüfungen, die sich als Teil des Unterrichts über das ganze Schuljahr verteilen und zur Bewertung der Schülerleistungen dienen. Die Klassenarbeiten, für die keine Vorgaben existieren, sollen eine objektive und vergleichbare Leistungsbeurteilung ermöglichen. Die Betrachtung dieser Prüfungen und die Diskussion mit Lehrern und Schülern lassen jedoch Zweifel über die Effizienz von Klassenarbeiten aufkommen, denn die Klassenarbeiten wurden den neuen Anforderungen ebenfalls noch nicht angepaßt. Sie beinhalten nur Wissensfragen zu einem speziellen Gegenstand, finden nicht fachübergreifend statt und sind somit für den Lernprozeß wenig hilfreich.

„Das Wissen steht im Mittelpunkt, wegen der Prüfung. Wir sind eine Leistungsgesellschaft, und da gibt es am Ende Noten. Auch bei Klassenarbeiten, bei jeder Klassenarbeit geht es um Wissen“ (Lehrer GS1).

Oft erzeugt der damit verbundene Prüfungsdruck eher Ablehnung und Frustration bei den Schülern. An dieser Praxis der Leistungsbewertung hat sich bisher in den Schulen wenig geändert, und dieses Mittel wird so breit angewandt, daß selbst im Technologiepraktikum, wo der Unterrichtsgegenstand das praktische Tun ist, Klassenarbeiten geschrieben werden. Vielfach kennen die Lehrer ihre Schüler so wenig, daß sie in Klassenarbeiten die einzige Möglichkeit sehen, die Schüler bewerten zu können.

Im Technologiepraktikum „werden Klassenarbeiten geschrieben, ähnlich wie in der Theorie, aber speziell auf diese Problematiken abgestimmt. [...] Für mich ist es ein großes Problem, die Schüler ohne Klassenarbeiten zu bewerten, deshalb weil ich sie hier ein Vierteljahr habe, und ich muß sagen, ich kenne sie noch gar nicht richtig, erstens durch die großen Abstände – alle zwei Wochen – und zum zweiten, weil oft der Unterricht ausfällt“ (Technischer Lehrer GS2).

Im Hinblick auf die organisatorischen Bedingungen des Unterrichts hat die Untersuchung ergeben, daß diese kaum dazu geeignet sind, eine Umorientierung in Richtung Handlungskompetenz zu unterstützen. Inwiefern es den Akteuren unter diesen Umständen gelingt, ihr Handeln auf das neue Ziel hin auszurichten, soll im folgenden untersucht werden, wenn das Augenmerk auf die Lehrer und die Schüler sowie die Interaktionen zwischen diesen gerichtet wird.

4.2.2 Akteure im Unterrichtsprozeß

Interaktionspartner im Unterrichtsprozeß sind die Lehrer und Schüler der Berufsschule. In einer Berufsschulklasse unterrichten entsprechend der fachlichen Gliederung allgemeinbildende Lehrer (hauptsächlich Germanisten und Theologen), die die allgemeinbildenden Fächer unterrichten, Fachlehrer, die für die Erteilung des Theorieunterrichts in den technischen, berufsbezogenen Fächern zuständig sind, und technische Lehrer, die die praktischen Versuche in der Werkstatt leiten. Die Einteilung der Schüler in Berufsschulklassen erfolgt seit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre nach dem Ausbildungsberuf, und der Abschluß der Allgemeinbildung spielt eine sekundäre Rolle. Folglich reicht das Spektrum des Bildungsstandes der Schüler vom Förderschüler bis zum Studenten mit abgebrochenem Studium, wenngleich im Metallbereich die meisten Schüler den Hauptschulabschluß oder die mittlere Reife haben.

Mit welchen Erfahrungen und welchem Wissen nehmen diese Akteure an der Interaktion, am Unterricht teil? Auf welche Art und Weise handeln, unterrichten oder lernen sie, und auf welche Regeln und Ressourcen beziehen sie sich dabei? Diesen Fragen soll innerhalb dieses Abschnitts nachgegangen werden.

4.2.2.1 Lehrer

Die komplexe Struktur der Berufsschule erfordert den Einsatz von Lehrern mit unterschiedlichen Qualifikationen in verschiedenen Bereichen. Die Qualifikation und der Einsatz der Lehrer in der Berufsschule erfolgt, wie bereits erwähnt, nach dem Prinzip der fachlichen Gliederung. Auf dieser Grundlage werden auf der intraorganisationale Ebene zwei konstitutive Unterscheidungen getroffen: die Trennung von Theorie und Praxis sowie die Trennung zwischen allgemeinbildendem und fachtheoretischem Unterrichtsbereich. „Wissenschaftlicher Lehrer“ ist ein Begriff, der einen Gegenpol zum „Technischen Lehrer“ darstellt, und damit wird genau jene Trennung von Theorie und Praxis zum Ausdruck gebracht. Als wissenschaftliche oder auch Theorielehrer werden die Lehrer bezeichnet, die „theoretische Fächer“ unterrichten, wobei hinsichtlich der fachlichen Orientierung in Lehrer für Allgemeinbildung und Lehrer für Fachtheorie differenziert wird. Dabei handelt es sich um Lehrer, die einen formellen Bildungsabschluß des tertiären Bildungssektors besitzen, während die technischen Lehrer, die das Technologiepraktikum in der Werkstatt leiten, einen Bildungsabschluß des Sekundarbereichs vorzuweisen haben. Diese Unterschiede in der formellen Qualifikation und im Einsatzfeld der Lehrer haben Auswirkungen auf die Anforderungen, die an sie gestellt werden, aber auch auf die Probleme, mit denen sie konfrontiert werden, sowie auf ihre Einstellung gegenüber dem Unterricht. Infolgedessen ist es wichtig, diese Unterschiede bei den weiteren Ausführungen im Auge zu behalten.

Qualifikation

Die Persönlichkeit des Lehrers ist bei der Unterrichtsgestaltung, beim Umgang mit den Kollegen, bei der Wahrnehmung der Schüler, bei Kooperationen und nicht zuletzt bei der Modernisierung der Ausbildung von maßgebender Bedeutung. Neben Erfahrungen beeinflussen Qualifikation und Alter entscheidend die Persönlichkeit.

„Die Persönlichkeit des Lehrers ist für die Ausübung des Berufs wichtig, fast das wichtigste, würde ich sagen, speziell wenn man die Ausbildung zum Lehrer ansieht: Wo bekomme ich die pädagogische Ausbildung im gehobenen Dienst? Da habe ich eine fachliche Ausbildung, aber die pädagogische Ausbildung ist ja minimal, das heißt das meiste, was ich da haben muß oder haben sollte, muß ich mitbringen und von daher steht ganz vorne die Lehrerpersönlichkeit. Das ist eine sinnvolle Grundvoraussetzung für den Beruf. Das ist vielleicht der Grund dafür, weshalb ich es wieder machen würde, weil ich eben glaube, daß ich von meiner Persönlichkeit her das ganz gut ausgewählt habe. Und da kenne ich genügend andere Kollegen, für die das genauso gilt, aber ich kenne eben auch Fälle, wo man sagen muß, bei dem wäre es besser gewesen, wenn er nicht Lehrer wäre, rein von der Persönlichkeit her, weil er sich selber damit belastet. Es gibt ja genügend Lehrer, die an ihrem Beruf kaputt gegangen sind, und je höher das Durchschnittsalter hier wird, um so mehr wackelt es auch“ (Lehrer GS2).

Der Begriff „wissenschaftlich“ drückt hauptsächlich die wissenschaftliche Qualifikation der Lehrer aus, da alle wissenschaftlichen Lehrer einen akademischen Abschluß haben. Während im allgemeinbildenden Bereich Lehrer mit Lehrbefähigungen in Religion, Deutsch, Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde eingesetzt werden, haben die Lehrer für die Fachtheorie ein

Ingenieurstudium absolviert – im Metallbereich in der Regel Maschinenbau – und besitzen Lehrbefähigungen in verschiedenen Fächern, z. B. Kfz-Technik, Verfahrenstechnik, Steuerungstechnik usw. Die Qualifizierung für die berufliche Bildung ist nur in geringem Maße von formellen Vorgaben geprägt, die Rekrutierung von Nachwuchskräften erfolgt vielmehr bedarfsorientiert und demnach flexibel. Zwar gibt es an den Universitäten den Studiengang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Voraussetzung für die Einstellung ist jedoch allein das Studium des entsprechenden Faches bzw. der entsprechenden Fächer an einer Hochschule (z. B. Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule etc.). Daneben werden keine inhaltlichen oder sonstigen Anforderungen gestellt, wie beispielsweise bestimmte Fächerkombinationen oder Prüfungen. Inhaltliche Aspekte werden nur dann berücksichtigt, wenn die Anzahl der Anwärter größer als die Nachfrage ist, was angesichts des Rekrutierungsproblems, vor dem die berufliche Bildung steht, äußerst selten vorkommt. Die dargestellte Rekrutierungsmethode hat den Vorteil, daß sie Flexibilität ermöglicht. Der Nachteil dieser Vorgehensweise liegt darin, daß insbesondere Fachlehrer nur schwer als Berufsschullehrer gewonnen werden können. Als Absolventen der Hochschulen werden die Ingenieure von der Industrie stark umworben. Gute Arbeitsbedingungen, die vielfältigen Aufstiegsmöglichkeiten und finanziellen Anreize in den Industriebetrieben setzen die Konkurrenzfähigkeit der staatlichen Einrichtung Berufsschule stark unter Druck. Das führt dazu, daß es permanent Rekrutierungsschwierigkeiten gibt, die in Zeiten, in denen ein großer Bedarf an Ingenieuren besteht, massive Probleme verursachen. Nicht selten wird dann der Versuch unternommen, Ingenieure aus der Industrie abzuwerben.

Die Art und Weise der Rekrutierung von Berufsschullehrern wirkt sich in mehrfacher Hinsicht negativ auf den Unterricht und die Berufsschule aus. Zunächst einmal trägt sie zur Steigerung der Heterogenität der Lehrerschaft bei, denn infolge dieser Rekrutierungsstrategie weisen die Lehrer die verschiedensten Lebensläufe und Qualifikationen³⁷ auf. Dies beeinflusst sowohl den Qualifizierungsbedarf als auch den Unterricht der Lehrer. Ein Absolvent eines Ingenieursstudiums hat beispielsweise nicht das gleiche pädagogische Wissen wie der Absolvent einer Pädagogischen Hochschule; und ein Lehrer mit einer abgeschlossenen Lehre hat einen anderen Kenntnisstand und eine andere Einstellung zu den Schülern und den Betrieben als ein Lehrer, der nie in einem Betrieb gearbeitet hat. Darüber hinaus führen die Unterschiede in der Qualifikation, etwa in bezug auf die Entlohnung oder die Aufstiegchancen zu ungleichen Arbeitsbedingungen. Denn obwohl alle wissenschaftlichen Lehrer, unabhängig von ihrer Qualifikation, die gleichen Unterrichtsverpflichtungen haben, erlauben die an den formellen Bildungsabschluß gekoppelten Beschäftigungsrichtlinien im öffentlichen Dienst keine Gleichstellung.

³⁷ „Wir haben die unterschiedlichst strukturierten Lehrer: Vom technischen Lehrer über den gehobenen Dienst, Gewerbeschulrat, Handelsschulrat bis zum akademisch gebildeten Lehrer. Es gibt alle Varianten“ (Schulleiter GS1).

Darüber hinaus behindert die beschriebene Rekrutierungsstrategie eine Anpassung der Qualifikation und des Qualifizierungsprozesses an die Bedürfnisse der beruflichen Bildung. Das Studium ist sehr akademisch und auf einem hohen fachlichen Niveau. Als Hochschulabsolventen besitzen Lehranwärter daher eine hervorragende fachliche Qualifikation, doch ein Großteil des erworbenen Fachwissens wird nach Aussage der Lehrkräfte für den Unterricht nicht mehr benötigt. Dagegen fehlen ihnen fundierte Kenntnisse in Disziplinen wie Pädagogik, Psychologie oder Kommunikation, die für die Ausübung des Lehrerberufs ebenso bedeutsam sind. Auch das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geht nur in begrenztem Maße auf diese Anforderungen ein. Da der Kontakt zur beruflichen Bildung während des Studiums gering ist, werden erste Erfahrungen als Lehrer erst nach dem Studium, mit dem Referendariat gesammelt.

Schließlich verursacht die offene Rekrutierungsstrategie auch Probleme im Hinblick auf die Qualität des Berufsschulunterrichts. Nach den Aussagen der Interviewpartner scheint der Beruf des Berufsschullehrers vor allem für jene attraktiv zu sein, die entweder in der Industrie keine ihren Vorstellungen entsprechende Beschäftigung finden oder mit den dortigen Arbeitsbedingungen Schwierigkeiten haben. Man kann davon ausgehen, daß ein großer Teil dieser Lehrer den Beruf nicht aus Überzeugung heraus ergriffen hat und daß die berufliche Bildung für Spitzenkräfte nicht besonders attraktiv ist. Wie für die wissenschaftlichen Lehrer gilt dies aber auch für die technischen Lehrer, da sich die Rekrutierungspraxis bei diesen sehr ähnlich gestaltet.

„Es gibt eine Gruppe, die im Betrieb draußen nicht zurechtkommen, die aufgrund des fehlenden Durchsetzungsvermögens im Betrieb auch häufiger fehlen, häufiger krank sind und so was, denen dann die Kündigung nahegelegt wird. Die kommen auch im nächsten Betrieb nicht klar, und die gehen dann in die Schule. [...] Die zweite Gruppe, die kommt draußen wohl zurecht, ist aber mit dem, was draußen abläuft, nicht zufrieden. Das heißt sie sehen keine Zukunftsaussichten, sie sehen keine Aufstiegschancen, sie sehen auch, daß der eine oder der andere Betrieb genauso funktioniert, inflexibel. Sie sind bereit, für weniger Geld etwas mehr Freizeit und Flexibilität zu haben. Das ist zwar eine bessere Gruppe, aber nicht die ideale. Die dritte Gruppe, die sind absolut spitze, sie sagen: Es interessiert mich nicht, was draußen alles läuft, ich möchte mit jungen Menschen umgehen und ich möchte mein Wissen an einen Menschen weitergeben. Ein Lehrer mit einer solchen Motivation und mit gesichertem finanziellem Hintergrund bildet den Idealtypus des technischen Lehrers. [...] Das gilt für die wissenschaftlichen Lehrer genauso“ (Fachabteilungsleiter GS1).

So treffen die beschriebenen Probleme auch in bezug auf die technischen Lehrer zu – mit Ausnahme der Heterogenität, denn als Meister oder Techniker in einem dualen Ausbildungsberuf verfügen diese über eine vergleichsweise homogene Qualifikation. Der Schwerpunkt des Qualifizierungsprozesses liegt aber auch hier eindeutig in der Vermittlung der Fachkompetenz, und die Anforderungen der späteren Tätigkeit werden bei der Ausbildung nicht berücksichtigt. Erst nach ihrer Einstellung in den staatlichen Schuldienst beginnt für sie die Vorbereitung auf den Lehrberuf, das Referendariat. Technische Lehrer werden auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert bzw. aus der Wirtschaft abgeworben und bringen daher in der Regel eine mehrjährige Betriebserfahrung mit. Aufgrund der besseren beruflichen Entwicklungsmöglich-

keiten in den Betrieben haben die Schulen nicht nur erhebliche Schwierigkeiten damit, das benötigte Personal zu finden, sondern vor allem auch damit, die „guten“ Leute zu erreichen.

Aufgrund der etablierten Rekrutierungsstrategien und der beschriebenen qualifikatorischen Voraussetzungen der Lehrer kommt dem Referendariat eine besondere Bedeutung zu. Das Referendariat ist eine obligatorische Ausbildung, deren Ziel in der Vermittlung der erzieherischen und didaktischen Fähigkeiten und in der Befähigung zur Ausübung des Berufs des Lehrers liegt. Die Qualifizierung während des Referendariats, das bei den wissenschaftlichen Lehrern zwei Jahre und bei den technischen Lehrern ein Jahr dauert³⁸, verläuft zweigleisig. Zum einen wird der Lehreranwärter in der Schule und im Unterricht praktisch auf seine künftige Tätigkeit vorbereitet (zwei bis drei Tage in der Woche), zum anderen lernt er in speziellen Kursen die theoretischen Grundlagen in Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie sowie Schulrecht und Schulorganisation (zwei Tage wöchentlich). In der Schule wird der Referendar mit Unterstützung seines Mentors³⁹ bzw. seiner Mentoren in den Schulalltag und den Unterricht eingeführt. Zu Beginn muß er im Unterricht des Mentors hospitieren und später hat er selbst Unterrichtsstunden abzuhalten. Die Leistung des Referendars wird auf der Grundlage von Prüfungen, Lehrproben und einer Beurteilung des Schulleiters bewertet, und das Gesamtergebnis ist in bezug auf die Einstellung maßgebend.

Die Idee der doppelten Ausrichtung, die sich hinter der Organisation des Referendariats verbirgt, ist zweifelsohne sinnvoll. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß es Probleme bei der Realisierung gibt und daß die Verknüpfung von Theorie und Praxis unzureichend ist. Praktizierter Unterricht und theoretische Inhalte werden nach Aussage der befragten Lehrkräfte nicht ausreichend miteinander in Verbindung gebracht, sie bauen nicht unmittelbar aufeinander auf, sondern existieren unabhängig voneinander. Die theoretischen Hintergründe von Pädagogik, Psychologie und Didaktik werden thematisiert, allerdings ohne auf ihre praktische Relevanz und Anwendung einzugehen. Unter Fachdidaktik wird zumeist die Vorbereitung auf die Lehrprobe verstanden, so daß die Befähigung zur Vorbereitung eines Musterunterrichts, aber nicht einer realen Unterrichtsstunde vermittelt wird. Im Gespräch mit Referendaren und Lehrern hat sich gezeigt, daß Funktion und Leistung des Referendariats in der existierenden Form einstimmig negativ bewertet werden. Die Bewertungen variieren zwischen „Schmalspurausbildung“ (technischer Lehrer GS2) und „es war für die Katz“ (Lehrer GS1). Das Hauptproblem sehen die Lehrer in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Referendariats. Sein theoretischer Bezug, seine fachliche Orientierung und seine Konzentration auf Lehrproben, die die Schulwirklichkeit ausblenden, werden als wesentliche Defizite dargestellt, denn – wie ein Lehrer (GS1) es auf den Punkt bringt – „das Problem in der Berufsschule ist nicht das Fachliche, sondern das Ganze drum herum“. Wichtig aus Sicht der Lehrer ist nicht die theore-

³⁸ Mittlerweile wurde die Dauer des Referendariats bei den technischen Lehrern in Baden-Württemberg auf 1,5 Jahre erhöht.

³⁹ Ein Mentor ist ein Berufsschullehrer, der die Aufgabe übernimmt, Referendare zu betreuen und zu unterstützen.

tische Diskussion, sondern die Unterrichtspraxis. Sie wollen erfahren, wie sie mit Problemen im Unterricht und in der Schule umgehen können, und bemängeln, daß der Umgang mit den Schülern während des Referendariats nicht gelehrt und gelernt wird.

„Im Referendariat geht es um fachliche Dinge und Fachdidaktik. Die psychologische und pädagogische Seite, daß es auch schwierige Schüler gibt, das ist zu arg im Hintergrund. Da wird immer vom optimalen Schüler ausgegangen, und man versucht unter solchen Bedingungen eine Stunde zu erarbeiten, damit sie optimal lernen. Die Probleme mit den Schülern geraten in den Hintergrund. Das müßte, finde ich, mehr besprochen werden. Das fehlt bei der Ausbildung. Die Zeitaufteilung hätte anders sein können. Auch in der Uni lernt man Dinge, die man später nicht mehr braucht, und auch dort könnte ich mir eine andere Schwerpunktsetzung vorstellen. Ein breites Spektrum ist sicherlich erforderlich, aber gerade das Problem mit schwierigen Schülern wird auch dort vernachlässigt. Es wird gar nicht angesprochen, und ich habe das Gefühl, das will auch niemand ansprechen. Es wird fast total ausgeklammert. Vor zwei Jahren war ich bei einer Fortbildungsreihe ‚Sonderpädagogik‘ und das hat mir viel gebracht. Man wird aufgeklärt, wo die Probleme bei den Schülern liegen und wie man damit umzugehen hat. Das war praxisbezogen und das hat mir mehr gebracht vom Psychologischen her als die Ausbildung“ (Lehrer GS1).

„In der Fachdidaktik wurden wir auf die Prüfung vorbereitet in der Weise, daß immer nur von der Prüfung bzw. Lehrprobe gesprochen wurde. Es gibt bei der Prüfung bestimmte Ziele, die man erfüllt. Eigentlich ist die Prüfung ein Schauspiel. Das ist ein Unterricht, den man nie so halten kann. Das sind zwei Welten: Die Prüfung ist die eine Welt und die Realität ist die andere“ (Referendarin GS1).

Damit wird deutlich, daß das Referendariat aufgrund seiner inhaltlichen Gestaltung das Ziel der Vermittlung der pädagogischen Fähigkeiten nur in begrenztem Maße erfüllen kann. Hinsichtlich der didaktischen Fähigkeiten kann konstatiert werden, daß auch diese angesichts des fehlenden Realitätsbezugs im Referendariat und der Vernachlässigung der Schulwirklichkeit nur eingeschränkt vermittelt werden. Dies trifft sowohl auf die wissenschaftlichen als auch auf die technischen Lehrer zu, obschon die pädagogische Qualifizierung letzterer infolge der kürzeren Referendariatszeit als besonders defizitär bewertet wird. Die Lehrer konstatierten, daß die Referendare im Referendariat nicht auf das vorbereitet werden, was sie später in der Schule erwartet, nämlich 24 Unterrichtsstunden in der Woche in allen Fächern und mit schwierigen Schülern.

„Ich hätte mir schon in der Ausbildung im Referendariat gewünscht, daß die Referendare nicht nur ausgebildet werden, um nach zwei Jahren in der Lage zu sein, nach drei Tagen Vorbereitung 45 Minuten ein Thema als Lehrprobe abhandeln zu können. Das ist nicht die Realität. Denn der muß anschließend 24 Stunden in der Woche unterrichten. Das lernt er nicht. Man müßte ihn ein bißchen praxisorientierter ausbilden, daß er in der Lage ist nach den zwei Jahren, sich in den ersten Wochen am Leben zu erhalten ohne ums Überleben zu kämpfen“ (Schulleiter GS1).

Schlußfolgernd ist festzuhalten, daß sowohl die Erstqualifikation als auch das Referendariat immer noch vom Prinzip der Fachorientierung geprägt sind und daß eine neue Ausrichtung hin zur Handlungskompetenz, die auch im Hinblick auf die Qualifizierung der Lehrer erforderlich wäre, noch nicht umgesetzt wurde. Ein anderer Punkt, der bei der Bewertung der Leistung des Referendariats berücksichtigt werden muß, ist die Funktion des Mentors. Der Mentor hat eine wichtige Aufgabe bei der Ausbildung der Referendare zu erfüllen, die er nur dann angemessen bewerkstelligen kann, wenn er außer Erfahrung auch über einen hohen Wissensstand verfügt und wenn die Rahmenbedingungen ihn bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe

unterstützen. Da der Referendar mit aktuellen Ansätzen und Methoden arbeiten muß, kann ihm am besten ein Mentor, der selbst auf dem aktuellsten Stand ist, eine entsprechende Unterstützung bieten. Viele der Befragten äußerten sich dahingehend, daß sie aufgrund des veralteten Wissens der meisten älteren Lehrer jüngere Lehrer, deren Wissensstand noch aktuell ist, als Mentoren vorziehen. Auch die Hospitationen sind wenig effektiv und werden ebenso negativ bewertet, wenn der Referendar bei einem Lehrer hospitiert, dessen Unterricht den aktuellen Anforderungen nicht entspricht. Ein weiteres Problem des Mentorenmodells besteht darin, daß die Funktion des Mentors kein formelles Amt innerhalb der Schule darstellt, weswegen den betreffenden Personen oftmals keine entsprechende Anerkennung und Unterstützung zuteil wird.

Fort- und Weiterbildung

Für einen Lehrer, der daran interessiert ist, daß sein Unterricht den jeweiligen Anforderungen entspricht, war Fortbildung schon immer ein Muß. Die starke Dynamik, die die berufliche Bildung auszeichnet, erfordert neben der Fortentwicklung der eigenen Bildung (Fortbildung) auch berufliche Mobilität, das heißt die Bereitschaft zur Erweiterung der Ausbildung (Weiterbildung). Doch angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen erhalten das Wissen und der Umgang damit einen neuen Stellenwert, was sich gravierend auf die beruflichen Anforderungen des Lehrers und damit auch auf seinen Fort- und Weiterbildungsbedarf auswirkt. Einerseits wird Fort- und Weiterbildung für den Lehrer immer wichtiger, andererseits erfordert sie eine neue konzeptionelle Ausrichtung und inhaltliche Ausgestaltung. Da der Umgang mit Wissen Handlungskompetenz voraussetzt, gewinnt diese auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung immer mehr an Bedeutung. Handlungskompetenz scheint sich aber auch dort nur schwer als Zielgröße durchzusetzen. Da das Fachliche dominiert, ist der Einfluß der alten Ordnung immer noch richtungsweisend. Aufgrund der Vorbild- und Multiplikationsfunktion der Fort- und Weiterbildung ist jedoch eine Umorientierung dringend erforderlich, wenn Reformprozesse in den Schulen angestrebt werden. An dieser Stelle drängen sich zwei Fragen auf: die Frage nach den Fortbildungsmöglichkeiten, die dem Lehrer zur Verfügung stehen, und die Frage nach der Fortbildungsbereitschaft des Lehrers.

Hinsichtlich der Möglichkeiten zur Fortbildung steht den Lehrern ein umfangreiches Fortbildungsangebot zur Verfügung, das vom Oberschulamt organisiert und gesteuert wird, sowie ein schulinternes Fortbildungsangebot, für das die einzelne Schule zuständig ist. Die Themen des vom Oberschulamt organisierten Bildungsangebots sind breit gefächert, wodurch das Bemühen, allen Erfordernissen gerecht zu werden, erkennbar wird. Im Gespräch mit Lehrern und Referenten der Schulaufsichtsbehörden hat sich jedoch gezeigt, daß die Fortbildungsmaßnahmen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht Defizite aufweisen. Die begrenzt-

ten finanziellen Mittel, die für die Durchführung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zur Verfügung stehen, schränken den Umfang ein und wirken sich negativ auf die Qualität des Angebots aus. Nicht alle Interessenten können innerhalb angemessener Zeit die gewünschten Veranstaltungen besuchen. Zudem findet der Bedarf von speziellen Berufsgruppen kaum Berücksichtigung.

„Wenn sie in ganz Baden-Württemberg zehn Kfz-Elektriker-Lehrer haben, dann ist die Fortbildung im Regelfall nicht drin. Die Wünsche sind bekannt. Es gibt genug Leute, die kompetent und willig sind, aber es scheitert am lieben Geld, auch wenn die Wünsche da sind. Es gibt genug Kollegen – ich gehöre auch dazu –, die gerne auf Fortbildung gehen würden, aber die einen sind nicht ausgeschrieben und die anderen sind ausgeschrieben, aber man kommt nicht dazu, weil man schon auf einer anderen dabei war, und dann ist das Thema erledigt. Wenn jemand auf der letzten oder vorletzten Fortbildung zu diesem Thema war, wird er nicht zugelassen, damit auch andere Kollegen das machen können. Das Oberschulamt steuert die offiziellen Fortbildungen der Lehrer. Ich bin mit der Art und Weise, wie die Fortbildung organisatorisch gehandhabt wird, nicht einverstanden, aber ich sehe ein, daß der Geldmangel nichts anderes zuläßt. Mein Fortbildungswille wird hier gebremst“ (Lehrer GS1).

„Aus meiner Erkenntnis heraus fällt es den Oberschulämtern in den vergangenen Jahren immer schwerer, die Ansprüche der Lehrerfortbildungen, die allgemeinen Ansprüche inhaltlicher Art z. B. an die Lehrerfortbildungen zu befriedigen, weil die Mittel jedes Jahr gekürzt werden.[...] Im Grunde ist das Problem ziemlich schnell am Geld festzumachen“ (Schulleiter GS4).

Die Knappheit der verfügbaren Finanzmittel führt auch dazu, daß die Fort- und Weiterbildung eine schulische Angelegenheit bleibt, weil der Einsatz von externen Experten nur in seltenen Fällen möglich ist. Die meisten Veranstaltungen werden von Lehrern oder Fachberatern geleitet, denen die notwendige Distanz zum System fehlt, um die erforderlichen Erneuerungsimpulse freizusetzen. Dadurch wird die bestehende Ordnung reproduziert, und Veränderungen setzen sich nur langsam durch. Dem Lehrer begegnet ein Lehrer, dessen methodisches Instrumentarium auf die Schulbildung und nicht auf die Erwachsenenbildung zugeschnitten ist. So werden vor allen Dingen solche Veranstaltungen positiv bewertet, die in Kooperation mit Betrieben durchgeführt werden. Diese werden eindeutig von allen Lehrern präferiert, weil sie in der Regel von Weiterbildungsexperten durchgeführt werden und den Lehrern einen Einblick in die aktuellen betrieblichen Entwicklungen gewähren.

„Das Angebot und die Qualität der Fortbildungen sehe ich sehr differenziert inzwischen. Ich wähle es gezielt aus und schaue immer, wenn es Fortbildungen sind, daß es auch in Kooperation mit Firmen ist. Wenn Lehrer Lehrer fortbilden, dann kann man sagen, ist das, wie wenn man einen Blinden und einen Lahmen für einen Hundertmeterlauf zusammenspannt, das wird mit beiden nicht das Optimum werden“ (Lehrer GS2).

Bei der Beurteilung des schulischen Fort- und Weiterbildungsangebots sind Defizite in bezug auf die Zielsetzung, die Methodik, die Wirksamkeit, die Zielgruppenorientierung und die Organisation der Veranstaltungen festzumachen. Im Zentrum einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme steht der Gegenstand, der Inhalt und nicht die Umsetzung des Gelernten. Prinzipiell haben Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen einen Impulscharakter. Der Teilnehmer bekommt einen Input, dessen Verarbeitung und Anwendung ihm allein überlassen bleibt. Doch die eigentliche Schwierigkeit liegt weniger im Verstehen als vielmehr im Transfer, in der Anwendung des Gelernten. Eine Beratung und Begleitung, die die Umsetzung des Erlernen unterstützt, könnte den Transfer in die Praxis erleichtern und den Lehrern die Angst vor

Neuem nehmen. Daher wünschen sich die meisten Lehrer ein anderes methodisches Vorgehen bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, weg vom gegenstandsgebundenen, theoretischen Zugang, der zu Passivität zwingt, hin zu einer mehr praxisorientierten und begleitenden Annäherung an das Thema, die auf die Umsetzung abzielt. Eine Wirkung wird nicht durch die theoretische Beschäftigung mit einem Gegenstand allein, sondern erst durch die Anwendung und die Übernahme des Gelernten im Verhalten erzielt: „Wir müssen trainieren und nicht reden über Dinge. Das ist der Punkt“ (Lehrer GS2).

„Das Fortbildungsprogramm müßte kontinuierlicher sein. Was zu wünschen übrig läßt, ist erstens mal, gerade praktisch auch neue Unterrichtsformen einzuüben und nicht bloß kurz ein Referat mal zu hören, dadurch ist man nicht in der Lage, das auch umzusetzen. Man muß also stärker Fortbildungen dazu machen“ (Lehrerin GS2).

Zugleich muß die spezifische Situation in den Schulen und die Dualität der Ausbildung bei der Konzeption von Veranstaltungen Berücksichtigung finden. Bisher fehlen jedoch neue, innovative Konzepte, die die Rahmengengebenheiten produktiv nutzen. Nur in wenigen Veranstaltungen wird Fachliches mit Pädagogik und Didaktik verzahnt. In anderen Fällen orientiert sich die fachliche Fortbildung an der aktuellen Technologie, wobei übersehen wird, daß die Lehrer diese Technologie aufgrund der technischen Ausstattung an der Schule gar nicht anwenden können. Die Fortbildungen werden als schulische Angelegenheit betrachtet und konzipiert, und es fehlt ein Ansatz, der die betriebliche und die schulische Ausbildung integriert. Auch die Organisation der Veranstaltungen wird als ineffektiv bewertet, da der Zeitplan nicht gestrafft sei und die Zeit damit wenig produktiv genutzt werde.

Bezogen auf das Gesamtangebot läßt sich festhalten, daß der lange Vorbereitungs- und Anmeldezeitraum die Aktualität in Frage stellt. Da das Fort- und Weiterbildungsprogramm ein Jahr im voraus erstellt wird, kann es nicht schnell und flexibel auf Veränderungen und aktuelle Anforderungen reagieren. Thematisch ist das Angebot von fachlichen Fortbildungen geprägt, die zwar für die berufliche Bildung eine Notwendigkeit darstellen, aber auf Kosten der Behandlung von anderen Themen erfolgen. Pädagogik, Kommunikation, Persönlichkeitsentwicklung sind im Fortbildungskatalog unterrepräsentiert. Ein Mangel besteht auch an Veranstaltungen für technische Lehrer.

„Während der Berufsausübung läßt sich in der Pädagogik relativ wenig machen. Es gibt zur Zeit einen Kurs zum Thema ‚Umgang mit schwierigen Schülern‘, da darf unsere Schule immer nur einen technischen Lehrer hinschicken. Der Kurs dauert ein Jahr, der ist gut, aber das ist einfach zu wenig. Die sonstigen Veranstaltungen sind meistens so, daß sie mehr ins Methodische und weniger ins Psychologisch-Pädagogische gehen. Aber auch da ist es so, daß es für technische Lehrer relativ wenig sind. Ich habe mich in den letzten Jahren zu Theorielehrerfortbildungen gemeldet, damit ich die Methoden lerne, um zu sehen, was gibt es da eigentlich. Ich bin auch da rein gekommen, allerdings über Beziehungen. Es gibt ansonsten fachliche Weiterbildungen nur“ (Technischer Lehrer GS2).

Als Ergänzung und Erweiterung des Angebots des Oberschulamts wurde die „Schulinterne Lehrerfortbildung“, kurz SCHILF, ins Leben gerufen. Sie bietet der Schule eine gute Möglichkeit, die eigenen Kapazitäten zu nutzen sowie eigene Schwerpunkte zu setzen und trägt damit zur Stärkung des eigenen Profils bei. Bei der Schulinternen Lehrerfortbildung geben

Lehrer aus der Schule, die sich in einem bestimmten Bereich sachkundig gemacht haben, anderen Lehrern ihre Kenntnisse weiter, oder es werden informelle Kontakte genutzt, um fachkundige externe Personen als Referenten zu gewinnen. Fortbildungen auf dieser Ebene sind wichtig, weil dadurch mehr Lehrer erreicht werden, denen individuell Informationen und manchmal auch Unterstützung vor Ort angeboten werden können. Dieses Multiplikatorenmodell kann die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen jedoch nicht vollständig ersetzen, da die Qualifizierung, die auf diese Weise erfolgt, immer begrenzt ist.

Die Fortbildungsbereitschaft der Lehrer hängt in erster Linie von ihrer fachlichen Spezialisierung, ihrer Motivation, ihrem Selbstverständnis und vom Fortbildungsklima in der jeweiligen Schule ab. Es kann nicht eindeutig belegt werden, wie oft die Lehrer Fortbildungen besuchen, obligatorisch ist allerdings die Teilnahme an einer Fortbildung innerhalb von fünf Jahren. In manchen Berufen erzwingt die technologische Entwicklung geradezu den Besuch von Fortbildungen. Formelle Einschränkungen für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen gibt es zwar kaum, doch die Teilnahmemöglichkeiten sind dennoch begrenzt. Neben den bereits erwähnten finanziellen Problemen, stellt die Unterrichtsvertretung vielfach ein Hindernis dar. Da Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit stattfinden, sind sie automatisch mit Unterrichtsausfall bzw. einem Vertretungsbedarf verbunden. Einen Unterrichtsausfall können die Lehrer nur in begrenztem Maße und nicht ohne das Vorliegen guter Gründe verantworten. In kleinen Schulen mit einem oder zwei Fachlehrern pro Berufsfeld ist dies ein großes Problem, da bei Abwesenheit eines Lehrers sofort 100 bzw. 50 Prozent der Kapazitäten ausfallen. Aber auch wenn eine Vertretung möglich ist, verzichten Lehrer häufig auf die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen. Die Verantwortung gegenüber den Kollegen schränkt die Fortbildungsbereitschaft ein, denn für viele Lehrer entsteht daraus ein innerer Konflikt. Da es keine freien Lehrerkapazitäten gibt und die Kollegen Überstunden machen müssen, ist die Zumutbarkeitsgrenze bei den Kollegen schnell erreicht. Viele sehen sich dadurch in ihrem Fortbildungswillen gebremst. Darüber hinaus bringt die geringe Effektivität von vielen Veranstaltungen manchen Lehrer dazu, selten auf Fortbildungen zu gehen und gegebenenfalls eine autodidaktische Fortbildung vorzuziehen.

Die beschriebenen Teilnahmebeschränkungen zwingen die Lehrer dazu, eine Prioritätensetzung vorzunehmen. In Anbetracht der Notwendigkeit, mit der technologischen Entwicklung Schritt zu halten, konzentrieren sich viele Lehrer auf den fachlichen Bereich, so daß pädagogische und didaktische Aspekte vernachlässigt werden.

Selbst- und Fremdverständnis der Lehrer

Auf das Selbstverständnis und damit auch auf die Arbeitseinstellung der Lehrer wirken unterschiedliche Rahmenbedingungen ein. Das dominierende Bildungsziel einer gewerblichen Schule besteht nach wie vor in der Vermittlung der berufsbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sowohl im Selbst- als auch im Fremdverständnis der Lehrer stehen also der berufliche Bezug und damit die fachliche Befähigung im Mittelpunkt. In den gewerblichen Schulen sind hauptsächlich Ingenieure und Meister tätig, deren Selbstbild aufgrund ihrer Qualifikation in erster Linie vom Fachwissen und weniger vom pädagogischen Wissen bestimmt wird. Demnach ist die schulische Ordnung bzw. die Schulkultur vom Spezialistentum und der Technik und weniger von der Pädagogik geprägt. Dies wird durch das gesellschaftliche Ansehen des Lehrerberufs verstärkt, denn als Ingenieure und Fachmänner genießen sie ein höheres gesellschaftliches Ansehen als Lehrer. Dies trägt mit dazu bei, daß sich die Lehrer eher als Ingenieure und Fachmänner, als Wissensvermittler verstehen und nicht als Pädagogen.

„Wir [technische Lehrer – E.K.] verstehen uns als Fachmann. Als Fachmann mit dem Können, daß man jemandem was beibringt. Wir haben ja so gut wie keine Ausbildung auf dem Gebiet des Unterrichts. Wir waren schon mal weg auf Lehrgang, tageweise, stundenweise in Stuttgart, aber das hat eigentlich nicht viel gebracht. [...] Die pädagogische Ausbildung bei uns finde ich gar nicht so wichtig. Wir haben die Möglichkeit, die Leute in der Werkstatt am Werkstück zu überzeugen, daß es so ist. Ich muß es nicht verbal erklären, ich kann es denen zeigen und sagen: Wenn Du nicht aufpaßt, guck, bang, kaputt ist es“ (Technischer Lehrer GS2).

Mit diesem Selbstbild sind zum einen ein ingenieurwissenschaftliches Verständnis von Objektivität und zum anderen ein Interesse an Effizienz verbunden, das den Umgang insbesondere mit schwierigen Schülern erschwert. Ingenieuren und Technikern „fehlt oft die schlichte Erkenntnis, daß die Wahrnehmung subjektiv ist“ (Lehrer GS2). Sie brauchen sichtbare und möglichst schnelle Erfolge, ähnlich wie bei der Konstruktion oder Programmierung einer neuen Maschine, was im Umgang mit Menschen selten erreicht werden kann. Dies führt häufig zu Frustrationen.

Wie bereits dargelegt wurde, besteht ein weiterer Bestandteil des Selbstverständnisses von Lehrern in einem ausgeprägten Einzelkämpfertum, welches in der Natur ihrer Tätigkeit begründet liegt. Einen Teil ihrer Arbeitszeit verbringen sie mit der Vorbereitung des Unterrichts allein zuhause, und wenn sie in den Unterricht gehen und die Tür hinter sich schließen, dann stehen sie ebenfalls allein vor der Klasse. In kleinen Schulen sind sie oftmals die einzigen Spezialisten auf ihrem Gebiet und haben daher nur wenige Austauschmöglichkeiten. Das Einzelkämpfertum wird auch durch organisatorische Bedingungen in den Schulen verstärkt. So ist die Arbeitszeit der Lehrer beispielsweise an den Unterricht gekoppelt. Zeiten für Austausch, Kooperation, die Durchführung interner Fortbildungen usw. sind nicht vorgesehen. Es gibt auch keine Anwesenheitspflicht außerhalb des Unterrichts. Das Einzelkämpfertum verbunden mit dem Druck des Lehrplans und der Prüfung machen Absprachen und Kooperation enorm schwierig. Noch immer findet Abstimmung zumeist indirekt auf der Grundlage des

Lehrplans im Tagebuch statt. Hinzu kommt die Befürchtung vieler Lehrer, durch die Teamarbeit ihre Unterrichtsfreiheit zu verlieren. Das Fehlen von Teamstrukturen erschwert zum einen den Umgang mit den Schülern und behindert zum anderen die inhaltliche Arbeit, denn die Arbeit in der Schule und im Unterricht erfordert heute funktionierende Teams.

„Wir sind alle Einzelkämpfer, traditionsbedingt, und wir haben nicht gelernt, solche Teams zu bilden, wo wir das in irgendeiner Form arbeitsteilig machen, daß jeder auch tatsächlich einen Gewinn daraus hat, sondern jeder hat das Gleiche gemacht, mehr oder weniger, wie der andere. Das heißt die Erfahrung, daß ein Team einen selber weiterentwickelt und auch Zeit spart, die fehlt uns“ (Fachberater GS2).

Die Etablierung von Teamstrukturen wird zudem von einem weiteren Merkmal des Selbstbildes des Lehrers erschwert: Ein Lehrer ist allwissend und macht keine Fehler. Weil das Selbstbild des Lehrers das Fehlermachen nicht zuläßt, erlaubt es auch nicht, Unterstützung zu suchen. Die Arbeit in Gruppen erfordert geradezu das Eingestehen von Schwierigkeiten und Fehlern sowie die Bereitschaft zum Lernen und zur gegenseitigen Unterstützung. Der Wechsel vom Lehrenden zum Lernenden ist ein Schritt, der enorme Überwindung kostet.

„Jetzt die Lehrer dazu zu bringen, aus dieser Haltung raus zu gehen, und auch Lernende zu werden und auch den Fehlern einen anderen Stellenwert einzuberaumen, [...] das wird nicht so leicht passieren“ (Fachberater GS2).

Das Bild der Schule als bürokratische Organisation prägt sowohl die inter- als auch die intra-organisationale Ordnung. Die Formalisierung der Abläufe zielt auf die Steuerung und Kontrolle des Handelns ab und erlaubt wenig Handlungsspielraum, mit dem Ergebnis, daß oft auch vorhandene Handlungsspielräume als solche gar nicht erkannt werden. Dies führt dazu, daß sich die Lehrer als „Vollstrecker“, aber nicht als „Mitgestalter“ begreifen, weswegen ihre Bereitschaft, Reformen mitzutragen, begrenzt ist. Sie nehmen Reformen nicht als Chance, sondern eher als Problem wahr, denn für sie ist jede Veränderung mit zusätzlicher Arbeit verbunden, die zudem nicht einmal anerkannt wird. Außerdem haben sie mit Rahmenbedingungen – z. B. räumliche und maschinelle Ausstattung, Schüler, Prüfung etc. – zu kämpfen, die die Umsetzung von Reformen sehr erschweren. Hinzu kommt, daß die Reichweite von Reformen in Frage gestellt wird, da sie nicht von flankierenden Maßnahmen begleitet werden und die angestrebten Ziele infolgedessen oft nicht erreicht werden.

Formale Einschränkungen wirken sich ebenfalls auf das Selbstverständnis und die Motivation der Lehrer aus. Die Lehrer haben beispielsweise die methodische und didaktische Freiheit, aber die inhaltliche Freiheit ist durch den Lehrplan, das Fachlehrerprinzip in der Unterrichtsorganisation, die zeitlichen Vorgaben, die Klassenstärke und die Prüfungsanforderungen begrenzt. Deshalb fühlen sie sich stark eingeschränkt bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Die Tatsache, daß nur der Unterricht als Tätigkeit des Lehrers definiert wird und alle anderen Tätigkeiten formal nicht anerkannt werden, hemmt die Bereitschaft der Lehrer, Aufgaben außerhalb des Unterrichts wie Schülerbetreuung, Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, Zusammenarbeit mit anderen Schulen etc. wahrzunehmen.

Weitere Folgen der starken Formalisierung sind eine mangelnde Leistungsorientierung und die Existenz von Ungleichheiten in bezug auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer. In den Schulen sind Gehalt und Beförderung an strikte Vorgaben gebunden, die keine Spielräume zulassen. Auch Lob und Anerkennung sind nicht weit verbreitet, was dazu führt, daß insbesondere ehrgeizige und leistungswillige Lehrer häufig frustriert werden.

„Der Leistungsbezug fehlt in der Berufsschule enorm. Die Entlohnung fällt für alle gleich aus. Man sollte unbedingt die Arbeit differenziert bewerten. Da ist auch der Frust begründet, denn manche Lehrer arbeiten über das Maß hinaus, weil das vielleicht das Fach erfordert, und andere nicht. Dieses System ist nicht fair kalkuliert und abgestuft“ (Lehrer GS2).

„Wenn man mit so einer Schule wächst – und ich bin mit der Schule gewachsen –, dann muß man sehr viel persönliches Engagement bringen, und wenn das nicht da ist, wenn man immer alles für selbstverständlich nimmt – und das verläuft einfach so, kein lobendes Wort, kein gar nichts –, dann schwindet die Motivation und dann können sie so Meldungen hören, die noch bei uns so kursieren, ‚ohne Moos nichts los‘ und ‚ich jobbe nur‘ und so auf diese Art und Weise. Das heißt also Motivation ist was wichtiges, das kann man aber nicht den Leuten aufzwingen, das muß einfach in den Leuten liegen, sonst geht es nicht“ (Lehrer GS3).

Leistungshemmend wirkt sich auch der Beamtenstatus aus. Da die Beschäftigung nur bedingt von der erbrachten Leistung abhängt, fehlt der entsprechende Anreiz. Im Bewußtsein der Schulseitigen war und ist die Schule eine autarke Organisation, die ihre Umwelt nicht wirklich braucht. Deshalb unterhalten die Schulen wenige Beziehungen zu ihrer Umwelt und machen in den seltensten Fällen Öffentlichkeitsarbeit.

„In Schulen ist ja das Problem, daß wir ‚Kunden‘ haben, aber wir haben nicht die Erfahrung gemacht wie die Wirtschaft, daß der Kunde der König ist und daß ich alles tun muß, um das Produkt ganz genau so zu machen, wie er es haben will, sonst nimmt er es nicht. Wir sind an den Schulen an was ganz anderes gewohnt, wir sind hier und die Schüler müssen per Gesetz hier auftauchen, das heißt es gibt von daher überhaupt keinen Druck, daß wir uns unseren Klienten anpassen müssen. Es gibt keinen Druck. Im Grunde genommen können wir die alte Kiste weiter fahren, solange bis die Schüler weg bleiben“ (Fachberater GS2).

„Wenn man den Lehrer als Beamten abschafft und als Angestellten einstellt mit allen Rechten und Pflichten der freien Wirtschaft, mit Streikrecht usw., dann sähe es vielleicht auch anders aus als es momentan ist. Also ein Lehrer ist ja Beamter, er hat im Grunde hoheitliche Aufgaben. Es wäre gut, wenn der Lehrer seinen Beruf als Berufung sähe, aber erzwingen können sie es nicht. Das ist ein Manko, ein Minus in diesem System“ (Lehrer GS4).

„Eine Schule ist eine autarke Sache [...]. Beim ehemaligen Schulleiter hieß es immer, wenn man so wenig wie möglich nach außen trägt, um so besser hat man es in der Schule“ (Lehrer GS3).

Frustration, Unzufriedenheit und Demotivation entstehen auch durch die Koppelung von formeller Qualifikation und beruflicher Entwicklung. Ein Lehrer, der keinen universitären Abschluß hat, kann bei gleicher Leistung keine höheren Gehalts- und Hierarchiestufen erreichen. Ähnlich begrenzt sind die Aufstiegsmöglichkeiten eines technischen Lehrers; er kann nicht einmal Fachabteilungsleiter der Werkstatt werden.

Die beschriebenen Ungleichheiten und das Selbstverständnis der Berufsschule als berufsqualifizierende Instanz mit Konzentration auf das Fachliche tragen mit dazu bei, daß es innerhalb der Schulen zur Herausbildung von Lehrergruppen mit unterschiedlichem Status und Selbstverständnis kommt, was eine Kooperation erschwert. Die Berufsschullehrer sind mehrheitlich

Fachlehrer für Technik. Sie bilden die größte Gruppe und genießen das höchste Ansehen in der Berufsschule. Als nächstes kommen die allgemeinbildenden Lehrer, die ebenfalls eine Hochschulausbildung haben. Ihre Position ist schwächer, zum einen weil sie als Gruppe in der Berufsschule eine Minderheit darstellen, zum anderen weil sie Fächer unterrichten, die bei der Ausbildung keine gewichtige Rolle spielen.

Die allgemeinbildenden Lehrer unterscheiden sich nach den Ergebnissen der Untersuchung in mehrfacher Hinsicht von jenen, die die Fachtheorie unterrichten; zum Beispiel in der Selbstwahrnehmung – sie sehen sich eher als Pädagogen –, in der Wahrnehmung von Problemen – sie zeigen ein größeres Verständnis für die Probleme der Schüler –, in der Einstellung zu Herausforderungen – sie neigen stärker als ihre Kollegen dazu, Veränderungen als Chance zu begreifen – sowie in ihrer Veränderungsbereitschaft – sie sind eher bereit, eingefahrene Bahnen zu verlassen und Neues auszuprobieren.

Auf der untersten Stufe befinden sich die technischen Lehrer, die sich als „Praktiker“ verstehen. Diese Positionierung hängt mit der Vorbildung zusammen, die sich auch in der hierarchischen Position niederschlägt. Im Gegensatz zu den akademisch ausgebildeten Theorielehrern haben sie „nur“ eine Meister- oder Techniker Ausbildung. Aufgrund der unterschiedlichen Statuszuschreibungen entsteht eine asymmetrische Beziehung, was sich negativ auf die Zusammenarbeit zwischen technischen und Theorielehrern auswirkt.

„Schwierig ist der Kontakt zwischen Werkstattlehrern und Theorielehrern und da ist es eigentlich üblich, daß die Theorielehrer im Prinzip immer auf die Werkstattlehrer zugehen. Wenn man irgendwas haben muß, gehen eigentlich immer die Theorielehrer auf die Werkstattlehrer zu, es ist selten umgekehrt, weil die Werkstattlehrer von der Ausbildung her Meister oder Techniker sind und keine Lehrer. Sagen wir mal so, sie haben ihren fest verhafteten Arbeitsplan, den sie aus der Industrie kennen, und den übertragen sie auf die Berufsschule. Sie würden am liebsten morgens um sieben Uhr anfangen und um drei Uhr wieder gehen und es halt durchziehen. Ein Theorielehrer organisiert seinen Tag ganz anders. [...] Ich glaube, es ist überall dasselbe. Es ist dadurch entstanden, daß die Werkstätten räumlich getrennt sind, das geht ganz tief, da müssen sie die ganze Struktur der Schulen in Baden-Württemberg verändern“ (Lehrer GS2).

Zusammenfassend läßt sich aus den Untersuchungsbefunden folgern, daß eine Änderung des Unterrichtsstils der Lehrer durch qualifikatorische Defizite, die vorherrschenden Deutungsmuster und organisatorische Strukturen beeinträchtigt wird. Die Vermittlung von Handlungskompetenz stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Es muß nicht nur Fachwissen weitergegeben werden, dieses Wissen und seine Anwendung müssen auch begreiflich gemacht werden, was die Verknüpfung von Theorie und Praxis voraussetzt. Aufgrund der bestehenden Rekrutierungspraxis, der unzureichenden Ausbildung und der begrenzten Fortbildungsmöglichkeiten ist das Vorhandensein dieser Kompetenzen nicht gewährleistet. Außerdem erfordert die Umstellung der Unterrichtspraxis ein Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler, Kooperations- und Teamfähigkeit, ein hohes Engagement und den Willen zur Veränderung. Dies kann aber kaum vorausgesetzt werden, wenn Deutungsschemata dominieren, wonach der Lehrer Fachmann und nicht Pädagoge, Einzelkämpfer und nicht Mannschaftsspieler, Ausführender und nicht Mitgestalter ist. Gestützt wer-

den diese Wahrnehmungsmuster durch organisatorische Rahmenbedingungen, die die Entstehung von Eigeninitiative, Teamarbeit und Veränderungsbereitschaft hemmen.

4.2.2.2 Schüler

Die ersten Erfahrungen mit der Ausbildung machen die Schüler bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, die sich infolge des herrschenden Lehrstellenmangels vielfach als äußerst schwierig erweist. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten sehen sich viele Jugendliche letzten Endes dazu gezwungen, Berufe zu wählen, die nicht ihren Wünschen und Neigungen entsprechen. In einer großen Zahl von Fällen kann kaum von einer gezielten Berufswahl gesprochen werden, diese erfolgt vielmehr nach der Devise: „Hauptsache Geld verdienen und Lehre machen“ (Schüler GS3). Oft kennen die Schüler den gewählten Beruf im Vorfeld noch nicht einmal, haben also keinerlei Beziehung zu ihrem künftigen Beruf.

„Du möchtest einen Beruf lernen und dann bewirbst du dich, und dann siehst du, daß du keine Chance hast, reinzukommen, und daß du sowieso alles verpaßt hast, und dann suchst du halt nach einem anderen. Die Alten, die machen auch voll Streß: ‚lern was‘ und ‚immer noch keine Bewerbung‘. Es ist klar, du mußt ja irgendeinen Scheiß machen. Und ich habe irgendwas gemacht, was Geld bringt“ (Industriemechaniker, zweites Ausbildungsjahr GS1).

„Ich wußte gar nicht, was ich machen sollte. Ich hatte keine Stelle und das Arbeitsamt hatte es mir angeboten. Ich habe drei Wochen später erfahren, was für ein Beruf das war“ (Teilezurichter, zweites Ausbildungsjahr GS2).

Aus den Aussagen der Interviewpartner geht hervor, daß gerade Metallberufe für die Jugendlichen nur selten die erste Wahl darstellen. Aufgrund des geringen gesellschaftlichen Prestiges von „Blaumannberufen“ wird ein solcher Beruf meist nur von denjenigen gewählt, die keine Alternativen haben, das heißt von Jugendlichen mit mittelmäßigen bis schlechten schulischen Leistungen. Die Ausgangssituation der beruflichen Bildung stellt sich somit dergestalt dar, daß eine große Anzahl der Jugendlichen eine Ausbildung antritt, die nicht ihren Berufswünschen, -vorstellungen, -erwartungen und Qualifikationen entspricht. Dementsprechend ist die Ausgangsmotivation für das Erlernen des betreffenden Berufes eher gering. Erst mit Beginn der Ausbildung stellt sich heraus, ob der Schüler eine Beziehung zum jeweiligen Beruf entwickeln kann. Dort, wo die Rahmenbedingungen stimmen, das heißt, wo Unterstützung bei der Ausbildung, Arbeitsplatzsicherheit, Entwicklungsperspektiven vorhanden sind, können sich eine Identifikation mit dem Beruf und eine stärkere Motivation herausbilden. Dort, wo dies nicht der Fall ist, sinkt die Motivation, und Enttäuschung macht sich breit. Auch in den Fällen, in denen ein bestimmter Beruf aus Interesse heraus gewählt wurde, kann die Motivation schnell nachlassen, wenn die Schüler ihre Erwartungen enttäuscht sehen. Den Beruf des Kraftfahrzeugmechanikers ergreifen junge Menschen beispielsweise aus Begeisterung für die Technik – sie wollen Autos reparieren –, aber vor allem wegen des Lebensgefühls – Mobilität, Freiheit –, das damit verbunden wird. Sobald sie feststellen, daß der Ausbildungsalltag damit

wenig zu tun hat, sondern eher durch die Ausübung von Routinetätigkeiten geprägt ist, werden sie enttäuscht und demotiviert.

„Im Endeffekt kümmern sich weder die Schule um einen noch der Betrieb. Es heißt ja immer: Du mußt das selber lernen. Wozu gehe ich dann in den Betrieb? Dann kann ich mich auch zu Hause hinsetzen und über Telekolleg Kraftfahrzeugmechaniker werden. Das ärgert mich wirklich, daß da einfach von keinem Interesse da ist. Von einem wird erwartet, daß man wirklich alles dafür gibt, aber woher soll ich das Wissen nehmen, wenn einem keiner was erklärt. Oben mach' ich Ölwechsel, und hier in der Schule hat kein Lehrer Bock, einem was zu erklären. Da frage ich mich, wie soll ich da auf einen grünen Zweig kommen. Wenn man dann sieht, daß man nicht vorwärts kommt, das ist wirklich enttäuschend. Die Prüfung steht direkt bevor und da tut sich überhaupt nichts, und das ärgert mich maßlos, weil nachher fragt einen keiner, warum hast Du die Prüfung nicht geschafft. Im Betrieb heißt es dann: Selber schuld, hättest Du dich mehr angestrengt!“ (Kraftfahrzeugmechaniker, drittes Ausbildungsjahr GS2).

Ähnlich problematisch gestaltet sich die Situation bei den Teilezurichtern. Obwohl sie den Beruf nicht mit bestimmten Erwartungen verbinden, sind sie enttäuscht, sobald sie feststellen, daß sie als „Sonderschüler“⁴⁰ behandelt werden und daß der gewählte Beruf eigentlich eine berufliche Sackgasse darstellt, weil nur wenige Firmen Teilezurichter einstellen.

„Oft sagen dann die anderen Schüler: Teilezurichter? Da kannst du gleich Putzmann werden. Das macht einen nachdenklich über den Beruf. Das schlechte Image gibt's auch im Betrieb, weil sie einem leichtere Aufgaben geben müssen, wissen sie oft nicht, was sie uns geben sollen. Viele Teilezurichter können viel mehr als von ihnen erwartet wird“ (Teilezurichterin, zweites Ausbildungsjahr GS2).

Mit diesem Hintergrund kommen die Schüler in die Berufsschule, einer Schule, die wenig mit ihrem bisherigen Schulbild gemein hat. In der Allgemeinbildung herrschte eine weniger angespannte Lernatmosphäre, innerhalb eines Rahmens, der nur eine geringe Selbständigkeit und Flexibilität von den Schülern verlangte, und bei Lehrern, die eine persönliche Beziehung zu ihnen hatten. Hier müssen sie gründlich, selbständig und diszipliniert lernen und arbeiten, zwischen Schule und Betrieb, Theorie und Praxis wechseln, die unterschiedlichen Abstraktionsniveaus bewältigen sowie den Zusammenhang herstellen und dabei die für den Beruf notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln. All das haben die Schüler bislang nicht gelernt, und die neuen Anforderungen bereiten ihnen in der Regel große Schwierigkeiten. Die Fächer werden jetzt schwieriger und komplexer, die Unterrichtszeit wird kürzer. Die knappe Unterrichtszeit läßt weder Raum für die ausführliche und abschließende Behandlung noch für die Vertiefung eines Themas. So wird vor allem der Theorieunterricht von den Schülern als zu abstrakt und schwierig bewertet.

Die Schüler vermissen einen interessanten und ausführlichen Unterricht, der sie zur Mitarbeit auffordert. Aus der Allgemeinbildung her waren sie gewohnt, sich langsam und intensiv mit Unterrichtsgegenständen zu befassen. In der Berufsschule steht die berufliche Spezialisierung im Vordergrund und die Unterrichtsinhalte sind hauptsächlich fachbezogen und für die Schüler neu. Zudem ist der Unterricht zeitlich begrenzt, so daß eine intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und eine Wiederholung des Gelernten nicht möglich sind. Dies erfor-

⁴⁰ Der Ausbildungsberuf des Teilezurichters befindet sich aufgrund seiner kürzeren Ausbildungszeit auf der gleichen Stufe wie die Sonderausbildung Metallwerker.

dert eine Umstellung, die vielen Schülern große Schwierigkeiten bereitet. In ihrer Wahrnehmung schreitet der Unterricht zu schnell voran, berücksichtigt, wenn überhaupt, nur am Rande die Bedürfnisse der Schüler, ist oft nicht verständlich und wirkt daher uninteressant, langweilig und demotivierend auf sie. Die Schüler erleben sich vielfach als passive Zuhörer und können den Zweck und das Ziel der theoretischen Ausführungen oft nicht erkennen. Ihre Mitarbeit ist in der Regel nicht erforderlich und ihnen wird kaum Zeit zur Reflexion eingeräumt. Sie haben nicht die Möglichkeit, sich mit dem Gelernten auseinanderzusetzen und es anzuwenden, was dazu führt, daß nur wenig verstanden wird und haften bleibt.

„Wenn ein Lehrer sich nur vorne hinstellt, seinen Ordner auspackt und den Stoff, den er sich vorgenommen hat, an die Tafel schreibt und bloß geschwind herunterleiert, dann ist es klar, daß das niemand vom Hocker reißt. Das ist eine Sache, wie man das erklären kann, wie man das veranschaulichen kann, damit man das auch versteht, da müssen sich die Lehrer vorher was überlegen, wenn sie ihren Unterricht planen“ (Industriemechaniker, zweites Ausbildungsjahr GS1).

„Sie ziehen ihren Stoff einfach durch. Mit manchen Lehrern unterhalten wir uns darüber, aber dadurch wird der Stoff länger und dann ziehen sie den anderen Stoff noch schneller durch und wir verstehen überhaupt nichts“ (Teilezurichterin, zweites Ausbildungsjahr GS2).

Große Probleme ergeben sich des weiteren aus den starken Unterschieden in bezug auf die Vorbildung und die Leistungsfähigkeit der Schüler, worauf an anderer Stelle bereits hingewiesen wurde. Hauptschüler verfügen über eine andere Einstiegsqualifikation als Realschüler und diese über eine andere als Gymnasiasten, weswegen bei den jeweiligen Schülern höchst unterschiedliche Voraussetzungen für die Aufnahme des Unterrichtsstoffes vorliegen. Kompetenzunterschiede resultieren zudem aus der Beschäftigung in verschiedenen Betrieben; große Betriebe bieten ihren Auszubildenden eine umfassendere Ausbildung als kleine. Darüber hinaus haben viele Schüler ausländischer Herkunft mit sprachlichen Problemen zu kämpfen. All dies führt dazu, daß der Unterricht in der Regel einen Teil der Schüler über- und einen anderen unterfordert.

„Der Hauptschüler kommt heute eigentlich mit gar nichts in die Berufsschule. Das heißt, ich muß beim Fachunterricht bei Adam und Eva anfangen. Das, was man an Ausbildung voraussetzen muß, ist nicht vorhanden. Das ist zum Teil auf das Schülerverhalten oder den Schülerwillen zurückzuführen, zum Teil, wenn ich die ausländischen Schüler wieder betrachte, auf sprachliche Schwierigkeiten. Wenn ich im Fachunterricht das Wort Zylinder gebrauche, hat es verschiedene Auswirkungen auf die Schüler. Manche wissen nicht, was es überhaupt ist. Der Hauptschüler weiß zwar, was ein Zylinder ist, aber er weiß nicht, was er eigentlich wissen sollte, wie man den Inhalt des Zylinders berechnet. Der Realschüler, der weiß, das ist ein Zylinder, und er weiß, wie man den berechnet, doch oft wird in der Berufsschule eine andere Berechnungsmethode, eine praxisorientierte angewandt“ (Fachabteilungsleiter GS1).

„Es gibt welche [Schüler – E.K.], die sagen: Nicht schon wieder! Was soll denn das, wann machen wir endlich was anderes? Und andere stehen da ohne zu wissen, wie das eigentlich geht. [...] Und der Lehrer guckt halt, die eine Hälfte kann es, die andere Hälfte nicht, aber er macht weiter“ (Industriemechaniker, drittes Ausbildungsjahr GS1).

Mangels Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht können die unterschiedlichen Leistungsniveaus nicht zur Genüge berücksichtigt werden, mit dem Ergebnis, daß schwache Schüler oft auf der Strecke bleiben und leistungsstärkere nicht in ausreichendem Maße gefördert

werden. Es gibt keine Angebote für leistungsschwache oder leistungsstarke Schüler, weder innerhalb des Unterrichts noch innerhalb der Schule. Wer Probleme im Unterricht hat, muß außerhalb der Schule Unterstützung suchen. Wer sehr gut ist, macht vorzeitig die Prüfung. Ein differenziertes Angebot wäre aus Sicht der Schüler aber notwendig, um der Heterogenität gerecht zu werden und die Motivation und damit die Leistung der Schüler zu steigern. Nach ihrer Auffassung könnte man die Schüler am besten dadurch motivieren, daß man ihnen bestimmte Ziele setzt und daß man ihnen Projekte gibt, an denen sie beweisen können, daß sie etwas gelernt haben. Insgesamt urteilen die Schüler, daß für sie das Lernen in der Berufsschule lernintensiver und demnach schwieriger ist als das Lernen der Praxis im Betrieb. Im Betrieb wird die Theorie sofort mit der Praxis verknüpft, was zum besseren Verständnis der Theorie beiträgt. In der Schule fehlt dagegen die unmittelbare praktische Umsetzung der Theorie.

„An einem Tag wird zum Beispiel das Thema Zündung behandelt mit Messung und allem, was dazu gehört, am Brett! Kurze Zeit später schreiben wir einen Test zu diesem Thema. Für uns ist es sehr schwer, durch einmal Ausprobieren etwas zu lernen“ (Automobilmechaniker, zweites Ausbildungsjahr GS1).

„Theorie und Praxis sind zwei riesengroße Unterschiede. In der Theorie kann man alles lernen und dann sagen: Ich kann's, aber wenn man das machen muß, dann wird es verdammt schwierig“ (Kraftfahrzeugmechaniker, erstes Ausbildungsjahr GS3).

Die Parallelität von Theorie und Praxis durch die theoretische Behandlung eines Themas und die anschließende Demonstration an Maschinen stellt für die befragten Schüler die beste Unterrichtsmethode dar. Doch aus ihrer Sicht wird das theoretische Wissen im Theorieunterricht in den Klassenräumen in der Regel abstrakt vorgetragen, und im zeitlich und räumlich getrennten Technologiepraktikum findet die praktische Umsetzung ohne direkte Anknüpfung an den Theorieunterricht statt. Trotz dieses Mankos wird das Technologiepraktikum von allen Schülern positiv beurteilt. Im Technologiepraktikum werden Versuche in Gruppenarbeit durchgeführt, die die Theorie verdeutlichen und untermauern. Durch diese Verknüpfung von Theorie und Praxis wird die Theorie visualisiert und die Schüler können sie besser verstehen, Mißverständnisse und Lerndefizite lassen sich somit beheben. Im Technologiepraktikum wird eine integrative Unterrichtsmethodik verfolgt, die die Schüler zur Mitarbeit auffordert, ihnen sichtbare Ergebnisse und dadurch Erfolgserlebnisse bringt. Diese Unterrichtsform entspricht den handwerklich-manuellen Neigungen der Schüler.

Im Gegensatz dazu führen die Erfahrungen mit dem theoretischen Unterricht zu einer Abnahme der Lernbereitschaft. Die Haltung vieler Lehrer, deren Interesse hauptsächlich auf die Vermittlung des Unterrichtsstoffes und weniger auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet ist, hat eine demotivierende Wirkung. Ein Unterricht, der die Interessen der Schüler nicht berücksichtigt, wird von ihnen als veraltet und langweilig bewertet; er macht den Schülern keinen Spaß und weckt in ihnen nicht das Interesse für die Technik. Diese Enttäuschungen führen dazu, daß die Berufsschule von den Schülern als Ort betrachtet wird, an dem man sich ausruhen kann, wo man sich nicht ernstgenommen fühlt und wo man selbst nichts ernst nimmt.

„Was ist die Schule? Schule läuft für manche nebenbei. Im Betrieb ist es so: Dort kriegst du deine Kohle und dort sitzt der Chef und der macht Druck. Schule, was ist das? Was sollen mir, auf gut Deutsch, die Kasper da erzählen?“ (Teilezurichter, 2. Ausbildungsjahr GS2).

Negative Auswirkungen auf das Leistungsverhalten der Schüler hat auch die Arbeit im Betrieb, die von vielen Schülern als Überforderung empfunden wird. Ihr Übriges leisten schließlich die schlechten Beschäftigungsperspektiven. Viele der Schüler sind sich nicht sicher, ob sie nach der Ausbildung eine Beschäftigung finden werden, und andere wissen bereits, daß ihnen nach der Ausbildung als einzige Option die Arbeit am Fließband bleibt. Sie wissen, daß das meiste, was sie während ihrer Berufsausbildung lernen, in ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit kaum gefordert sein wird⁴¹. Allen scheinen ihre beruflichen Perspektiven als Absolventen der dualen Ausbildung begrenzt. Selbst die Chancen, die berufliche Situation durch eine Meister- oder Techniker Ausbildung zu verbessern, werden skeptisch beurteilt.

„Meister gibt es zu viele, einige arbeiten sogar am Band. Techniker werden besser bezahlt und haben größere Chancen aufzusteigen. Die Ausbildung zum Techniker dauert länger und ist kostspieliger wie die zum Meister, deswegen machen die Leute eher Meister und weniger Techniker. Inzwischen gibt es auch viele Techniker und es ist auch nicht mehr so einfach, daß man beim Daimler eine Stelle als Techniker findet. Aber lieber versuchen wegzukommen vom Band, als dreißig, vierzig Jahre am Band arbeiten“ (Industriemechaniker, drittes Ausbildungsjahr GS2).

Aus der Sicht der Schüler ist die Situation in der Berufsschule somit durch Demotivation, Überforderung und Enttäuschung gekennzeichnet. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, daß die Auszubildenden in den allgemeinbildenden Schulen eine andere Form des Lernens gewohnt waren. Während die Lernsituation in der vorigen Schule durch Passivität, die ausführliche Behandlung eines Themas und die Fokussierung auf die Vermittlung theoretischer Inhalte gekennzeichnet war, müssen die Schüler nun selbständig lernen, komplexe Sachverhalte in kürzester Zeit verarbeiten und die Theorie mit der Praxis verbinden. Aufgrund ihrer Sichtweisen und Fähigkeiten, die durch die bisherigen Lernerfahrungen geprägt wurden, sind sie für diese Anforderungen schlecht gerüstet. Infolgedessen entwickeln sie häufig ein negatives Bild der Berufsschule, was ihre Motivation und ihr Engagement erheblich beeinträchtigen kann. Vor diesem Hintergrund können die hohen Abbruchquoten in der dualen Ausbildung nicht verwundern. So haben 1997 18 Prozent der Auszubildenden in Baden-Württemberg ihre Lehre bereits im ersten Lehrjahr abgebrochen (Wolf 1998: 309).

⁴¹ „Mit das größte und vielleicht das grundsätzlichste Problem sehen wir in der Tatsache, daß nach unserer Beobachtung die fachlichen Kenntnisse in der beruflichen Realität der Schüler nur zu einem Bruchteil wirklich abgerufen werden. [...] Wenn ein Schüler erkannt hat, daß seine Tätigkeit, die er einmal als Facharbeiter ausführen wird, genauso gut mit einer wenige Wochen dauernden Einarbeitung ausgeführt werden kann, bricht seine Motivation schlagartig zusammen. Sich Wissen und Fertigkeiten auf Vorrat anzueignen, soviel Weitblick kann man von unseren Schülern kaum erwarten“ (Mayer 1995: 12).

4.2.3 Der Prozeß des Lehrens und Lernens

4.2.3.1 Beziehung Lehrer - Schüler

Als Teilzeitschule ist die Berufsschule eine ergänzende, aber nicht die ausschließliche Lerninstanz. Aufgrund des wesentlich geringeren zeitlichen Umfangs erhält der Berufsschulunterricht den Status einer Unterstützungsleistung für den betrieblichen Lernprozeß. Dieses Verständnis über die Funktion des Unterrichts beeinflusst die Einstellung und damit das Verhalten von Lehrern und Schülern und wirkt sich auch auf die Beziehung zwischen beiden aus. Für die Lehrer tragen die Ausbilder und nicht sie die Hauptverantwortung für die Schüler. Aufgrund dessen und weil die Lehrer nur eine sehr geringe Zeitspanne mit einer Klasse verbringen, entwickelt sich zwischen Lehrern und Schülern in der Regel keine Beziehung, die über das Muster einer reinen Informationsvermittlung hinausgeht, bei der die Lehrer als Sender und die Schüler als Adressaten der jeweiligen Botschaften fungieren. Hinzu kommt, daß die Klassen überfüllt sind und die Schüler aufgrund ihrer Unterschiede in bezug auf die Qualifikation, das Alter, die Nationalität und die Betriebszugehörigkeit kein einheitliches Lern- und Leistungsverhalten an den Tag legen. Weil die Eingewöhnungs- und Übungszeit im Unterricht fehlt, können daraus enorme Schwierigkeiten entstehen, die die Beziehung Lehrer – Schüler stark belasten können. Die Kritik des Lern- und Leistungsverhaltens der Schüler ist unter den Lehrern sehr stark verbreitet; aus ihrer Sicht liegt die Ursache für die Probleme in der unzureichenden Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler⁴².

„Die Leute, die heute in die Berufsschule drängen, die hätten vor zwanzig Jahren keine Chance gehabt. Ich möchte nicht sagen, daß die Leute bildungsunfähig sind, sondern daß die Leute bildungsunwillig sind. Das ist der Hauptschwerpunkt. Die Schüler haben mathematische Probleme, Deutschprobleme, Verhaltensprobleme“ (Lehrer GS1).

Es gibt auch Lehrer, die einräumen, daß die Leistungsanforderungen in den letzten Jahren beträchtlich gestiegen sind, doch auch in dieser Sichtweise wird das Problem letzten Endes bei den Schülern gesehen, die eben nicht in der Lage sind, diese Anforderungen zu bewältigen.

„Das Leistungsvermögen unserer Schüler geht auf jeden Fall zurück, und die Technologie, das High-Tech wird immer umfassender und komplexer. [...] Das heißt, früher haben die Schüler a) viel weniger lernen müssen, b) hatten viel mehr Zeit zum üben usw., und in der Hinsicht sehe ich das Hauptproblem“ (Lehrer GS2).

Die Schüler wiederum kritisieren die distanzierte und sachliche Beziehung zu ihren Lehrern, die sich nur auf den Unterricht bezieht. Außerhalb des Unterrichts gibt es keinerlei Kontakte. Die Schüler fühlen sich oft nicht von den Lehrern akzeptiert. Ihrer Ansicht nach verstehen die

⁴² Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen einer 1994 durchgeführten Umfrage an einem Berufsschulzentrum (vgl. Nickolaus 1999: 110). In dieser Untersuchung gaben 87 % der befragten Lehrer an, daß die Überforderung der Schüler im Unterricht eine erhebliche Rolle spiele. Als Ursachen für die Überforderung wurden an erster Stelle eine mangelnde schulische Vorbildung und ein Motivationsmangel bei den Schülern genannt, die von jeweils 77,5 % der Lehrer angeführt wurden.

Lehrer die Lebenseinstellung, die Probleme und Ängste der Schüler nicht und zeigen auch kein Verständnis dafür.

„Lehrer und Beziehung hier in der Schule? Gar keine. Sie kennen einen, solange sie Unterricht haben“ (Automobilmechaniker, zweites Ausbildungsjahr GS1).

„Sie [die Lehrer – E.K.] sind nicht auf dem Laufenden und denken schlecht über die Jugend“ (Industriemechaniker, drittes Ausbildungsjahr GS3).

Doch im Lehrer sehen die Schüler einen wichtigen Motivationsfaktor, wobei sie zugleich der Ansicht sind, daß die wenigsten Lehrer sich dessen bewußt sind. Auch wenn der Betrieb der wichtigste Bezugspunkt für die Schüler ist, sehen sie in der Berufsschule außer der Notwendigkeit auch die Möglichkeit, in einer weniger angespannten Atmosphäre als im Betrieb, ohne den Druck des Meisters das Hintergrundwissen für ihren Beruf zu erwerben, neue Maschinen und Verfahren kennenzulernen und sich mit Gleichaltrigen zu treffen. Allerdings fällt es ihnen schwer, sich zu disziplinieren, weil sie zum einen von der Arbeit oft zu erschöpft sind, um den Unterricht vorzubereiten, und zum anderen weil sie Probleme haben, sich jede Woche neu auf den Unterricht umzustellen. Diese Haltung der Schüler wirkt sich wiederum auf die Lehrer demotivierend aus:

„Wenn ich in die Klasse rein schaue, und mir steht – bildlich gesprochen – eine Front der Ablehnung gegenüber, ist das für mich demotivierend. Wie kann man das aufbrechen? Das ist äußerst schwierig“ (Fachberater GS2).

Diese Situation wird durch die Abwesenheit von Freizeitangeboten an der Berufsschule verschärft, denn dadurch fehlen die Gelegenheiten, bei denen ein gegenseitiges Kennenlernen möglich ist und durch die der Zusammenhalt in der Gruppe und die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern verbessert werden könnte.

„Es ist ein Jammer, daß die Schulsporttage gestrichen worden sind. Das war früher der Höhepunkt des Jahres. Früher haben auch die Lehrer Fußball gegeneinander gespielt, alles ist durch den Strukturwandel gestorben“ (Lehrer GS2).

Eine gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die sich durch Toleranz und gegenseitiges Verständnis auszeichnet, stellt eine Grundvoraussetzung für einen effektiven Lehr- und Lernprozeß dar. In Anbetracht der gegenseitigen Wahrnehmungen des jeweiligen Gegenübers und der schwierigen Rahmenbedingungen, denen der Berufsschulunterricht unterliegt, kann sich eine solche Beziehung in der Regel aber nicht entwickeln. Inwiefern diese Situation durch die Einführung der neuen Unterrichtsmethoden verändert wird, soll im folgenden erörtert werden.

4.2.3.2 Unterrichtsmethodik

Eine besondere Bedeutung kommt im Prozeß der Lehrens und Lernens der Unterrichtsmethodik zu: „Methoden sollen Lernprozesse veranlassen und fördern“ (Bonz 1995: 272). In diesem Zitat wird die Beziehung von Unterrichtsmethodik und Bildungsziel deutlich: Beide existieren nicht unabhängig voneinander, sondern sind eng miteinander verbunden; die Methodik unterstützt das Ziel und das Ziel bedingt die Methodik. Die Auswahl der Unterrichtsmethoden muß sich in erster Linie an den Unterrichtszielen orientieren, wodurch die Wahlmöglichkeiten im methodischen Spektrum eingeschränkt werden. Da sich mit der Fokussierung auf die Vermittlung von Handlungskompetenz das Hauptziel der beruflichen Bildung grundsätzlich verändert hat, ist die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden dringend geboten⁴³, damit der Unterricht den neuen Anforderungen entsprechen und jene Prozesse initiieren kann, die dieses Ziel unterstützen. Von der Lehrplankommission wurden diesbezüglich fächerübergreifende, projekthafte, geräte- und produktbezogene Unterrichtsmethoden vorgeschlagen und die gegenseitige Abstimmung und Ergänzung der Unterrichtsfächer empfohlen. Ein solcher Unterricht würde zugleich den Wünschen und Neigungen der Schüler besser gerecht werden⁴⁴, deren Stärken nicht im abstrakten Denken und im Auswendiglernen, sondern im praktischen Tun liegen. In diesem Abschnitt wird sich das Augenmerk auf die gegenwärtige Unterrichtssituation bzw. auf die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements richten, mit dem Ziel, die Implementation der neuen Unterrichtsmethoden in der Unterrichtspraxis zu untersuchen und die damit verbundenen Konsequenzen herauszuarbeiten.

Bei der Betrachtung der praktizierten Unterrichtsmethodik in der Berufsschule läßt sich innerhalb des Untersuchungssamples im Vergleich zu früher keine gravierende Veränderung feststellen. Der Theorieunterricht wird nach wie vor von lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden wie dem Frontalunterricht oder der Fragend-Entwickelnden-Methode dominiert. Zwar werden im Unterricht inzwischen auch Projekte durchgeführt, dies wird aber nicht flächendeckend, sondern nur vereinzelt, beispielhaft praktiziert. Nicht in jeder Klasse werden Projekte durchgeführt, und in der Regel gibt es auch nicht mehr als ein Projekt pro Klasse.

„Wenn ich es nach meinem Gefühl einschätzen kann, denke ich, daß doch schon noch viel Unterricht Frontalunterricht ist, also auch bei mir im Unterricht, sicher ist der Anteil über 50 Prozent, würde ich sagen. Es kommt auch auf die Klasse an. Wenn ich eine sehr unruhige Klasse habe, dann mach' ich lieber Frontalunterricht, weil ich dann sicherstellen kann, daß der Stoff rübergekommen ist, weil man doch irgendwo immer den Lehrplan und die Prüfung im Hinterkopf hat. Also, man muß es von der Klasse abhängig machen. Wenn ich eine Klasse habe, die vom Verhalten gut ist, tue ich mich leichter, wenn ich Gruppenunterricht mache, oder wenn ich sage, jetzt arbeitet ihr mal selber und dann fassen wir es hinterher zusammen. Aber für ganz verkehrt halte ich den Frontalunterricht nicht, weil ich denke, als Lehrer bin ich Fachmann für gewisse Themen und habe ein viel viel weiteres Spektrum, als die Schüler in einer kurzen Zeit aus den Büchern oder aus den Prospekten raus nehmen können, und das will ich irgendwo weitergeben, und ich denke, das muß auch sein, das muß irgendwo auf eine Mischung rauslaufen“ (Lehrer GS2).

⁴³ Ähnlich argumentiert auch Beiderwieden 1990.

⁴⁴ Durch „handelndes Lernen“ steigt die Lernmotivation bei Schülern und ihr Interesse am Unterricht nimmt deutlich zu. Das ergab eine Schülerbefragung der Technischen Universität München (vgl. Tenberg 1998).

„Im Hinblick auf das, was wir als Ziele zu erreichen haben, ist die Fragend-Entwickelnde-Methode noch die effektivste, unter Berücksichtigung des reinen Fachwissens. Wobei diese Methode zum Teil auch andere Kompetenzen mit einschließt und nicht so starr ist wie vielleicht andere Methoden, und von den inhaltlichen Zielen kommen wir damit am schnellsten voran. Der reine Frontalunterricht ist in der Berufsschule nicht sinnvoll, da schlafen die Leute ein. Man muß die Schüler mit einbeziehen. Der Unterricht bleibt lehrerzentriert, aber nicht rein frontal. [...] Soweit ich in Gesprächen mit den Kollegen mitbekommen hab', soll in dieser Schule die Fragend-Entwickelnde-Methode herrschen. Durch die ganze Diskussion der letzten Zeit nehme ich an, daß auch mit den anderen Methoden experimentiert wird. [...] Ohne es genau zu wissen, schätze ich, daß der Verbreitungsgrad der neuen Unterrichtsmethoden bei 10 Prozent liegt“ (Lehrer GS1).

Die Gründe für die geringe Verbreitung der neuen Unterrichtsmethoden sind darin zu sehen, daß die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen bislang nicht entsprechend verändert wurden. Dazu zählen die Prinzipien der Unterrichtsstrukturierung, die Facharbeiter- und Gesellenprüfung, die verfügbaren materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen, das Qualifikationsniveau von Lehrern und Schülern sowie die Impulse, die von der Schulverwaltung und den Betrieben ausgehen. Diese Rahmenbedingungen wurden bisher nicht oder nur unzureichend an die veränderten Anforderungen angepaßt, wodurch eine Änderung der bisherigen Unterrichtspraxis massiv behindert wird.

Die fachliche Gliederung als konstitutives Prinzip des Unterrichts in der Berufsschule wird in der inhaltlichen Organisation des Unterrichts (Unterrichtsformen, Stundentafel), im Stundenplan, in den Bewertungsformen des Unterrichts (Klassenarbeiten, Notengebung), aber auch in der Qualifikation und im Einsatz der Lehrer wirksam. In einem nach Fächern gegliederten Unterricht mit drei Unterrichtsformen (Theorieunterricht, Labor und Technologiepraktikum), einem starren Stundenplan und entsprechenden Bewertungsformen ist die fachübergreifende und projekthafte Organisation des Wissens schwer einzulösen: „Weil Lehrplan- und Stundenplanorganisation an Berufsschulen relativ starr sind, fehlen oft die organisatorischen Voraussetzungen für neue didaktische und methodische Ansätze (in einem zerfächerten Wirtschaftskunde-Unterricht beispielsweise von 40 Wochen mit einer wöchentlichen Lektion läßt sich ein sinnvoller Projektunterricht kaum verwirklichen)“ (Dubs 1995: 172).

Ebenso einschränkend wirkt die Prüfung, die in ihrer gegenwärtigen Form nicht mit den neuen Anforderungen kompatibel ist, da sie den Schwerpunkt nach wie vor auf das Fachwissen legt und hohe Anforderungen in bezug auf den Umfang des Wissens stellt. Da das Bestehen der Prüfung letzten Endes das Ziel des Unterrichts darstellt, sind die Lehrer bemüht, möglichst das gesamte Fachwissen zu vermitteln, das die Schüler für eine erfolgreiche Prüfung benötigen. Angesichts der knappen Unterrichtszeit und der Fülle des Stoffes, den es zu vermitteln gilt, sehen sich die Lehrer gezwungen, vorrangig auf die Effizienz des Unterrichts zu achten. Ihr Ziel ist es, die zur Verfügung stehende Zeit optimal zu nutzen, um den ganzen Lernstoff zu vermitteln und damit den Prüfungsanforderungen gerecht zu werden. Der Lehrervortrag im lehrerzentrierten Unterricht hat nach Ansicht der befragten Lehrer den Vorteil, daß er eine schnelle Abarbeitung des Stoffes ermöglicht.

„Ein Hindernis [für alternative Unterrichtsmethoden – E. K.] ist einmal der Stoffumfang, den sie in relativ kurzer Zeit vermitteln müssen, und als Lehrer glaubt man immer, wenn man viel erzählt und spricht und viel Frontalunterricht hat, dann bekommt man am schnellsten den Stoff rüber. Aber wieviel dann hängenbleibt, das ist ja bekannt. Das ist relativ wenig. Also die Stofffülle ist sicherlich ein Grund, die uns daran hindert, projekthaft und fächerübergreifend mehr zu tun. Sicherlich spielen hier auch menschliche Dinge eine Rolle, daß nicht alle Kollegen, die streng nach dem Fachlehrerprinzip gearbeitet haben, von heute auf morgen umschalten können“ (Lehrer GS3).

Auch die begrenzten zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen wirken sich hinderlich auf die Anwendung neuer Unterrichtsformen aus. Ihr Einsatz erfordert einen hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand, ausreichende Lehrerkapazitäten und eine entsprechende räumliche und technische Ausstattung, über die die Schulen vielfach nicht verfügen.

Das Qualifikationsniveau der Schüler und der Grad ihrer Selbständigkeit erschweren ebenfalls die Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden, da die Schüler häufig nicht in der Lage sind, fächerübergreifend, eigenständig, zielstrebig und in Gruppen zu arbeiten. Diese Fähigkeiten wurden ihnen in den allgemeinbildenden Schulen nicht vermittelt, da auch dort Frontalunterricht, Fachgliederung und Einzelarbeit dominieren.

Darüber hinaus sind auch die Lehrer aufgrund ihrer Qualifikation und Unterrichtserfahrung besser mit dem lehrerzentrierten Unterricht vertraut als mit anderen Methoden. Der Lehrer ist insbesondere in der Berufsschule sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung in erster Linie Fachmann, und als Fachmann fühlt er sich sicher und hat mit dem lehrerzentrierten Unterricht ein Podium, um sein Wissen zu präsentieren. Bei der Anwendung alternativer Unterrichtsmethoden muß er die Rolle des Fachmanns verlassen und die des Beraters und Begleiters annehmen, um den Schülern das Handlungsfeld zu überlassen. Doch mit solchen Methoden ist er nicht vertraut, und sobald er die Rolle des Fachmanns verläßt, verliert er seine Routine, seine Handlungssicherheit. Zudem erfordert eine Umstellung seines Unterrichts einen enormen Arbeitsaufwand, der noch nicht einmal honoriert wird.

Selbstverständlich gibt es auch Lehrer, die die neuen Unterrichtskonzepte als Chance begreifen und bemüht sind, sie trotz aller Widrigkeiten umzusetzen. Bei diesen Lehrern entsprechen die neuen Unterrichtsmethoden den persönlichen Interessen und Neigungen, und infolgedessen ist auch ein besonderes Engagement vorhanden.

„Erst im Jahr 1989, im Zusammenhang mit den neuen Lehrplänen wurde das Thema unheimlich hoch gehängt, und es war für mich eine Leichtigkeit, es umzusetzen, weil das meinem Stil entsprach. So bin ich relativ bald dazu gekommen. Mir und einem anderen Kollegen wurde Pionierarbeit in der Schule bescheinigt, doch der Zeitaufwand bei der Vorbereitung der Projekte war in den ersten Monaten etwa das Dreifache vom Üblichen, und das ging nur über das persönliche Engagement und die Überzeugung“ (Lehrer GS2).

Eine solche Motivation kann jedoch bei den wenigsten Lehrern vorausgesetzt werden, weswegen es dringend erforderlich ist, daß die Lehrer einen entsprechenden Antrieb bekommen, ihnen angemessene Anreize gesetzt werden und sie vor allem auch Unterstützung erfahren. Weder von den Betrieben noch von der Schulverwaltung gehen allerdings entsprechende Im-

pulse aus. Die meisten Betriebe haben selbst noch keine Umorientierung in Richtung Handlungskompetenz vollzogen und sehen das primäre Ausbildungsziel nach wie vor in der Vermittlung der Fachkompetenz und im Prüfungserfolg.

„Es ist bequemer für den Lehrer, sich auf das Fachliche zu berufen, und das findet natürlich oftmals bei den Betrieben draußen größeren Anklang. [...] Wenn sie aber die Fachkompetenz vernachlässigen, haben sie sofort keine Anerkennung mehr bei den Ausbildungsbetrieben. Die wollen nach wie vor Fachkompetenz, die wollen natürlich das andere – Methoden- und Sozialkompetenz – dazu. Und jetzt hat der Lehrer oft nicht den Mut, denn das erfordert Mut, die Fachkompetenz etwas zurückzunehmen und das andere nach vorne zu bringen, wobei das nicht additiv ist, sondern das ist integrativ zu sehen. Wenn jetzt ein Lehrer – nehmen wir mal einen Extremfall – die Fachkompetenz etwas zurücknimmt und die Methoden- und Sozialkompetenz verstärkt unterrichtet und der Schüler fällt durch die Prüfung, das wird ihm nicht zugute gehalten. Dann zeigt der Betrieb mit dem Finger auf den Lehrer und sagt, wer hat ihn nicht genügend auf die Prüfung vorbereitet. Und die Prüfungen sind halt sehr stark fachorientiert angelegt“ (Referent des Oberschulamtes).

Von seiten der Schuladministration wurden noch keine Ansätze entwickelt, die eine nachhaltige Veränderung im Verhalten des Lehrers bewirken könnten. Seine Stellung, seine Entlohnung und sein berufliches Fortkommen hängen nicht von der Anwendung neuer Unterrichtsmethoden ab. Bei der Bewertung seines Unterrichts spielt dies nur eine untergeordnete Rolle; das entscheidende Kriterium für die Beurteilung seiner Leistung ist immer noch der Prüfungserfolg der Schüler, der in erster Linie von deren Fachkompetenz abhängt. Aufgrund dessen besteht für den Lehrer keine Notwendigkeit, seine Haltung zu ändern. In den neuen Methoden kennt er sich nicht aus, er weiß nicht, wie er sie effektiv umsetzen kann, und Hilfestellung bei der Umsetzung wird er nicht bekommen. Im Gegenteil, er muß sich sogar auf zeitaufwendige Abstimmungsprozesse mit anderen Lehrern einlassen, was seine Freiheit und Flexibilität einschränkt. Warum sollte er sich auf dieses Abenteuer einlassen? Den lehrerzentrierten Unterricht beherrscht er, er kennt auch die Reaktion der Schüler darauf und er erscheint ihm sinnvoll, um die Prüfungsanforderungen, die Unterrichtszeit, das Niveau der Schüler und seine Fähigkeiten und Kenntnisse in Einklang zu bringen.

Diese Ausführungen machen deutlich, daß die in den vorangegangenen Abschnitten behandelten Aspekte, die Beziehungen der Berufsschule zu ihrem Umfeld, die organisatorischen Bedingungen und die Merkmale der Akteure, ihre Wirkungen letzten Endes im Unterricht zeitigen. Es wurde ein neues Unterrichtsziel definiert und es wurden neue Unterrichtsmethoden vorgeschlagen, ohne jedoch die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Dies führt zu Spannungen, Widersprüchen und Konflikten, die die Realisierung der neu gesetzten Ziele behindern. Solange diese Inkompatibilitäten nicht beseitigt werden, die Rahmenbedingungen also nicht entsprechend verändert werden, verbleibt eine Kluft zwischen den Anforderungen und den Möglichkeiten ihrer Bewältigung, die nur schwer zu überwinden ist.

„Von oben wird was Neues propagiert, und sie sagen, die Schulen könnten es machen, aber die Rahmenbedingungen stimmen nicht vollständig. Es wird etwas Neues in den Raum geworfen, z. B. Schlüsselqualifikationen, neue Unterrichtsmethoden. Dann kommen die Rahmenbedingungen: Der Lehrplan ist der alte, Prüfungsanforderungen sind die alten, und für die neuen Unterrichtsmethoden brauchen wir viel mehr Zeit, damit möglichst ein Ziel rauskommt, und da hängen wir dann drin als Lehrer. Wir sitzen zwischen zwei Stühlen. Deswegen können wir es sicher nicht in dem Umfang ausführen, wie das eventuell von oben gewünscht wird“ (Lehrer GS1).

Die Untersuchungsergebnisse haben belegt, daß eine grundlegende Änderung in der Ausrichtung des Berufsschulunterrichts mehr voraussetzt als die Vorgabe eines neuen Bildungsziels, die Empfehlung neuer Unterrichtsmethoden und die begrenzte Erweiterung der Entscheidungsspielräume der einzelnen Schule. Wesentliche Strukturelemente – inter- und intraorganisationale Regeln, die Verteilung von Ressourcen, von der alten Ordnung geprägte Deutungsmuster – lenken das Handeln der Akteure noch immer in eine andere Richtung. Wenn der Unterricht verändert werden soll, ist also auch eine entsprechende Anpassung der maßgeblichen Rahmenbedingungen erforderlich oder mit anderen Worten: die Schaffung der notwendigen organisationalen und institutionellen Voraussetzungen für einen solchen Wandel. Die Frage, wie diese gestaltet werden müßten, um die angestrebten Veränderungen zu unterstützen, wird im folgenden Kapitel erörtert.

D. Schlußfolgerungen

1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die rasante technologische Entwicklung, die zunehmende Globalisierung des wirtschaftlichen Handelns, der Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und die Veränderungen der gesellschaftlichen Wertvorstellungen haben gravierende Auswirkungen auf Beschäftigung und Qualifikation. Damit wird auch das System der Berufsausbildung mit neuartigen Herausforderungen konfrontiert.

Die Anforderungen, die heute an die Qualifikation der Arbeitskräfte gestellt werden, lassen sich folgendermaßen beschreiben: Gefragt ist ein leistungsfähiger und lernwilliger Mitarbeiter, der nicht nur die notwendigen fachlich-technischen Kenntnisse besitzt, sondern auch über Problemlösungskompetenz und organisatorisches Talent verfügt, aufgeschlossen gegenüber Neuerungen, innovativ, kommunikationsfähig und kooperationsbereit ist und sich in einer global agierenden Wirtschaft zurechtfinden kann. Fachkenntnisse und Fertigkeiten bleiben also weiterhin wichtig, ergänzt jedoch um dispositive, organisatorische und soziale Fähigkeiten. Das Ziel der beruflichen Bildung soll daher die Vermittlung von „Handlungskompetenz“ sein, die das Vorhandensein all dieser Qualifikationsbestandteile voraussetzt.

Dieses neue Qualifikationsziel erfordert die Anwendung neuer Lehr- und Lernformen, die nicht allein der Vermittlung des fachspezifischen Wissens dienen, sondern die fachlichen mit den außerfachlichen Kompetenzen verknüpfen und auf die Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Lernenden abzielen. Daher müssen alternative Unterrichtsformen wie handlungsorientierter, fächerübergreifender, Gruppen- und Projektunterricht praktiziert werden, was jedoch äußerst voraussetzungsreich ist. Ihr Einsatz erfordert nicht nur eine Veränderung der Unterrichtsorganisation, -gestaltung und -methodik, sondern auch der betrieblichen und schulischen Organisation der Berufsausbildung. Denn die bisherige Orientierung der beruflichen Ausbildung ist durch die starke Betonung berufsfachlicher Einzelelemente gekennzeichnet und steht damit im Gegensatz zu den neuen Qualifikationsanforderungen, die auf eine handlungsorientierte Verbindung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen abstellen.

Infolge der veränderten Qualifikationsanforderungen und der von verschiedener Seite an die berufliche Ausbildung herangetragene Forderung, Handlungskompetenz zu vermitteln, wurden in den Berufsschulen entsprechende Veränderungsprozesse ausgelöst. Im Rahmen dieser Prozesse kommt dem institutionellen Umfeld der Berufsschule eine maßgebliche Rolle zu. Verschiedene Organisationen, die mit der beruflichen Schule in engen wechselseitigen Einflußbeziehungen stehen, prägen die Wandlungsprozesse, indem sie diese befördern und unterstützen, z. T. aber auch bremsen und behindern. Von wesentlicher Bedeutung sind in diesem

Zusammenhang die Beziehungen zu den Ausbildungsbetrieben, den Kammern, den allgemeinbildenden Schulen, dem Oberschulamt und dem Kultusministerium.

Die duale Ausbildung ist eine gemeinschaftliche Leistung der Berufsschule und der Ausbildungsbetriebe. Die Qualität der Ausbildung hängt dabei maßgeblich davon ab, wie gut die beiden Teilleistungen aufeinander abgestimmt sind. Gerade wenn es um die Vermittlung von Handlungskompetenz geht, welche eine enge Verknüpfung von theoretischen Kenntnissen und praktischem Tun voraussetzt, kommt der Kooperation und der Koordinierung der Aktivitäten der beiden dualen Partner ein erheblicher Stellenwert zu. In der Realität ist der Grad der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb jedoch in der Regel gering ausgeprägt. Ein wesentliches Kooperationshindernis besteht dabei in den gegenseitigen Wahrnehmungen und Zuschreibungen der schulischen und der betrieblichen Akteure. In der Vergangenheit haben sich spezifische Deutungsschemata in bezug auf die Rolle des jeweiligen Partners und damit korrespondierende Handlungsmuster entwickelt, die einer engeren Zusammenarbeit im Wege stehen. Die Vertreter der Ausbildungsbetriebe vertreten die Auffassung, daß sich die Berufsschule nach den Erfordernissen der Betriebe zu richten habe, wozu sie aber nur bedingt in der Lage sei. Dagegen werden die Betriebe in den Berufsschulen als Vertreter der unterschiedlichsten Interessen gesehen, die nicht in ein Unterrichtskonzept integriert werden können. Hinzu kommt, daß die organisatorischen Bedingungen einer engeren Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb vielfach enge Grenzen setzen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich die Schüler einer Berufsschulklasse aus Auszubildenden verschiedener kleiner und mittlerer Betriebe zusammensetzen. Unter diesen Bedingungen muß sich die Berufsschule mit einer Vielzahl von Betrieben abstimmen und deren Bedürfnisse in Einklang bringen. Darüber hinaus sind die Spielräume der Betriebe zur Gestaltung der Ausbildung durch die Erfordernisse der jeweiligen Arbeitsprozesse und die gegebene Maschinenausstattung beschränkt. Aber auch auf seiten der Berufsschule bestehen Restriktionen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung. So muß sich der Stundenplan etwa nach den vorhandenen Räumlichkeiten und den personellen und materiellen Gegebenheiten ausrichten, was die Abstimmung zwischen schulischem Unterricht und betrieblicher Ausbildung ebenfalls erschwert.

Die Handwerkskammern und die Industrie- und Handelskammern sind innerhalb der dualen Ausbildung für die Gestaltung und Durchführung der Zwischen- und Abschlußprüfungen zuständig, wodurch sie die Ausbildung entscheidend prägen. Denn die Ausrichtung auf den Prüfungserfolg der Auszubildenden stellt sowohl für die betrieblichen als auch für die schulischen Akteure eine wichtige Handlungsregel dar. Dies ist dem Umstand geschuldet, daß die Leistung der Ausbilder und der Berufsschullehrer ebenso wie die Leistung des Betriebs und der Berufsschule insgesamt maßgeblich am Prüfungserfolg gemessen wird. Die Anforderungen der Prüfung sind bislang aber keineswegs konsequent auf das neue Ausbildungsziel – die Vermittlung von Handlungskompetenz – ausgerichtet, weswegen eine entsprechende Umorientierung in den Betrieben und den Berufsschulen eher behindert als unterstützt wird. Daß die Prüfungen noch nicht an die veränderten Anforderungen angepaßt wurden, kann darauf zu-

rückgeführt werden, daß die Kammern aufgrund ihrer Handlungsbedingungen vor allem auf eine wirtschaftliche Ausgestaltung der Prüfung Wert legen, während pädagogische Aspekte nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Da die berufliche Bildung auf die allgemeine aufbaut, kommt den allgemeinbildenden Schulen in bezug auf die Veränderungsfähigkeit der Berufsschule eine wichtige Rolle zu. Eine Verzahnung der Berufsschule mit dem allgemeinbildenden Teil des Schulwesens könnte dazu beitragen, daß bereits in den allgemeinbildenden Schulen der Grundstein für eine Ausrichtung auf handlungsorientiertes Lehren und Lernen gelegt wird. Die allgemeinbildenden Schulen sind bislang jedoch nicht darauf ausgerichtet, die Schüler hierauf ausreichend vorzubereiten. Dies würde eine engere Koordination und Kooperation zwischen den beiden Schularten voraussetzen. Dem steht jedoch entgegen, daß der Weg über die Abstimmung der Bildungspläne zu langwierig ist und der Dialog zwischen den Vertretern der beiden Schularten aufgrund der bestehenden Interpretationsschemata und Handlungsnormen bisher kaum in Gang gekommen ist.

Als Teil der staatlichen Verwaltung hat die Berufsschule den Status einer Behörde, was sie an die übergeordneten Behörden bindet. Infolgedessen steht die Berufsschule innerhalb des politisch-administrativen Systems in einem hierarchischen Unterordnungsverhältnis zum Oberschulamt und zum Kultusministerium, die wesentliche Rahmenbedingungen ihrer Arbeit festlegen. In der Vergangenheit war die Beziehung zwischen der Berufsschule und den übergeordneten Behörden durch eine starke Reglementierung geprägt, weswegen die Handlungsspielräume in der Berufsschule stark eingeschränkt waren und Veränderungen nur sehr langsam vollzogen werden konnten. Dies steht im Widerspruch zu den veränderten Anforderungen an die berufliche Bildung. Denn der beschleunigte Wandel der Arbeitswelt erfordert eine schnelle Reaktion auf seiten der Bildung, und die Vermittlung von Handlungskompetenz setzt Spielräume für die Berufsschulen voraus, damit diese ihren Unterricht flexibel gestalten können.

In den letzten Jahren wurde innerhalb des politisch-administrativen Systems jedoch eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um die Gestaltungs- und Verantwortungsspielräume der Schulen zu erweitern. Mit der sog. „inneren Schulreform“ wurde von seiten der Kultusverwaltung in Baden-Württemberg ein Prozeß eingeleitet, um die Selbständigkeit der einzelnen Schulen zu stärken und den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Gestützt wurde dieser Prozeß durch Maßnahmen wie einen Abbau von Verwaltungsvorschriften im Schulbereich, eine Flexibilisierung der Stundentafeln oder eine Erweiterung der Kompetenzen in der Bewirtschaftung der Schulen. Allerdings bleiben diese Veränderungen begrenzt: In wichtigen Bereichen wie Personalangelegenheiten, der Budgetverwaltung oder der Lehrplangestaltung werden Entscheidungskompetenzen nur partiell an die Schulen abgegeben, wodurch deren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt bleiben. Somit gilt für das politisch-administrative System wie für die anderen Organisationen des institutionellen Umfelds, daß sie eine Neuausrichtung der

Berufsschule auf eine verstärkte Vermittlung von Handlungskompetenz nur bedingt unterstützen und statt dessen eine Reihe von Hindernissen für einen entsprechenden Wandel besteht.

Aufgrund dieser Barrieren kommt es in den Berufsschulen nur in sehr begrenztem Umfang zu Veränderungen. Hierzu tragen aber auch die bestehenden organisationalen Strukturen in den Berufsschulen selbst bei. Denn Hemmnisse für eine Neuausrichtung der schulischen Ausbildung bestehen nicht nur auf der interorganisationalen Ebene, sondern auch auf der intraorganisationalen. Hierzu zählen einmal die gegebenen Führungsstrukturen in der Berufsschule, die nach wie vor stark hierarchisch geprägt sind. Im Hinblick auf die veränderten Anforderungen an die Berufsschule erweist es sich als wenig geeignet, wenn der Schulleiter die Entscheidungen trifft und die Abteilungsleiter und die Lehrer diese lediglich ausführen. Die Vermittlung von Handlungskompetenz impliziert, daß die Schulen eigeninitiativ und experimentierbereit sind, neue Unterrichtsmodelle und -methoden entwickeln und erproben, die Qualität der schulischen Leistung durch eine permanente Weiterentwicklung von Strukturen und Prozessen verbessern. Dies verlangt die Mitwirkung aller Organisationsmitglieder, was jedoch voraussetzt, daß diese auch über die entsprechenden Handlungsspielräume und Mitwirkungsmöglichkeiten verfügen. Dies ist bislang aber nicht in ausreichendem Maße gewährleistet, da bei Schulleitern, Abteilungsleitern und auch Lehrern noch immer ein altes, hierarchisches Führungsverständnis handlungsprägend ist. Darüber hinaus wird eine grundlegende Änderung der Kompetenz- und Aufgabenverteilung dadurch blockiert, daß die Akteure auf den übergeordneten Ebenen häufig nicht bereit sind, Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse abzugeben, weil sie die damit verbundenen Kontroll- und Machtverluste scheuen. Somit konnte sich in der Berufsschule bislang noch keine veränderte Führungspraxis etablieren, die eine Ausrichtung auf ein verändertes Bildungsziel stützen könnte.

Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen, denen der Unterricht in der Berufsschule unterliegt, sind kaum dazu geeignet, eine Umorientierung in Richtung Handlungskompetenz zu befördern. Vielmehr bestehen vielfältige organisatorische Restriktionen, die die Erreichung dieses Ziels erschweren. Dazu gehören die fachbezogene Gliederung des Unterrichts und die unzureichende Verknüpfung von Theorie und Praxis. Letzteres ist insbesondere der organisatorischen Trennung von Theorieunterricht und Technologiepraktikum sowie den unzulänglichen Verfahren zur Abstimmung der Stoffverteilung zwischen diesen Unterrichtsformen geschuldet. Ein weiteres Problem besteht darin, daß die geltenden Lehrpläne meist so restriktiv und so umfangreich sind, daß keine ausreichenden Spielräume für die Praktizierung alternativer Unterrichtsmethoden verbleiben. Als gravierende Hindernisse für einen handlungsorientierten Unterricht erweisen sich häufig aber auch personelle Engpässe und Defizite in der Ausstattung der Schulen in bezug auf die Räumlichkeiten, das Anschauungsmaterial und den Maschinenpark.

Hemmnisse für eine Ausrichtung auf handlungsorientiertes Lehren und Lernen bestehen des weiteren bei den am Unterrichtsprozeß beteiligten Akteuren, den Lehrern und den Schülern.

Die Vermittlung von Handlungskompetenz stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Es muß nicht nur Fachwissen weitergegeben werden, dieses Wissen und seine Anwendung müssen auch begreiflich gemacht werden, was die Verknüpfung von Theorie und Praxis erfordert. Es ist jedoch nicht gewährleistet, daß die Berufsschullehrer immer über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Dies ist darauf zurückzuführen, daß in aller Regel keine pädagogisch ausgebildeten Kräfte als Berufsschullehrer rekrutiert werden, sondern Fachexperten, die ein entsprechendes Hochschulstudium absolviert haben. Verschärft wird dieses Problem durch eine unzureichende Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit und begrenzte Fortbildungsmöglichkeiten. Darüber hinaus erfordert die Änderung der Unterrichtspraxis ein Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler, Kooperations- und Teamfähigkeit, ein hohes Engagement und Veränderungsbereitschaft. Dem steht jedoch entgegen, daß bei den Berufsschullehrern nach wie vor Deutungsschemata dominieren, wonach der Lehrer Fachmann und nicht Pädagoge, Einzelkämpfer und nicht Teammitglied, Ausführer und nicht Mitgestalter ist. Gestützt werden diese Wahrnehmungsmuster durch organisatorische Rahmenbedingungen wie die starke Formalisierung der internen Abläufe, die die Entstehung von Eigeninitiative, Teamarbeit und Veränderungsbereitschaft hemmen.

Was die Schüler betrifft, so ist zu konstatieren, daß diese in der Regel schlecht auf den Berufsschulunterricht, geschweige denn auf handlungsorientiertes Lernen vorbereitet sind. Denn in den allgemeinbildenden Schulen haben sie eine völlig andere Form des Lernens erfahren. Während die Lernsituation in diesen Schulen durch eine passive Arbeitshaltung, der Schüler, die ausgedehnte Beschäftigung mit einem Thema und die Dominanz theoretischer Wissensvermittlung gekennzeichnet war, müssen die Schüler nun selbständig lernen, komplexe Sachverhalte in kurzer Zeit verarbeiten und die Theorie mit der Praxis verbinden. Aufgrund ihrer Sichtweisen und ihrer Fähigkeiten, die durch die bisherigen Lernerfahrungen geprägt wurden, sind sie für die Bewältigung dieser Anforderungen kaum gerüstet. Infolgedessen entwickeln sie häufig ein negatives Bild von der Berufsschule, was ihre Motivation und ihr Engagement erheblich beeinträchtigen kann.

Angesichts der bestehenden Widerstände für eine Umorientierung auf die Vermittlung von Handlungskompetenz ist es nicht verwunderlich, daß sich in bezug auf die praktizierte Unterrichtsmethodik bislang keine grundlegende Änderung feststellen läßt. Noch immer dominieren lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden, während alternative Methoden lediglich vereinzelt und modellhaft praktiziert werden. Hierfür sind die dargestellten Hindernisse auf seiten der Umwelt der Berufsschule, der organisatorischen Bedingungen und der beteiligten Akteure verantwortlich zu machen. Der Berufsschule wurde ein neues Unterrichtsziel vorgegeben und zur Erreichung dieses Ziels wurde die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden angeregt. Die maßgeblichen Rahmenbedingungen für den Berufsschulunterricht wurden jedoch nicht entsprechend angepaßt. Infolgedessen kommt es in vielen Bereichen zu Spannungen, Widersprüchen und Konflikten, die der geforderten Neuausrichtung im Wege stehen.

2. Erkenntnisgewinn und Desiderata

Die Analyse der Veränderungsprozesse in den Berufsschulen hat die Erklärungskraft der Strukturierungstheorie und des Konzepts der sozialen Ordnungen unterstrichen. Das Handeln der Akteure in der Berufsschule wird maßgeblich durch die geltenden Normen, die bestehenden Deutungsmuster und die herrschenden Machtverhältnisse strukturiert. Diese Strukturen entstehen im und durch das Handeln aller involvierten Akteure. Sie können nicht durch einen bestimmten Akteur, etwa das Kultusministerium oder die Schulleitung, geschaffen werden. Zwar wird durchaus versucht, neue Strukturen „von oben“ zu etablieren, doch die anderen Akteure lassen sich diese nicht einfach aufzwingen, sondern nehmen ihrerseits Einfluß auf deren Ausgestaltung. Dies zeigt sich darin, daß formelle Vorgaben keineswegs zwangsläufig dazu führen, daß die betroffenen Akteure diese auch umsetzen und ihr Verhalten entsprechend ändern. So wurde der Berufsschule ein neues Bildungsziel vorgegeben, aber an den internen Abläufen hat sich bislang nur wenig geändert.

Die Theorie der Strukturierung trägt dieser Diskrepanz zwischen formellen Vorgaben und tatsächlichem Handeln Rechnung, indem sie das Augenmerk auf die soziale Praxis lenkt. Struktur ist per Definition nur das, was sich im Handeln der Akteure niederschlägt, worauf sie sich bei der Ausführung ihrer Handlungen beziehen. Erst hierdurch werden die entsprechenden Strukturen hervorgebracht und reproduziert. Sie sind das Produkt der Handlungen der beteiligten Akteure. Gleichwohl können sie sich für den einzelnen Akteur auch als „Zwänge“ erweisen, denn Strukturen entstehen nicht durch das Handeln einzelner, sondern sind das Ergebnis kollektiven Handelns. Die so geschaffenen Strukturen determinieren das Handeln aber nicht, sie lenken es, indem sie bestimmte Handlungsmöglichkeiten nahelegen und das Ausweichen auf Alternativen erschweren. Auf diese Weise ermöglichen sie das Handeln und schränken es zugleich ein. Nichtsdestotrotz können die Akteure von den bestehenden Strukturen abweichen, geltende Normen in Frage stellen, neue Deutungen etablieren oder die bestehenden Machtverhältnisse umstürzen. So können sie zur Änderung der sozialen Praxis und der bestehenden Strukturen beitragen, d. h. sozialen Wandel herbeiführen.

Was die Ursachen für sozialen Wandel betrifft, so beinhaltet die Theorie der Strukturierung hierzu allerdings nur wenige Aussagen. Denn Giddens konzentriert sich im Rahmen seines theoretischen Ansatzes auf die Reproduktion und damit auf die Kontinuität sozialer Praktiken, da diese den Normalfall des gesellschaftlichen Lebens darstellt. Deshalb wurde das Konzept der sozialen Ordnungen von Braczyk als weiterer Erklärungsansatz herangezogen. Dieses Konzept richtet den Blick auf die relevanten Umweltbeziehungen der Berufsschule und deren Rolle im Hinblick auf die in der Berufsschule stattfindenden Veränderungsprozesse. So hat sich gezeigt, daß Organisationen aus dem Beschäftigungssystem, dem Bildungssystem und dem politisch-administrativen System einen maßgeblichen Einfluß auf die Berufsschule ausüben. Die Beziehung zur Umwelt ist jedoch nicht deterministisch. Infolgedessen führen Um-

welteinflüsse wie eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen oder die Vorgabe neuer Bildungsziele nicht automatisch dazu, dass die Akteure in der Berufsschule ihr Verhalten entsprechend ändern. Denn ob Umwelteinflüsse überhaupt wahrgenommen, als handlungsrelevant interpretiert und dann in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden, hängt von der organisationalen Ordnung ab, d. h. den bestehenden Deutungsmustern, Normen und Machtverhältnissen. Hinzu kommt, daß von seiten der Umwelt unterschiedliche und z. T. widersprüchliche Einflüsse ausgehen können.

Dementsprechend geht das Konzept der sozialen Ordnungen von einer losen und nicht von einer starren Kopplung zwischen den verschiedenen Ordnungen aus. Verbundene Ordnungen stehen miteinander in Korrespondenzbeziehungen. Veränderungen innerhalb einer Ordnung können dazu führen, daß an den Schnittstellen zu anderen Ordnungen Spannungen entstehen. Dies führt aber nicht zwangsläufig dazu, daß es infolgedessen auch zu Anpassungsprozessen kommt. Wie die Untersuchung gezeigt hat, können von den tangierten inter- und intraorganisationalen Ordnungen starke Beharrungskräfte ausgehen, die einen entsprechenden Wandel behindern. Die Neuerung muß sich gegenüber den etablierten Strukturen behaupten, was schon deswegen sehr schwierig ist, weil die Akteure dazu tendieren, am Bestehenden festzuhalten. Denn es bedarf in der Regel einer großen Überwindung, bewährte Handlungsrountinen aufzugeben und gewohntes und sicheres Terrain zu verlassen. Insofern ist offen, ob und inwieweit sich eine Neuerung letzten Endes durchsetzt und zur Etablierung veränderter Strukturen führt oder ob diese am Fortbestand der alten Strukturen scheitert.

Mit Hilfe der Strukturierungstheorie und des Konzepts der verbundenen Ordnungen konnten wesentliche Einflußfaktoren von Veränderungen in der Berufsschule identifiziert werden. Insbesondere konnte gezeigt werden, in welchen Bereichen der inter- und intraorganisationalen Ordnung wesentliche Hemmnisse bestehen, die eine Ausrichtung auf die Vermittlung von Handlungskompetenz behindern. Der genaue Verlauf des Veränderungsprozesses konnte allerdings nicht im Rahmen der Untersuchung näher beleuchtet werden, da lediglich eine Momentaufnahme innerhalb des laufenden Prozesses angefertigt wurde. So liegen keine Erkenntnisse darüber vor, wie und von welchen Akteuren ein Veränderungsdruck wahrgenommen und verarbeitet wird, welche Akteure zu Promotoren des Wandels werden, wie sich Koalitionen und Gegenkoalitionen herausbilden und zu welchem Ergebnis die Auseinandersetzung zwischen den Akteuren letzten Endes führen. Hierzu sind Untersuchungen erforderlich, in deren Rahmen der Wandlungsprozeß über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet wird. Dies könnte wertvolle Hinweise darüber hervorbringen, woran Reformen in der Berufsschule scheitern und wie diese befördert werden können.

Auch über die organisationale Ordnung der Berufsschule hat die Untersuchung nur teilweise Aufschluß gegeben, da sie sich auf die inter- und intraorganisationalen Bedingungen des Wandels konzentriert hat. Dabei wurden durchaus einige wesentliche Merkmale der organisationalen Struktur identifiziert: Deutungsmuster wie die Einstellungen zu den Betrieben und

den Schülern oder die Rolle der Berufsschule und der Lehrer, Normen wie die Bestimmung einer guten Leistung oder die Statusunterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrergruppen sowie Aspekte der organisationalen Machtstruktur. Es konnte aber kein umfassendes Bild der organisationalen Ordnung gezeichnet werden, wie es für andere Organisationen vorliegt. Beispielsweise gibt es bezüglich des Industriebetriebs zahlreiche empirische Befunde zu vorherrschenden Deutungsmustern wie Arbeitseinstellungen von Arbeitern und Angestellten oder Menschenbildern des Managements, zu geltenden Normen wie Leistungs-, Kontroll- oder Senioritätsnormen und zu den innerbetrieblichen Machtbeziehungen. Demgegenüber sind die organisationalen Ordnungen von Schulen im Allgemeinen und von Berufsschulen im Besonderen noch kaum erforscht. Derartige Studien könnten jedoch wesentlich dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die Vorgänge in der Berufsschule zu entwickeln und damit auch für die Bedingungen und Grenzen von Veränderungsprozessen.

Nichtsdestotrotz lassen sich aufgrund der vorliegenden Befunde erste Hinweise darauf ableiten, wie der Reformprozeß in der Berufsschule gefördert und unterstützt werden kann. Wie die Studie gezeigt hat, kommt den inter- und intraorganisationalen Bedingungen dabei eine maßgebliche Bedeutung zu. Insofern läßt sich eine Reihe von Schlußfolgerungen in bezug auf die Frage ziehen, wie die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen gestaltet werden müßten, damit die Berufsschule den veränderten Anforderungen gerecht werden kann, die heute an sie gestellt werden.

3. Unter welchen organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen kann die Berufsschule den neuen Qualifikationsanforderungen gerecht werden?

Der sozioökonomische Wandel und die damit einhergehenden Veränderungen der Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen stellen das gesamte Berufsbildungssystem und damit auch das duale Berufsausbildungssystem vor neue Anforderungen. Ein veränderter Qualifikationsbedarf bedingt flexible und dynamische Qualifizierungsstrategien, die alle Akteure des Berufsbildungssystems gleichermaßen herausfordern. Die Bildungspolitik beispielsweise muß Rahmenbedingungen schaffen, die zur Unterstützung des Strukturwandels in der Wirtschaft und zur Antizipation von wirtschaftlichen und anderen gesellschaftlichen Veränderungen befähigen. Die Überprüfung der Aktualität von bereits existierenden Berufsbildern ist ebenso notwendig wie die Suche nach neuen Berufsfeldern und Ausbildungsgängen. Benötigt werden offene Ausbildungsberufe, die den sich ständig wandelnden Tätigkeitsanforderungen Rechnung tragen und die Mobilität zwischen verwandten Berufen ermöglichen. Notwendige Voraussetzungen hierfür sind flexible Ausbildungsordnungen und Bildungspläne, die neue Organisationsformen in der Bildung möglich machen und auch die Verzahnung von Erstausbildung

und Weiterbildung zum Ziel haben⁴⁵. Ein weiteres Ziel sollte die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung sowie zwischen allen Bildungsgängen sein.

Auch inhaltlich werden durch die Ausrichtung auf das Bildungsziel „Handlungskompetenz“ neue Maßstäbe gesetzt. Von entscheidender Bedeutung ist heute eine solide Berufsausbildung, die neben der Vermittlung von Fachkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Befähigung zum selbständigen und sozialen Handeln einschließt und auf die Gesamtpersönlichkeit abzielt. Es wird ersichtlich, daß es hier nicht um eine Weiterführung der herkömmlichen Bildungsordnung geht, sondern daß mit den neuen Anforderungen ein Paradigmenwechsel eingeleitet wird: weg vom Fach- hin zum ganzheitlichen Denken. Angesichts der skizzierten Entwicklungen war mit der Konzeption und Durchführung der vorhandenen Untersuchung das Ziel verbunden, am Beispiel der Berufsschule zu erforschen, ob und in welcher Weise der staatlich organisierte Bildungsbereich sich den neuen Qualifikationsanforderungen stellt und welche Qualifizierungsstrategien dabei ergriffen werden.

Bei der Untersuchung des Wandels bot die Theorie der Strukturierung ein Instrumentarium, das es ermöglichte, die Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren und Strukturen im Veränderungsprozeß zu analysieren. Dabei zeigte sich, daß Reformen wenig Aussicht auf Erfolg haben, wenn die Veränderungen nur an einem Teil der handlungsleitenden Strukturen ansetzen. In der beruflichen Bildung bzw. in der Berufsschule können Reformen zwar durch derartige punktuelle Veränderungen angestoßen werden, doch das reicht nicht aus, um den Reformprozeß in Gang zu halten. So macht eine einseitige strukturelle Veränderung wenig Sinn, wenn sie durch die Existenz widersprüchlicher struktureller Elemente konterkariert wird. Bei der Einleitung von Reformprozessen ist diesen Interdependenzen Rechnung zu tragen, damit diese die beabsichtigten Wirkungen entfalten können. Erforderlich ist somit ein ganzheitlicher, umfassender Ansatz und kein punktueller.

Als Teil des Berufsausbildungssystems steht die Berufsschule heute vor großen Herausforderungen, denn sie muß vielfältige Wandlungsprozesse bewältigen und dabei ihre Strukturen derart gestalten, daß sie in der Lage ist, rasch und flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren. Um dies zu erreichen, muß sie ihr Bildungsziel auf die Vermittlung der Handlungskompetenz umstellen und ihr organisationales Selbstverständnis ändern, sich von einer „lehrenden Organisation“ zu einer „lehrenden und lernenden Organisation“ entwickeln.

⁴⁵ Erste Ansätze für eine Dynamisierung bzw. Erweiterung der Struktur von Ausbildungsberufen wurde durch die Einführung neuer Ausbildungsberufe, z. B. Medienberufe, informationstechnische Berufe, Laborberufe, realisiert; im gewerblichen Bereich ist das Strukturkonzept allerdings immer noch sehr starr.

Organisationale Voraussetzungen

Als „lehrende Organisation“ hat die Berufsschule drei Probleme zu lösen: Erstens soll sie die Umorientierung im Unterricht in Richtung Handlungskompetenz vollziehen; zweitens soll sie die Lernbereitschaft der Schüler wecken und fördern; und dabei soll sie drittens flexible Strukturen herausbilden, um auf Veränderungen schnell und bedarfsgerecht reagieren zu können. Mit der Fokussierung auf die Vermittlung von Handlungskompetenz, die bereits in den Lehrplänen verankert wurde, hat sich die Ausrichtung des Lehrprozesses gravierend verändert, was mit weitreichenden Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung des Unterrichts verbunden ist. Dies betrifft den methodischen (z. B. Unterrichtsmethoden), den inhaltlichen (z. B. Lehrplan, Prüfung), den organisatorischen (z. B. Unterrichtsorganisation, Klassenteiler), den personellen (z. B. Lehrdeputate, Qualifikation von Lehrern und Schülern) und den materiellen (z. B. Finanzen, Räumlichkeiten, Materialausstattung, Maschinenpark) Bereich.

Was die Methodik betrifft, so ist die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden wie fächerübergreifender, projekthafter und geräte- bzw. produktbezogener Unterricht eine unabdingbare Voraussetzung für die Vermittlung von Handlungskompetenz. Die neuen Unterrichtsmethoden sind aber innerhalb der bestehenden Strukturen schwer zu realisieren, weil sie zeitintensiver in der Vorbereitung und Durchführung sind und weil ihnen andere Prinzipien zugrunde liegen. Inhaltlich muß der Lehrplan daher nicht nur entschlackt, sondern in seiner Struktur auch diesen veränderten Prinzipien angepaßt werden. Wenn das Ziel die Vermittlung der Handlungskompetenz durch fächerübergreifendes Lernen sein soll, dann kann ein Lehrplan, der nach dem Prinzip der fachlichen Gliederung gestaltet ist, wenig handlungsleitend sein. Um die Lernbedingungen zu schaffen, in denen Handlungskompetenz gefördert, geübt und vermittelt werden kann, sollte eine neue Strukturierung des Wissens vorgenommen werden, etwa eine Aufteilung in Wissenseinheiten mit exemplarischem Charakter. Dringend erforderlich ist eine neue Form der Lehrplanentwicklung, die gewährleistet, daß die Intentionen des Lehrplans mit seinen inhaltlichen Vorgaben im Einklang stehen und daß diese auch auf die zeitlichen Ressourcen abgestimmt sind. Darüber hinaus muß die Leistungsbeurteilung der Schüler den neuen Anforderungen angepaßt werden. Solange in der Prüfung der Schwerpunkt einseitig auf die fachlichen Kenntnisse gelegt wird, gerät die Vermittlung anderer Kompetenzen zwangsläufig in den Hintergrund.

In organisatorischer Hinsicht behindert eine nach Fächern gegliederte Unterrichtsorganisation die Vermittlung von ganzheitlichem Denken und Problemlösungsfähigkeit. Daher sollte auch der Unterricht fächerübergreifend, zum Beispiel nach dem Prinzip von Wissenseinheiten, organisiert werden. Dabei ist insbesondere nach neuen Wegen für die Verzahnung von Theorie und Praxis zu suchen. In der Berufsschule bietet sich mit dem Technologiepraktikum die Möglichkeit, theoretische Grundlagen durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu demonstrieren und zu visualisieren, was zu einem besseren Verständnis der Zusammenhänge beitragen kann. Allerdings ist eine enge Kooperation und Abstimmung zwischen Fachtheorie

und Technologiepraktikum notwendig, um die Lerneffekte durch die Parallelität von theoretischer Erläuterung und praktischer Demonstration zu erhöhen und die Motivation der Schüler zu steigern.

Damit ein themenbezogenes, ganzheitliches und fachübergreifendes Lernen ermöglicht wird, ist eine flexible zeitliche und räumliche Unterrichtsorganisation notwendig. Darüber hinaus sollten Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht geschaffen werden, durch die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler Rechnung getragen werden kann. Die Anwendung neuer Unterrichtsformen setzt überschaubare Klassengrößen voraus. Da die jeweils geeignete Klassengröße nicht im voraus bestimmt werden kann, sollte der Klassenteiler keine fixe Größe darstellen, sondern der Regelungskompetenz der Schule unterstellt werden.

Aufgrund der ständigen Vermehrung des Wissens, der steigenden Komplexität der Tätigkeiten und der damit einhergehenden Zunahme insbesondere der erforderlichen theoretischen Kenntnisse wird der zeitliche Rahmen für den Berufsschulunterricht immer enger. Von einer Kürzung der Berufsschulzeit ist daher abzuraten. Um ihr Angebot sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht steigern zu können, benötigen die Berufsschulen zugleich die erforderlichen Lehrdeputate, damit sie die ihnen zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen auch nutzen können. Bei der Bewältigung ihrer Aufgaben sind die Lehrer auf eine gezielte Unterstützung und Qualifizierung angewiesen. Aus diesem Grunde muß das Fort- und Weiterbildungsangebot den veränderten Anforderungen angepaßt, die Qualität des Angebots gesichert und die Teilnahme an Fortbildungen neu geregelt werden: diese sollte uneingeschränkt erfolgen und vorwiegend in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, um den Lehrern die Teilnahme zu erleichtern und den Unterrichtsausfall zu minimieren. Wichtig ist zudem die Bereitstellung geeigneter Fortbildungsmöglichkeiten für Personen, die besondere Funktionen innerhalb der Berufsschule wahrzunehmen haben (z. B. Schulleiter, Stellvertreter, Abteilungsleiter), um diese professionell auf ihre Aufgaben vorbereiten zu können. Darüber hinaus ist ein neues System der Leistungsbewertung vonnöten, durch das die „Beamtenkultur“ in Richtung einer „Leistungskultur“ verändert werden kann. Leistung muß anerkannt und honoriert werden, damit die nötige Motivation für ein besonderes Engagement freigesetzt werden kann.

Zu überdenken ist ferner die Rekrutierungsstrategie von Berufsschullehrern. Ein akademisches Studium auf hohem fachlichem Niveau, aber ohne praktischen Bezug, und ein Referendariat, dessen Schwerpunkt die Abhaltung von Lehrproben und nicht die Schulwirklichkeit bildet, sind keine geeigneten Mittel, um Berufsschullehrer auf ihre Aufgaben vorzubereiten. Studium und Referendariat bieten Instrumente an, aber sie befähigen die Lehreranhänger nicht ausreichend im Umgang mit diesen Instrumenten.. Dadurch kann weder Flexibilität und Veränderungsbereitschaft gefördert noch das Interesse für Pädagogik geweckt werden. Wichtig wird deshalb, Lehrer rechtzeitig zu rekrutieren und zu qualifizieren sowie den Qualifizierungsprozeß besser auf die beruflichen Anforderungen abzustimmen. Folglich sollte die Aus- und Weiterbildung der Lehrer neu konzipiert werden. Dabei ist nicht nur bei der Gestaltung

von Studium und Referendariat anzusetzen, sondern auch eine mögliche Verzahnung zwischen beiden in Erwägung zu ziehen.

Was die materielle Ausstattung angeht, so müssen die Schulen über die notwendigen finanziellen, räumlichen, sachlichen, maschinellen und technologischen Mittel verfügen, um alternative Unterrichtsformen praktizieren und Lehrmittel einsetzen zu können, die sich auf dem aktuellen Stand der Technik befinden. Es müssen Finanzierungskonzepte geschaffen werden, die nicht nur gewährleisten, daß die Schulen über die erforderlichen Ressourcen verfügen, sondern die die Schulen auch bei ihrer Entwicklung unterstützen können.

Eine Neuausrichtung im Unterricht kann auch zur Lösung des zweiten Problems der Berufsschule, des Motivationsproblems der Schüler, beitragen. Wenn im Mittelpunkt der Wissensvermittlung nicht mehr das additive Wissen und das Sammeln von Informationen auf Vorrat, sondern der Umgang mit dem Wissen stehen und die neuen Unterrichtsmethoden einen individuell fördernden, aktiven und integrativen Unterricht ermöglichen würden, dann könnten das Interesse und die Freude am Lernen geweckt und die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler besser in Einklang gebracht werden, als dies bisher der Fall war. Auch dem Problem der Heterogenität im Unterricht und der damit einhergehenden Über- bzw. Unterforderung, die negative Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler haben, kann mit den neuen Methoden begegnet werden, da sie Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht eröffnen.

Mit dem Bildungsziel Handlungskompetenz ist eine neue Epoche eingeleitet worden, die einen neuen Umgang mit Wissen impliziert. Dadurch wird die Schaffung einer neuen Lernkultur ermöglicht, die zu einem neuen Umgang mit Veränderungen befähigt und somit zur Bewältigung des Wandels beiträgt. Das erfordert jedoch, daß die Bereitschaft, sich mit dem Neuen zu befassen, geweckt wird. Damit dies erreicht werden kann, müssen bisherige Verhaltensweisen, wie beispielsweise der Umgang mit Fehlern, aufgebrochen werden. Da das herkömmliche Bild des allwissenden Lehrers aufgrund der schnellen Veraltung des Wissens und der Zunahme von Komplexität heute nicht mehr aufrecht erhalten werden kann, ist es notwendig, eine neue Einstellung zu und einen neuen Umgang mit Fehlern zu etablieren, die Handlungen nicht unterdrücken, sondern die Experimentierfreudigkeit fördern. Der Lehrer muß sich als treibende Kraft für jegliche Erneuerung begreifen und sich als Dienstleister und Coach im Bildungsprozeß verstehen. Bei der Unterrichtsgestaltung sowie im gesamten Lernprozeß spielt die Persönlichkeit des Lehrers eine entscheidende Rolle. Personalentwicklung in der Schule wäre eine wichtige Rahmenbedingung, die zur Stärkung der Lehrerpersönlichkeit und zur Steigerung der Experimentierbereitschaft beitragen könnte. Durch eine gezielte und individuelle Betreuung kann der Lehrer bei der Bewältigung neuer Aufgaben unterstützt und seine Problemlösungsfähigkeit gesteigert werden. Auch die Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen kann erhöht werden, wenn diese mit einer systematischen Vor- und Nachbereitung verknüpft und die Lehrer bei der Umsetzung der erworbenen Kenntnisse unterstützt werden. Die neue Lernkultur braucht teamfähige Lehrer, die nicht nur in der Lage sind, ihren Schülern

Teamfähigkeit zu vermitteln, sondern die selbst dazu fähig sind, in Teamarbeit mit anderen Lehrern an der Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule mitzuwirken.

Von großer Bedeutung ist ferner die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die sich bislang problematisch gestaltet. Eine Veränderung dieser Beziehung wird dann möglich, wenn die Distanz zwischen Lehrern und Schülern verringert wird, wenn sich der Lehrer in der Schule als Pädagoge begreift und nicht als Fachmann. Denn für die Schüler ist er der wichtigste Motivationsfaktor. Dies kann vom Lehrer positiv für den Unterricht genutzt werden, wenn er sich dessen bewußt ist und eine entsprechende Rolle einnimmt.

Die Funktion der Schule darf nicht allein auf den Unterricht bzw. die Wissensvermittlung reduziert werden, sondern sie muß sich zum Lebensraum für Lehrer und Schüler entwickeln. Es sind die Bedingungen dafür zu schaffen, daß die Schule zu einem Ort der Kommunikation wird – sowohl der Kommunikation zwischen den Lehrenden als auch zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Wichtige Voraussetzungen dafür sind erstens ein Stundendeputat des Lehrers, das sich nicht allein am Unterricht orientiert, sondern auch Stunden für die Kooperation, Abstimmung im Unterricht sowie die Betreuung der Schüler vorsieht, und zweitens die Durchführung von Veranstaltungen, die die Gelegenheit zum gegenseitigen Kennenlernen bieten.

Dem permanenten Wandel kann nur mit einer flexiblen Organisation begegnet werden, die eine lernbereite und -fähige Führung besitzt. Wenn sich die Berufsschule bzw. das gewerbliche Schulzentrum im Sinne einer „lernenden Organisation“ selbst fortentwickeln soll, müssen Schulorganisation und Unterricht integriert und gemeinsam weiterentwickelt werden, was eine Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrerschaft voraussetzt und mit einem neuen Führungsverständnis verbunden ist. Führung darf sich nicht mehr auf die Kontrolle von Verwaltungsvorschriften beschränken, sondern muß auch die Initiierung und Steuerung von Prozessen der Schulentwicklung mit einschließen. Führung umfaßt demnach die Aufgaben Schulmanagement und Schulentwicklung. Die Wahrnehmung dieser Aufgaben setzt eine Dezentralisierung von Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen voraus. In Baden-Württemberg wurde mit verschiedenen Reforminitiativen (z.B. Innere Schulentwicklung, Lernfeldkonzeption, Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen) ein solcher Prozeß eingeleitet. Doch zum einen steht dieser noch am Anfang und zum anderen stehen die damit verbundenen Implikationen im Widerspruch zu der bisherigen Praxis. Infolgedessen bereitet es vielen Akteuren Schwierigkeiten, sich auf diese Entwicklung einzulassen, was häufig zu einer Blockade des Reformprozesses führt. Für die Schulen ist es wichtig, die Reform als Chance zu sehen, die es zu ergreifen gilt, um durch Reflexion, Diskussion und Antizipation zu einem dynamischen Schulentwicklungskonzept zu gelangen, das auf Anforderungen reagieren und entsprechende Entwicklungen initiieren kann.

Eine eigenständige Schulentwicklung impliziert, daß sich die Schulen selbst um eine Qualitätskontrolle der von ihnen durchgeführten Veränderungsmaßnahmen kümmern. Um die

schulinternen Strukturen und Prozesse weiterentwickeln zu können, ist die systematische Qualitätskontrolle zu einer ständigen und professionell durchzuführenden Aufgabe zu machen. Schulentwicklung kann weder nach dem top-down- noch nach dem bottom-up-Modell erfolgen, sondern muß gleichermaßen ‚von oben‘ wie ‚von unten‘ angestoßen und gefördert werden. Tragende Säulen dieses Prozesses sind der Schulleiter, die Abteilungsleiter und die Lehrer. Dem Schulleiter kommt neben dem Schulmanagement verstärkt die Rolle des Motors bzw. Promotors der inneren Schulentwicklung vor Ort zu. Dabei gehört es zu seinen Aufgaben, bei den Schulangehörigen die Bereitschaft zur Veränderung zu wecken, was häufig eine intensive Überzeugungsarbeit verlangt. Die Bewältigung der erweiterten Führungsaufgaben kann nicht vom Schulleiter allein geleistet werden, sondern setzt gemeinsame Anstrengungen aller Beteiligten voraus. Auch die Abteilungsleitung könnte einen wesentlichen Beitrag zu einer erfolgreichen Schulentwicklung leisten, wenn die Abteilung als lernende Organisationseinheit in der lernenden Organisation Schule begriffen wird. Die Lehrerschaft spielt bei der Einleitung und Umsetzung von Veränderungen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Indem sie in Entscheidungen eingebunden und ihnen Verantwortung übertragen wird, kann sie für neue Ideen gewonnen, ihre Motivation gesteigert und somit ein innovationsfreundliches Klima geschaffen werden.

Da die Berufsschule keine autarke Organisation ist, sondern eine Dienstleistungsfunktion wahrnimmt, kann Schulentwicklung nicht unabhängig von der Umwelt erfolgen. Schulentwicklung muß in Anlehnung an die Anforderungen erfolgen, die an die Schule gestellt werden. Dabei ist ein ständiger und systematischer Austausch mit der Umwelt unabdingbar. Die Schule muß sich als „lokale Kraft“ verstehen, die über ein umfangreiches und umfassendes fachliches und pädagogisches Know-how verfügt. Dieses kann für die Weiterentwicklung der regionalen Wirtschaft genutzt werden, wenn die Schule entsprechende Impulse aufnimmt und ihrerseits aussendet. Erforderlich ist die Schaffung neuer Plattformen der Kommunikation und Kooperation zwischen verschiedenen Bildungsbereichen sowie zwischen Berufsschule, Wirtschaft und Wissenschaft.

Institutionelle Voraussetzungen

Die Berufsschule kann sich zu einer „lehrenden und lernenden Organisation“ entwickeln, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind:

- a. wenn der Berufsschule die notwendigen Kompetenzen zugewiesen werden und die Rahmenbedingungen für den Unterricht geändert werden.

Als Teil des politisch-administrativen Systems stehen das Schulwesen und damit auch die Berufsschule unter staatlicher Aufsicht. Das Schulwesen stellt ein bürokratisch strukturiertes System von hierarchisch einander über- und untergeordneten Ämtern mit genau festgelegten Aufgaben und Kompetenzen dar. Innerhalb dieser Verwaltungsbürokratie kommen den über-

geordneten Instanzen insbesondere Entscheidungs-, Anordnungs- und Kontrollfunktionen zu, während den untergeordneten Instanzen die Ausführung der Anordnungen obliegt.

Dieser starken Formalisierung und Zentralisierung im administrativen Bereich steht in einem staatlichen gesteuerten System ein langwieriger politischer Prozeß der Abstimmung von Interessen auf unterschiedlichen Ebenen gegenüber. Bis es zu einer neuen Regelung kommt, müssen eine Vielzahl von Gremien durchlaufen und den Interessen verschiedenster gesellschaftlicher Akteure Rechnung getragen werden. Aufgrund dieser komplexen politischen Abstimmungsprozesse kann es sehr lange dauern, bis eine als notwendig erachtete Veränderung schließlich in eine Regelung umgesetzt wird. Dies steht im Widerspruch zu den Anforderungen, die heute an die Berufsausbildung gestellt werden, denn der beschleunigte Wandel der Arbeitswelt erfordert eine schnelle Reaktion des Bildungsbereichs und setzt das Vorhandensein von Spielräumen auf seiten der Berufsschule voraus. Ein zentralistisch gesteuertes, stark reglementiertes und auf den Kontrollaspekt ausgerichtetes System erweist sich insofern als ungeeignet für die Bewältigung der aktuellen Herausforderungen.

In den letzten Jahren setzt sich in Politik und Administration immer mehr die Einsicht durch, daß die Initiierung von Innovationen in der Schule bzw. der Berufsschule nicht allein auf zentralistischem politisch-administrativem Weg erfolgen kann, sondern dezentral, über eine diskursive Koordinierung mit allen Beteiligten, und daß dabei der Schule selbst eine große Bedeutung zukommt. Damit ist die Vorstellung verbunden, daß angesichts der Komplexität der gegenwärtigen Aufgaben und dem Erfordernis der Praxisnähe nur eine doppelt ausgerichtete Innovationsstrategie, bei der Veränderungsprozesse von oben nach unten und von unten nach oben verlaufen, erfolgreich sein kann. Dezentralisierung von und Partizipation an Entscheidungen heißen demnach die neuen Strategien. Erste Veränderungen in dieser Richtung konnten bereits empirisch belegt werden. Das deutlichste Zeichen ist die vom Ministerium eingeleitete „innere Schulreform“, die als Versuch gewertet kann, den veränderten Anforderungen gerecht zu werden, indem die Selbständigkeit der einzelnen Schulen gestärkt wird. Die Reform zielt darauf ab, den Schulen größere Gestaltungs- und Verantwortungsspielräume bereitzustellen, ihnen die Entwicklung profilbildender Programme zu ermöglichen und sie für neue Formen des Lehrens und Lernens zu öffnen. Mittlerweile wurden auch erste Maßnahmen ergriffen, um die Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen zu erweitern, doch es bestehen nach wie vor Restriktionen, die die Umsetzung dieser Reform erschweren.

Das größte Hindernis für die „innere Schulreform“ liegt im geringen Konkretisierungsgrad, der den Akteuren eine Orientierung erschwert. Sie ist abstrakt und steht zugleich im Widerspruch zu der bisherigen „Verordnungspraxis“. Bei vielen Betroffenen in den Schulen führt dies zu Irritationen und Unsicherheit, wodurch eine Umsetzung erheblich behindert wird. Deshalb bleiben die Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses und die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen unabdingbar.

Die Schulen benötigen nicht nur klare Strukturen, sondern auch Ermunterung zur Weiterentwicklung und eine stärkere Unterstützung. Vor allem müssen sie aber lernen, sich auf das Ziel der „Produktion von Bildungsqualität“ auszurichten. In der bestehenden Steuerungs- und Regulierungsweise des Schulwesens wird Qualität als Leistungsmerkmal nicht explizit thematisiert, weil sie als äußere Rahmenvorgabe angesehen wird und nicht als schulinterne Leistung. Qualität erhält jedoch im Rahmen von flexiblen Strukturen eine neue Bedeutung, da sie unter diesen Bedingungen zur maßgeblichen Zielgröße wird, an dem sich das Handeln orientieren kann. Dies bedeutet, daß unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ nicht nur Planungs- und Entwicklungsaufgaben, sondern auch die Kontrolle und Sicherung der Bildungsqualität zu fassen sind. Wenn sich Schulen weiterentwickeln und ihre Qualität verbessern sollen, müssen ihnen Staat und Behörden die nötigen Spielräume gewähren und ihnen keine Hindernisse in den Weg stellen, sondern sie anspornen. Die staatliche Steuerung sollte sich nicht mehr nur auf das Setzen von Vorgaben beschränken, sondern sich verstärkt einer Koordination durch eine nachträgliche Evaluation und Korrektur zuwenden. Dabei geht es weniger darum, eine inhaltliche Kontrolle durchzuführen als vielmehr darum, zu überprüfen, inwiefern die Schulen selbst Maßnahmen zur Qualitätssicherung durchgeführt haben, und sie dabei zu unterstützen und beraten.

b. wenn sie an die Arbeit der allgemeinbildenden Schulen anknüpfen kann.

Die Berufsschule ist ein Teil des Bildungssystems und als solcher baut sie auf den Leistungen der allgemeinbildenden Schulen auf. Seit der ersten Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der achtziger Jahre haben sich die Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, allerdings deutlich erhöht. Mittlerweile mehren sich die Stimmen derer, die die Ausbildungsreife der Schulabgänger in Frage stellen. Besonders stark in die Kritik ist die Hauptschule geraten. Das Niveau der Hauptschüler wird als unzureichend für die Anforderungen der Berufsschule bewertet. Bei Hauptschulabgängern ist zu beobachten, daß sie in zunehmendem Maße Schwierigkeiten haben, die angefangene Ausbildung zu absolvieren. Probleme werden aber nicht nur in bezug auf die Hauptschüler gesehen. Vielmehr wird konstatiert, daß das Bildungsniveau der Schüler insgesamt in den letzten Jahren zurückgegangen ist und sich das Leistungsverhalten sowie die Leistungsbereitschaft verschlechtert haben. Weder in fachlicher noch in methodischer noch in sozialer Hinsicht seien die Schüler in der Lage, die Ansprüche der Ausbildung zu erfüllen.

Diese Aussagen lassen den Schluß zu, daß die Bildungsziele der allgemeinbildenden Schulen den Anforderungen des dualen Bildungssystems bzw. der Berufsschule nicht entsprechen. Mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe wurde das duale System der Berufsausbildung grundlegend reformiert, den Konsequenzen, die sich daraus für die Allgemeinbildung ergaben, wurde allerdings nicht Rechnung getragen. Hier zeigt sich, daß punktuelle Veränderungen, die nur an einem Bereich des Bildungssystems ansetzen, nur eine begrenzte Wirkung entfalten können. Aufgrund der starken Interdependenz zwischen den jeweiligen Bereichen muß bei

Reformen das gesamte System einbezogen werden, um das Auftreten von Friktionen zu vermeiden.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die Abstimmung zwischen den allgemeinbildenden Schulen und der Berufsschule effektiver gestaltet werden könnte. Bislang erfolgte diese über die extrem zeitintensive Abstimmung der Bildungspläne zwischen den unterschiedlichen Schularten. Eine solche Koordinierung, die im Einklang mit den vorherrschenden bürokratischen Strukturen steht, verursacht jedoch Schwerfälligkeit und Trägheit und behindert Flexibilität und eine schnelle Reaktion. Angesichts des rasanten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels reicht eine derartige Abstimmung auf der formellen Ebene nicht mehr aus, um mit der Entwicklung Schritt zu halten und den Kompatibilitätserfordernissen zwischen der Allgemeinbildung und der Berufsausbildung gerecht zu werden. Notwendig ist vielmehr eine direkte Form der Kooperation und Koordination zwischen den jeweiligen Schularten, die zum einen eine möglichst frühzeitige Reaktion auf beobachtbare Entwicklungen ermöglicht und zum anderen die Schaffung gemeinsamer Zielvorstellungen begünstigt.

c. wenn sie von den Ausbildungsbetrieben, den Wirtschaftseinrichtungen und -verbänden eine ausreichende Unterstützung erfährt.

Die Funktion der Lernorte ergibt sich gegenwärtig nicht mehr aus der simplen Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis, denn Betriebe wie Berufsschulen sind sowohl für die Vermittlung theoretischer wie praktischer Inhalte zuständig, allerdings mit je eigenen Kernkompetenzen und Schwerpunktsetzungen. Die Berufsschule darf nicht als „Anhängsel“ angesehen, sondern muß als konstituierendes Element des dualen Ausbildungssystems begriffen und entwickelt werden. Sie stellt sicher, daß die erworbenen Qualifikationen nicht auf die Besonderheiten einzelner Arbeitsplätze ausgerichtet sind und ermöglicht dadurch horizontal wie vertikal berufliche Flexibilität und Mobilität. Die Bedeutung des Berufsschulunterrichts steigt mit den neuen Herausforderungen der Arbeitswelt. Nicht die Verkürzung des Berufsschulunterrichts ist deshalb erforderlich, sondern vielmehr eine Neubestimmung der Aufgaben der Lernorte im dualen System sowie die Herstellung ihrer Gleichwertigkeit.

Ebenso muß das Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule neu bestimmt und eine sinnvolle Verzahnung angestrebt werden. Ziel sollte die Schaffung eines neuen Forums der Kommunikation und Kooperation zwischen den dualen Partnern sein, das dem optimalen Einsatz von Ressourcen, der Entwicklung neuer didaktischer und methodischer Konzepte sowie der gegenseitigen Befruchtung, Ergänzung und Unterstützung dient. Beide Partner sollten sich öffnen und aufeinander zugehen. Die Betriebe müssen ein Interesse an einer soliden fachpraktischen wie fachtheoretischen Ausbildung haben, die auch die Integration dieser beiden Bereiche gewährleistet. Dies ist nur in Zusammenarbeit mit der Berufsschule zu erreichen. Um ihren eigenen Beitrag zur Steigerung der Ausbildungsqualität zu verbessern, müssen die Betriebe nicht nur die Kooperation mit der Berufsschule intensivieren, sondern sie auch aktiv unterstützen, etwa durch die Bereitstellung von Veranschaulichungsmaterial oder die Durchführung

von Fortbildungsmaßnahmen, die den Lehrern das Teilhaben an aktuellen betrieblichen Entwicklungen ermöglichen.

Den Kammern der jeweiligen Wirtschafts- und Berufszweige kommt ein erheblicher Einfluß auf die Durchführung und Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung zu. Ihnen obliegt die Beratung, Kontrolle und Anerkennung, insbesondere die Prüfung und Zertifizierung der Berufsausbildung in ihrem Bezirk. Die Prüfung ist sowohl für den Betrieb als auch für die Berufsschule handlungsleitend, da für beide das Ziel vordringlich ist, die Auszubildenden dazu zu befähigen, durch das Bestehen der Prüfung die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Insofern spielen die Kammern in bezug auf die Initiierung von Veränderungsprozessen eine maßgebliche Rolle. Wenn die Prüfung auf die veränderten Anforderungen abgestimmt ist, können Veränderungen in der betrieblichen und schulischen Ausbildung gefördert werden. Wenn dies nicht der Fall ist, kann eine Weiterentwicklung aber auch behindert werden.

Um die betrieblichen und schulischen Anforderungen auf die Prüfung abstimmen zu können, ist eine enge Kooperation zwischen Kammern, Betrieben und Berufsschule notwendig. Eine solche Kooperation existiert zur Zeit jedoch nicht in ausreichendem Maße, so daß die Anforderungen, die die Prüfung an die Auszubildenden stellt, und diejenigen der Betriebe und der Berufsschule nicht immer deckungsgleich sind. Die Kammern gestalten die Prüfungen weitestgehend unabhängig von den dualen Partnern und stellen dabei in erster Linie wirtschaftliche und nicht pädagogische Aspekte in den Vordergrund.

Unabhängig von den Defiziten in der Kommunikation und Kooperation existiert eine Reihe von formellen Vorgaben, die eine zufriedenstellende Lösung des Prüfungsproblems behindern. Zur Zeit gilt die Prüfung als eines der schwierigsten Reformprojekte im dualen System, weil es völlig neue Lösungen erfordert.

d. wenn sie in der Gesellschaft die ihr gebührende Anerkennung erhält.

Viele der beschriebenen Schwierigkeiten, denen die Berufsschule heute gegenübersteht, sind der Tatsache geschuldet, daß die berufliche Bildung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und im gesellschaftlichen Wertesystem eine untergeordnete Rolle spielt. Abstraktes, theoretisches Wissen hat gegenüber dem praktischen Wissen einen deutlich höheren Stellenwert. Dies spiegelt sich zum einen in der wachsenden Bedeutung des Erwerbs der Hochschulreife und zum anderen im geringen Ansehen der Ausbildungsberufe und im schlechten Image der dualen Ausbildung insgesamt wider.

Die geringe gesellschaftliche Anerkennung der dualen Ausbildung und ihre Vernachlässigung in der Bildungspolitik erschweren die Weiterentwicklung der Berufsschule zu einer lehrenden und lernenden Organisation. Daher ist es von wesentlicher Bedeutung, daß es in diesem Bereich zu einem gesellschaftlichen Umdenken kommt. So plädiert Renn (2005: 10 f.) dafür, die Absolventen der Berufsschulen nicht als Wissensträger zweiter Klasse abzustempeln, die le-

diglich etwas Handwerkliches können, sondern sie als eine andere Form von Elite zu betrachten, nämlich als „Fertigkeitseleite“. Denn seines Erachtens benötigt eine moderne Gesellschaft, um qualitativ hochwertige Produkte herzustellen und wirtschaftlich erfolgreich zu sein, nicht nur Spitzenleistungen im abstrakten Wissen, sondern auch Spitzenleistungen in den Fertigkeiten (ebd.). Eine solche Neubewertung der gesellschaftlichen Bedeutung praktischer Kompetenzen könnte nicht nur dazu beitragen, daß die duale Ausbildung und ihre Absolventen eine höhere Wertschätzung erlangen, sie könnte diesen Bildungsweg und somit die Berufsschule auch stärker in das Blickfeld bildungspolitischer Maßnahmen rücken. Dies stellt eine entscheidende Voraussetzung dafür dar, daß die Berufsschule heute wie künftig in die Lage versetzt wird, den jeweils an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden.

Schlußbemerkungen

Abschließend stellt sich die Frage, wie ein so komplexes Reformprojekt wie die geforderte Neuausrichtung der Berufsschule in die Tat umgesetzt werden kann, denn aufgrund der vielfältigen Interdependenzen, die kaum alle berücksichtigt werden können, läßt sich ein solches Unterfangen schwerlich zentral planen, steuern und durchführen. Die Erfüllung der dargestellten Voraussetzungen ermöglicht und unterstützt zwar die Entstehung eines reformfreundlichen Klimas in der Berufsschule, doch die Umsetzung eines derartig offenen Reformprozesses ist mit vielen Schwierigkeiten verbunden, zum einen weil die Richtung nicht eindeutig definiert ist und zum anderen, weil die bestehenden Probleme nicht mit Hilfe der gewohnten Denk- und Handlungsmuster gelöst werden können. Die Akteure in der Schule müssen also ihre bislang befahrenen Bahnen verlassen, um selbst Lösungen außerhalb ihres bisherigen Handlungsrepertoires zu suchen. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Tatsache der Multioptionalität: Es gibt nicht den einen Weg und es gibt nicht die eine Lösung.

Ein solcher Veränderungsprozeß ist ein offener und iterativer Prozeß, der nach dem Muster des Kleisttheorems verläuft. Es wird Zeit benötigt, um die Veränderung in die gewünschte Richtung zu lenken und die Veränderung muß ebenso auf Zeit ausgerichtet sein (Temporalität). Veränderungsbereitschaft ist zugleich Ursache und Ergebnis des Handelns, denn sie setzt einen Prozeß in Gang, dessen Ergebnis die Veränderungsbereitschaft selbst ist (Zirkularität des Anfangs). Die Suche nach Lösungsansätzen ist ein rekursiver Prozeß des Tastens und Probierens. Eine Änderung wird gemacht, anschließend wird darüber reflektiert, das Ergebnis der Reflexion wird in weiteres Handeln umgesetzt usw. bis die Veränderung vollzogen ist (Sequentialität). Das Ergebnis einer Veränderungsstrategie ist zugleich der Ausgangspunkt für die darauffolgenden Strategien (Pfadabhängigkeit). Und schließlich ist das Wissen über die Bedingungen des Veränderungsprozesses und seiner Folgen nicht vollkommen (Unwissenheit). Reformprozesse sind eine Art Bricolage, Bastelei. Sie erfolgen unter beschränktem Wissen, durch Ausprobieren, durch Reflexion, in Anlehnung an Bewährtes, durch Ermutigung, Einbeziehung, Unterstützung, Fortentwicklung. Dabei gibt es keine Patentrezepte; jede Schule

muß im Hinblick auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort ihre Lösungen finden. Die eigenen Erfahrungen sind in diesem Zusammenhalten besonders wichtig. Aufgrund dessen ist die ständige Überprüfung des Erreichten und eine eventuelle Korrektur des eingeschlagenen Weges dringend geboten. Schulische Innovationen stellen gegenwärtig eine Mischung aus externen Vorgaben und internen Schwerpunktsetzungen dar. Die externen Vorgaben sind für alle Schulen gleich, ihre Umsetzung erlaubt allerdings viele Lösungen, da organisationale Entscheidungs- und Handlungsprozesse stets kontingent, das heißt auch anders möglich sind. Eine Schule hat heute einen größeren Gestaltungsspielraum, doch sowohl der bislang eingeschlagene Weg als auch ihre Ressourcenausstattung schränken zusammen mit den externen Vorgaben ihren Entscheidungsfreiraum ein. Auf diese Weise entsteht ein „Entscheidungskorridor“ (Ortmann 1995: 62), innerhalb dessen die Schulen ihre Strategie auswählen und umsetzen können.

Die Schulentwicklung kann heute nur bedingt als gesteuerter Prozeß erfolgen, weil der Wandel flexible Strukturen erfordert, die sich nur bedingt an Vorgaben orientieren können. Steuerung bedeutet in diesem Fall vielmehr, die Strukturen entsprechend offen zu gestalten und die Akteure dazu zu befähigen und zu motivieren, ihre Möglichkeiten derart zu nutzen, daß sich der Prozeß in die gewünschte Richtung entwickelt, erfolgreich verläuft und eine nachhaltige Wirkung erzielt.

Literaturverzeichnis

Alex, Lazlo, 2000: 4. Qualifikation und Erwerbstätigkeit 1979-1999, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualifikationsstrukturbericht 2000

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (Hrsg.), 1996: Mikropolitik in der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck/ Wien: Studien Verlag

Altrichter, Herbert/ Salzgeber, Stefan, 1995: Mikropolitik in der Schule. Schultheorie als Theorie der interaktionellen Konstituierung von Organisationen. In: Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 9-40

Arnold, Rolf/ Münch, Joachim, 1995: Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Herausgeg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn

Bader, Reinhard, 1996: Auf dem Weg in eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 48, 363-364

Bader, Reinhard, 1998: Das Lernfeldkonzept in den Rahmenlehrplänen, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 50, 7-8

Ball, S. J., 1990: The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization. London: Routledge

Barth, Hans J., 1997: Die Zukunft der Arbeit - Folgerungen für die Bildung, in: Daub, Claus-Heinrich/ Rae, Iris (Hrsg.): Prognos Zukunftsforum. Berichtband, 4-11

Baumert, Jürgen, 1980: Bürokratie und Selbständigkeit – Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schule, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 28, H. 6, 437-467

Becker, Albrecht/ Küpper, Willi/ Ortmann, Günther, 1988: Revisitionen der Rationalität, in: Küpper, Willi/ Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 89-113

Beiderwieden, Kay, 1994: Schlüsselqualifikationen erfordern offene Methoden in der Berufsbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 90, 76-88

Bell, Daniel, 1997: Zukunft und Gesellschaft. Überlegungen zum Ende einer Epoche, in: Lettre International, Herbst '97, 66-72

Berger, Klaus/ Walden, Günter, 1994: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb. Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen, in: Zeitschrift für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 90, H. 3, 389-408

BMBF, 1996: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung

- BMBF, 1998: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Abschlußbericht zum Bildungs-Delphi. München
- Bonz, Bernhard, 1995: Methoden in der schulischen Berufsausbildung, in: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 271-282
- Braczyk, Hans-Joachim, 1997: Organisation in industriesoziologischer Perspektive, in: Ortman, Günther/ Sydow, Jörg/ Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 530-575
- Braczyk, Hans-Joachim/ Schienstock, Gerd, 1996: Im ‚Lean-Express‘ zu einem neuen Produktionsmodell?, in: Braczyk, Hans-Joachim/ Schienstock, Gerd (Hrsg.): Kurswechsel in der Industrie. Lean Production in Baden-Württemberg. Stuttgart: Kohlhammer, 269-336
- Brauner, Josef/ Bickmann, Roland, 1996: Cyber Society. Das Realszenario der Informationsgesellschaft: Die Kommunikationsgesellschaft. Düsseldorf/ München: Metropolitan
- Brosi, Walter, 1998: Ansätze zur Entwicklung des dualen Systems, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 50, 320-324
- Bryant, Christopher/ Jary, David (eds.), 1991: Giddens' Theory of Structuration. A critical Appreciation. London: Routledge
- Campbell, John/ Lindberg, Leon N., 1991: The Evolution of Governance Regimes, in: Campbell, John/ Hollingsworth, J. Rogers/ Lindberg, Leon N. (eds.): Governance of the American Economy. Cambridge: Cambridge University Press, 319-355
- Capaul, Roman, 1992: Schulinnovation, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 88, H. 6
- Clark, Jon/ Modgil, Celia/ Modgil, Sohan (eds.), 1990: Anthony Giddens: Consensus and Controversy. Brighton: Falmer Press
- Cohen, Michael D./ March, James G./ Olsen, Johan P., 1972: A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 17, Number 1, 1-25
- Corwin, Ronald G., 1975: Innovation in Organizations: The Case of School, in: Sociology of Education, Vol. 48, 1-37
- Crozier, Michel/ Friedberg, Erhard, 1979: Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Taunus: Athenäum-Verlag
- Daub, Claus-Heinrich/ Rae, Iris, 1997: Prognos Zukunftsforum. Berichtband. Basel
- Dierkes, Meinolf, 1988: Organisationskultur und Leitbilder als Einflußfaktoren der Technikgenese, in: Verbund sozialwissenschaftliche Technikforschung – Mitteilungen, H. 3: Ansätze sozialwissenschaftlicher Analyse von Technikgenese. München, 49-66

Döring, O./ Stahl, T., 1998: Innovation durch Lernortkooperation. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung am Beispiel Bayern. Bielefeld: Bertelsmann.

Dubs, Rolf, 1992: Die Führung einer Schule, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 88, H. 6, 447-476

Dubs, Rolf, 1995: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule, in: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 171-182

Eckert, Manfred, 2004: Lernortkooperation als Gegenstand der Berufsbildungsforschung, in: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld: wbv, 100-117

Ekholm, Mats, 1997: Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Nr. 4, 597-608

Emmerich, Knut/ Fuchs, Johann/ Hoffmann, Edeltraud/ Schnur, Peter/ Thon, Manfred/ Walwei, Ulrich/ Zika, Gerd, 2001: Beschäftigungsentwicklung und Beschäftigungsaussichten in Deutschland: Von der kurzfristigen zur dauerhaften Trendwende auf dem Arbeitsmarkt? Schriftliche Ausarbeitung für die Sitzung der Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“ am 5. März 2001 in Berlin

Forum Info 2000 (Hrsg.): Bildung und Medienkompetenz im Informationszeitalter. Arbeitsgruppenbericht AG 4. Bonn

Fürstenau, Peter, 1969: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Bildungswesen, in: Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, 47-66

Geißler, Karlheinz A., 1994: Vom Lebenslauf zur Erwerbskarriere, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 90, H. 6, 647-654

Geißler, Rainer, 2000: Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft, in: Bundszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, H. 269, 4/2000, 19-24

Giddens, Anthony, 1977: Studies in Social and Political Theory. New York: Basic Books

Giddens, Anthony, 1979: Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Theory. Berkeley: Univ. Calif. Press

Giddens, Anthony, 1984: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/ New York: Campus

Giddens, Anthony, 1986: Action, Subjectivity, and the Constitution of Meaning, in: Social Research, 53, 529-545

Giddens, Anthony, 1995: Die Konstitution der Gesellschaft. 2. Auflage. Frankfurt/ New York: Campus

Giddens, Anthony, 1995b: Strukturierung und sozialer Wandel, in: Müller, Hans-Peter/ Schmid, Michael (Hrsg.): Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 151-191

Gukenbiehl, Hermann, 1998: Bildung und Bildungssystem, in: Schäfers, Bernhard/ Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 85-100

Held, D./ Thompson, J. B. (eds.), 1989: Social Theory of Modern Societies: Anthony Giddens and his Critics. Cambridge: Cambridge University Press

Hoffmann, Rainer-W., 1981: Arbeitskampf im Arbeitsalltag. Formen, Perspektiven und gewerkschaftspolitische Probleme des verdeckten industriellen Konflikts. Frankfurt am Main/ New York: Campus

Holfelder, Wilhelm/ Bosse, Wolfgang, 1990: Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar mit Nebenbestimmungen und Sonderteil Lehrerdienst. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag

Hundt, Dieter, 1998: Investitionen in Humankapital – Wettbewerbsvorteil für die deutsche Wirtschaft, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 5/98, 10-14

Hurrelmann, Klaus/ Engel, Uwe, 1989: Bildungssoziologie, in: Endruweit, Günter/ Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Enke, 90-98

Kern, Horst/ Sabel, Charles F., 1994: Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells, in: Beckenbach, Niels/ Treack, Werner van (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt, Sonderband 9, 605-623

Kern, Horst/ Schumann, Michael, 1984: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. Bestandsaufnahme Trendbesimmung. München: Beck Verlag

Kieser, Alfred, 1999a: Der Situative Ansatz, in: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 169-198

Kieser, Alfred, 1999b: Max Webers Analyse der Bürokratie, in: Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 39-64

Kieser, Alfred/ Kubicek, Herbert, 1992: Organisation. 3. Auflage. Berlin; New York: de Gruyter

Kießling, Bernd, 1988: Kritik an der Giddenschen Sozialtheorie. Ein Beitrag zur theoretisch-methodischen Grundlegung der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

Kreibich, Rolf, 1986: Die Wissenschaftsgesellschaft. Frankfurt am Main

Kron, Friedrich W., 1994: Grundwissen Pädagogik. 4., verb. Aufl., München/ Basel: E. Reinhard

- Kummer, Heike, 2002: Betriebliche Berufsausbildung unter den Bedingungen der Lean Production. Eine soziologische Analyse in der Automobilindustrie. Dissertation, Universität Stuttgart
- Küpper, Willi/ Ortmann, Günther, 1986: Mikropolitik in Organisationen, in: Die Betriebswirtschaft, Jg. 46, H. 5, 590-602
- Lamnek, Siegfried, 1995a: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz
- Lamnek, Siegfried, 1995b: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz
- Landtag von Baden-Württemberg, 1998: Schritte zur Autonomie der Schulen und Reorganisation der Schulverwaltung. Antrag der Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen. Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 12/2716
- Lenhardt, Gero, 1984: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lempert, Wolfgang, 1995: Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des "dualen Systems", in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 91, H. 3, 225-231
- Lenartz, Dagmar, 1998: Dynamisierung des Strukturwandels – Konsequenzen für die Berufsbildung, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 50, H. 1, 11-19
- March, James G./ Simon, Herbert A., 1958: Organizations. New York: Wiley & Sons
- Mayer, Siegfried, 1995: Das Unterrichtsangebot der Berufsschule gemessen an den Zielen der Lehrpläne und der beruflichen Wirklichkeit, in: Stark, Werner/ Fitzner, Tilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Modernisierung und Reform der Berufsschule. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll
- Mayntz, Renate, 1971: Max Webers Idealtypus der Bürokratie und die Organisationssoziologie, in: Mayntz, Renate (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln, 27-35
- Mayring, Philipp, 1996: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz
- Meyer, John W./ Rowan, Brian, 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth an Ceremony, in: American Journal of Sociology, Vol. 83, Number 2, 340-363
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994: Bildungsplan für die Berufsschule. Band II: Metalltechnik. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 1997: Professionelle Schulleitung verlangt mehr Verantwortung und mehr Kompetenz. SCHULINTERN, Heft 4
- Minssen, Heiner, 1992: Die Rationalität von Rationalisierung. Betrieblicher Wandel und die Industriesoziologie. Stuttgart: Enke

Müller, Hans-Peter, 1997: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Naschold, Frieder (Hrsg.), 1997: Ökonomische Leistungsfähigkeit und institutionelle Innovation: Das deutsche Produktions- und Innovationsregime im globalen Wettbewerb. WZB Jahrbuch 97. Berlin: Edition Sigma

Neuberger, Oswald, 1988: Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele, in: Küpper, Willi/ Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 53-86

Neuberger, Oswald, 1989: Organisationstheorien, in: Roth, Erwin (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie 3, Band 3: Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 205-250

Neuberger, Oswald, 1994: Führen und geführt werden. 4. Auflage. Stuttgart: Enke.

Neuberger, Oswald, 1995: Mikropolitik: Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Enke Verlag

Nickolaus, Reinhold, 1999: Ausbildungsreife – Befunde und Problemlösungsvorschläge, in: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Didaktisch-organisatorische Gestaltungen vorberuflicher und beruflicher Bildung. Esslingen: DEUGRO, 57-120

Nickolaus, Reinhold, 2000: Handlungsorientierung als dominierendes Prinzip in der beruflichen Bildung. Anmerkungen zur empirischen Fundierung einschlägiger Entscheidungen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 96, H. 2, 190-206

Ortmann, Günther, 1995: Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Opladen: Westdeutscher Verlag

Ortmann, Günther, 1997: Das Kleist-Theorem. Über Ökologie, Organisation und Rekursivität, in: Birke, Martin/ Burschel, Carlo/ Schwarz, Michael (Hrsg.): Handbuch Umweltschutz und Organisation. Ökologisierung – Organisationswandel – Mikropolitik. München: Oldenbourg Verlag, 23-91

Ortmann, Günther/ Sydow, Jörg/ Windeler, Arnold, 1997: Organisation als reflexive Strukturierung, in: Ortmann, Günther/ Sydow, Jörg/ Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 315-354

Ortmann, Günther/ Windeler, Arnold/ Becker, Albrecht/ Schulz, Hans-Joachim, 1990: Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Posch, Peter, 1996: Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule, in: Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (Hrsg.): Mikropolitik in der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck/ Wien: Studien Verlag, 170-206

- Pütz, Karl J., 1976: Bürokratie und Schule. Eine organisationssoziologische Untersuchung zu den bürokratischen Steuerungsmechanismen. Dissertation, Pädagogische Hochschule Rheinland
- Reetz, Lothar/ Seyd, Wolfgang, 1995: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung, in: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 203-219
- Renn, Ortwin, 2005: Vortrag auf dem SPD-Neujahrsempfang im Stuttgarter Rathaus am 31.01.2005. Unveröffentlichtes Manuskript
- Rolff, Hans-Günter, 1991: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Nr. 6, 865-886
- Rutter, M./ Maughan, B./ Mortimer, P./ Ouston, J., 1980: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/ Basel: Beltz
- Schaumann, Fritz, 1991: Die Zukunft des dualen Systems, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 20, H. 1, 2-10
- Schnur, Peter/ Zika, Gerd, 2002: Gute Chancen für moderaten Aufbau. IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 10/16.5.2002
- Schönig, Wolfgang, 2002: Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Nr. 6, 815-834
- Scott, W. Richard, 1986: Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/ New York: Campus Verlag
- Seitz, Hans, 1992: Führen in der Schule - Schulleitung und Schulentwicklung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 88, H. 6, 477 - 488
- Simon, Herbert A., 1957: Administrative Behaviour. A Study of Decision-Making Processes, in: Administrative Organization. 2nd Ed. New York: Macmillan
- Stehr, Nico, 1994: Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Tenberg, Ralf, 1998: Handlungsorientierter Unterricht im Spiegel von Schülerarbeiten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 50, H. 3, 89-92
- Türk, Klaus, 1989: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Stuttgart: Enke
- Tyler, William B., 1985: The Organizational Structure of the School, in: Annual Review of Sociology, Vol. 11, 49-73
- Vogel, Peter, 1977: Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun: Aloys Henn

Vogel, Peter, 1978: „Bürokratisierung der Schule“ – pädagogischer Topos oder Forschungsparadigma?, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 32, 965-975

Weber, Max, 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5., revidierte Auflage, Studienausgabe. Tübingen: Mohr

Weick, Karl E., 1976: Educational Organizations as Loosly Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, 1-19

Weltz, Friedrich, 1996: Reengineering oder Evolution – Wissensverwertung, Macht und Innovation in Unternehmen, in: Braczyk, Hans-Joachim/ Seltz Rüdiger (Hrsg.): Neue Organisationsformen in Dienstleistung und Verwaltung. Stuttgart: Kohlhammer, 81-93

Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1993: Qualifikationsbedarf 2000. Endbericht des Arbeitskreises beim Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart

Wolf, Rainer, 1998: Berufsausbildung in Baden-Württemberg im Spiegel der Statistik, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, H. 5/98, 308-312

Womack, James P./ Jones, Daniel T. / Roos, Daniel, 1991: Die zweite Revolution in der Autoindustrie, Frankfurt/ New York: Campus Verlag

Interviewleitfäden

1. Leitfaden Betriebe

1. Statistische Angaben

	1980	1990	1996
Anzahl der Mitarbeiter			
Anzahl der Ausbildungsplätze			
Anzahl der Auszubildenden			
Anzahl der Ausbildungsberufe			
Anzahl der Ausbilder			

2. Organisations- und Produktionskonzept des Betriebs

- a) Welches ist das Organisations- und Produktionskonzept Ihrer Firma? Wurde das Organisations- oder das Produktionskonzept der Firma in den letzten Jahren geändert? Inwieweit?
- b) Welcher Ausbildungsbedarf resultiert aus diesem Konzept? Welche Anforderungen stellen Sie an die Berufsausbildung?
- c) Wie würden Sie die künftige Entwicklung der Berufsausbildung aus Ihrer Sicht beschreiben?

3. Organisation der Berufsausbildung im Betrieb

- a) Wie ist die Berufsausbildung in Ihrem Betrieb organisiert?
- b) Welche Formen der Berufsausbildung existieren in ihrem Betrieb? Existieren auch andere Qualifizierungsformen?

4. Duale Ausbildung

- a) Welchen Problemen steht die duale Ausbildung zur Zeit Ihrer Meinung nach gegenüber?
- b) Ist die bestehende Organisationsform der Berufsausbildung geeignet, die Berufsausbildung in das 21. Jh. zu führen? Was sollte aus heutiger Sicht geändert werden?
 - innerhalb der betrieblichen Ausbildung;
 - innerhalb der Berufsschule;
 - neue Formen der Berufsausbildung durch neue Kooperationsformen.

5. Die Berufsschule als dualer Partner

- a) Welche Anforderungen stellen Sie als dualer Partner an die Berufsschule?
- b) Wie reagiert die Berufsschule auf diese Anforderungen?
- c) Wo liegen Ihrer Meinung nach die Stärken und die Schwächen der schulischen Seite der Ausbildung? (Strukturen, Prozessen, Personal, Unterrichtsorganisation)
- d) Verfügt Ihrer Meinung nach die schulische Seite der Berufsausbildung über Innovationspotential? Wenn ja, wo würden Sie das Innovationspotential der Berufsschule lokalisieren? Welche neuen Impulse wären von der schulischen Seite der dualen Ausbildung zu erwarten? Welchen wären sinnvoll? Welche wären denkbar?
- e) Welche Veränderungsvorschläge würden Sie aufgrund Ihres künftigen Bedarfs machen?

6. Netzwerk

- a) Kooperiert Ihr Unternehmen mit anderen Einrichtungen im Bereich der Berufsausbildung? Welche Arten von Kooperation und Kommunikation bestehen, mit welchen Partnern?
- b) Welche Art von Kommunikation und Kooperation existiert zwischen Ihres Unternehmens und der Berufsschule?

7. Qualifikation der Ausbilder

- a) Welche Qualifikation benötigt ein Ausbilder (Lehrbefähigung)?
- b) Welche Fortbildungsmöglichkeiten stehen ihm offen?
- c) Wie würden Sie die gegenwärtige Situation in der Ausbilderqualifikation bewerten, sowohl im Hinblick auf die Qualifizierung der neuen Kräfte als auch im Hinblick auf die Fortbildung der bereits im Beruf stehenden Ausbilder?
- d) Wie würden Sie die Qualifizierung der Lehrer in der Berufsschule beurteilen?

8. Weiterbildung

- a) Was bedeutet für Sie und Ihren Betrieb Fort- und Weiterbildung?
- b) Welche Bedeutung wird der Weiterbildung beigemessen, vor allem im Hinblick auf die Zukunft der industriellen Produktion und die Zukunft Ihres Betriebes?
- c) Welche Bedeutung hat der Förderverein der beruflichen Schule für Ihren Betrieb?

2. Leitfaden Kammern

1. Berufsausbildung in Baden-Württemberg

- a) Wie ist die (duale) Berufsausbildung in Baden-Württemberg organisiert?
- b) Welche Unterschiede weist diese organisatorische Struktur im Vergleich zu den anderen Bundesländern auf?
- c) Existieren baden-württembergische Besonderheiten?

2. Aufgaben und Organisationsstruktur der Kammer

- a) Welche Aufgaben kommen in der Berufsausbildung der Kammer zu?
- b) Mit welcher organisatorischen Struktur - auf Landes-, Regional- und (interne) Organisationsebene - wird die Kammer den Anforderungen gerecht?

3. Inter- und intraorganisationales Netzwerk

Welche Zusammenarbeit besteht zwischen der Kammer und

- Landesregierung?
- anderen Verbänden der Wirtschaft?
- Gewerkschaften?
- anderen Kammern?
- Betrieben?
- Berufsschulen?
- dem Bundesinstitut für Berufsbildung?

4. Der Beitrag der Kammer zur Modernisierung der Berufsausbildung

- a) Wie werden neue Anforderungen wahrgenommen?
- b) Wie wird der künftige Berufsausbildungsbedarf ermittelt?
- c) Wie finden veränderte Anforderungen Eingang in den Ausbildungsordnungen?
- d) Welche Funktion übernimmt die Kammer bei der Veränderung von Berufsprofilen oder bei der Entstehung von neuen Ausbildungsberufen?

5. Betriebe und Ausbildungsbereitschaft

- a) Welche quantitativen und qualitativen Veränderungen sind in den letzten Jahren in der Berufsausbildung zu beobachten?
- b) Welche Schulabschlüsse werden bei der Vergabe von Ausbildungsverträgen von den Betrieben bevorzugt?

- c) Wie entwickelt sich die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe? Ursachen?

6. Die Berufsschule als dualer Partner

- a) Welche Anforderungen stellen Sie als dualer Partner an die Berufsschule?
- b) Wie reagiert die Berufsschule auf diese Anforderungen?
- c) Wo liegen Ihrer Meinung nach die Stärken und die Schwächen der schulischen Seite der Ausbildung? (Strukturen, Prozessen, Personal, Unterrichtsorganisation)
- d) Verfügt Ihrer Meinung nach die schulische Seite der Berufsausbildung über Innovationspotential? Wenn ja, wo würden Sie das Innovationspotential der Berufsschule lokalisieren? Welche neuen Impulse wären von der schulischen Seite der dualen Ausbildung zu erwarten? Welchen wären sinnvoll? Welche wären denkbar?
- e) Welche Veränderungsvorschläge würden Sie aufgrund Ihres künftigen Bedarfs machen?

3. Interviewleitfaden Kultusministerium

1. Angaben zur Person

- a) Seit wann üben Sie diese Funktion aus?
- b) Welche Aufgaben sind mit dieser Funktion verbunden? Welche Gestaltungsmöglichkeiten bietet Ihnen diese Funktion?
- c) Welchen Gremien gehören Sie an? Welche Möglichkeiten werden Ihnen dadurch geboten?

2. Struktur und Organisation der beruflichen Bildung außerhalb der Schule

Auf welche Art und Weise wird das Personal rekrutiert? Werden bestimmte Qualifikationen bevorzugt?

3. Funktion des Ministeriums

- a) Wie definiert das Ministerium seine Rolle innerhalb der beruflichen Ausbildung?
- b) Welches sind die Aufgaben Ihres Referats/Ihrer Abteilung?
- c) Mit welcher Strategie versucht das Referat/die Abteilung die Aufgaben zu erfüllen?

4. Innere Schulreform

- a) Welche Bedeutung kommt dieser Initiative des Ministeriums zu? Welche Erwartungen sind seitens des Ministeriums damit verknüpft?
- b) Wie hat sich diese Initiative entwickelt?

5. Inter- und intraorganisationales Netzwerk

- a) Wie ist das Referat/die Abteilung mit den anderen Referaten/Abteilungen innerhalb des Ministeriums verzahnt? Wie ist es/sie mit den Oberschulämtern verzahnt?
- b) Welche Formen der Verzahnung existieren zwischen Ministerium bzw. Referat/Abteilung und dem dualen Partner?

6. Modernisierung in der beruflichen Bildung

- a) Wie und von wem werden Veränderungen im Umfeld, vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Industrie und Erziehungswissenschaften wahrgenommen? Wie schnell?
- b) Welche Auswirkungen hat die Wahrnehmung von Handlungsprozessen auf das Ministerium?
- c) Wie entstehen Wandlungsprozesse in der Berufsschule? Wie bzw. von wem werden neue Ziele definiert?
- d) Hat die Schule ihr eigenes Innovationspotential? Wie wird es eingesetzt? Welche neuen Impulse können dadurch freigesetzt werden?

- e) Welche Rahmenbedingungen beeinflussen Innovationsprozesse? Wo sind mögliche Hemmschwellen zu vermuten?
- f) Wie wird der künftige Berufsausbildungsbedarf ermittelt?
- g) Kultusministerium – Oberschulamt – Berufliche Schulen: Ist die bestehende Organisationsform der Schule geeignet, die berufliche Bildung in das 21. Jahrhundert zu führen? Was sollte aus heutiger Sicht geändert werden?

7. Der Beitrag der berufsbildenden Schule zur strukturellen Modernisierung der Berufsausbildung

Welchen Beitrag sollen die berufsbildenden Schulen bei der Suche nach neuen Berufsfeldern und Ausbildungsgängen leisten?

4. Interviewleitfaden Oberschulamt

1. Angaben zu Person

- a) Seit wann leiten Sie die Abteilung Metalltechnik?
- b) Welche Aufgaben sind mit dieser Funktion verbunden? Welche Gestaltungsmöglichkeiten bietet Ihnen diese Funktion?
- c) Welchen Gremien gehören Sie an? Inwieweit haben Sie die Möglichkeit, innerhalb dieser Gremien Einfluß zu nehmen?

2. Struktur und Organisation der beruflichen Bildung außerhalb der Schule

- a) Wie ist die berufliche Bildung organisiert? Welche Aufgaben sind den verschiedenen Bereichen zugewiesen? Welche hierarchische Struktur ist mit einer solchen Organisationsform verbunden? Welche Koordinations-, Abstimmungs- und Kooperationsformen sind erforderlich?
- b) Welche Unterschiede weist diese Organisationsstruktur im Vergleich zu den anderen Bundesländern auf?
- c) Ist die bestehende Organisationsform der beruflichen Bildung geeignet, die berufliche Bildung in das 21. Jahrhundert zu führen? Was sollte Ihrer Meinung nach aus heutiger Sicht geändert werden?

3. Weiterbildung

- a) Welchen Stellenwert hat Weiterbildung innerhalb der bestehenden Konzeption?
- b) Wie schätzen Sie die künftige Entwicklung der Weiterbildung im Allgemeinen und der Weiterbildung im gewerblichen Bereich in Baden-Württemberg ein?

4. Personal

- a) Auf welche Art und Weise wird das Personal (Lehrer – technische Lehrer bzw. Lehrer, technische Lehrer) rekrutiert? Welche Qualifikationen werden erwartet? Wie ist die Nachfrage?
- b) Wie würden Sie die Qualifikationen und die Qualifizierung der theoretischen und technischen Lehrer bewerten?
- c) Reicht das vorhandene Personal für die Erfüllung dieser Aufgaben der Schulen aus? Welche Auswirkungen kann der Lehrstellenmangel auf die Berufsschulen haben?
- d) Welche Maßnahmen werden ergriffen, um die Lehrer auf dem neuesten Stand sowohl der methodischen als auch der fachlichen Kenntnisse zu halten? Wie ist die Reaktion der Lehrer?
- e) Wie würden Sie die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrer bewerten? Wie soll das Fort- und Weiterbildungsangebot in der Zukunft gestaltet werden?
- f) Wie (nach welchen Kriterien) sind die verschiedenen Aufgabenbereiche in der Schule geregelt? Gibt es Überschneidungen von Konzepten?

- g) Wie würden Sie die Bereitschaft des Lehrerkollegiums, aber auch der einzelnen Lehrer, einschätzen, die Mitgestaltungsmöglichkeiten, die Ihnen zur Verfügung stehen, auszu-schöpfen? Die Bereitschaft zum experimentieren? Welchen Zwängen unterliegen Sie?
- h) Was können Lehrer durch Eigeninitiative bewirken?
- i) Welche Kriterien werden bei der Überprüfung von Lehrern wirksam?
- j) Wie werden Fachberater für ihre Tätigkeit vorbereitet?

5. Werkstätten

- a) Welchen Stellenwert hat die Lehrwerkstatt zur Zeit in der methodischen Konzeption der Berufsschule? Welcher Stellenwert kommt ihr künftig zu?
- b) Organisatorisch ist die Werkstatt eine Abteilung in der Abteilung. Warum?
- c) Welche funktionale Notwendigkeit verbirgt sich hinter der Trennung von Theorie und Praxis in der Berufsschule?

6. Förderverein

- a) Welche Erfordernisse haben zur Institutionalisierung der Fördervereine in den Schulen geführt? Entstehungsgeschichte der Fördervereine in Baden-Württemberg.
- b) Künftige Entwicklungsperspektiven: Welche Bedeutung kommt dem Förderverein künftig zu? Welche Entwicklungslinien sind jetzt schon erkennbar?

7. Inter- und intraorganisationales Netzwerk

Welche Kommunikations- und Kooperationsformen existieren zwischen den verschiedenen Abteilungen? Welche Art (Formalitätsgrad) von Kooperation und Austausch besteht zwischen dem Oberschulamt und

- Innungen, Kammern;
- Arbeitgeber-/Arbeitnehmerverbänden;
- Betrieben;
- Universitäten und Pädagogischen Hochschulen;
- anderen Oberschulämtern;
- anderen Ämtern;
- Schulämtern anderer Bundesländer?

8. Modernisierung der beruflichen Bildung

- a) Wie und von wem werden Veränderungen im Umfeld vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Industrie und Erziehungswissenschaften wahrgenommen? Wie schnell?
- b) Welche Auswirkungen hat die Wahrnehmung von Wandlungsprozessen auf die berufliche Schule? Wie entstehen Wandlungsprozesse in der berufsbildenden Schule?

- c) Hat die Schule ihr eigenes Innovationspotential? Wie wird es eingesetzt? Welche neuen Impulse können dadurch freigesetzt werden?
- d) Welche Rahmenbedingungen beeinflussen Innovationsprozesse? Wo sind mögliche Hemmschwellen zu vermuten?
- e) Wie wird der künftige Berufsausbildungsbedarf ermittelt?
- f) Welche Funktion übernimmt das Oberschulamt bei Veränderungen?

5. Interviewleitfaden Schulleiter

1. Zur Geschichte der Schule

Würden Sie mir bitte kurz die Geschichte der Schule in bezug auf strukturelle Veränderungen und Modernisierungsprozesse skizzieren?

2. Angaben zu Person

- a) Seit wann leiten Sie die Schule?
- b) Welche Aufgaben sind mit der Funktion erstens des Oberstudiendirektors und zweitens des Schulleiters verbunden?
- c) Zugehörigkeit zu Gremien: Welchen Gremien gehören Sie an? Inwieweit haben Sie die Möglichkeit, innerhalb dieser Gremien Einfluß auszuüben?
- d) Wie würden Sie Ihren persönlichen Führungsstil bezeichnen? Was sind Ihrer Meinung nach die Stärken dieses Führungsstils?

3. Schul- und Abteilungsorganisation

- a) Wie ist Ihre Schule organisiert? In welche Abteilungen oder Bereiche ist sie gegliedert? Wie gestaltet sich die hierarchische Struktur?
- b) Weist Ihre Schule gegenüber anderen Berufsschulen Unterscheidungsmerkmale in der Organisationsstruktur auf? Vor- und Nachteile dieser Organisationsstruktur?
- c) Ist die bestehende Organisationsform der Schule geeignet, die berufliche Bildung in das 21. Jh. zu führen? Was sollte aus heutiger Sicht geändert werden?

4. Weiterbildung

- a) Welchen Stellenwert hat der Begriff Weiterbildung für Sie und Ihre Schule?
- b) Wie gestaltet sich die Weiterbildung in der Schule?
- c) Zukunftsentwicklung der Weiterbildung im allgemeinen und der Weiterbildung im gewerblichen Bereich in Baden-Württemberg und in der Schule?

5. Personal

- a) Auf welche Art und Weise wird das Personal rekrutiert? Reicht das vorhandene Personal für die Abdeckung der Aufgaben der Schule aus? Welche Auswirkungen hat der Lehrstellenmangel auf die Berufsschule?
- b) Welche Altersstruktur weist das Kollegium auf?
- c) Welche Qualifikationsprofile weisen die Lehrer in der Regel auf?
- d) Wird ein besonderer Stellenwert auf bestimmte Qualifikationen oder Zusatzqualifikationen gelegt?

- e) Welche Maßnahmen werden ergriffen, um die Lehrer auf dem neuesten Stand sowohl der methodischen als auch der fachlichen Kenntnisse zu halten? Wie würden Sie die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrer bewerten?
- f) Ist die Teilnahme des Lehrpersonals an Gremien außerhalb Ihrer Schule möglich, erwünscht, angestrebt? Nehmen die Lehrer diese Möglichkeit in Anspruch? Was könnte eine solche Teilnahme für die Schule bedeuten?
- g) Wie würden Sie die Bereitschaft des Lehrerkollegiums, aber auch der einzelnen Lehrer einschätzen, die Mitgestaltungsmöglichkeiten, die Ihnen zu Verfügung stehen, auszu-schöpfen? Die Bereitschaft zum Experimentieren? Welche Hindernisse bestehen?
- h) Was können Lehrer durch Eigeninitiative bewirken?
- i) Wie würden Sie die Zusammenarbeit und das Arbeitsklima im Kollegium einschätzen?

6. Schüler

- a) Nach welchen Regeln und Verfahren werden die Schüler ausgewählt?
- b) Wie sind die fachlichen, die persönlichen und die sozialen Kompetenzen der Schüler zu beurteilen?
- c) Was kann die Berufsschule für ihre Schüler leisten? Fakt und Vision - Möglichkeiten und Grenzen?
- d) Ausländische Schüler: Probleme und Maßnahmen?

7. Unterrichtsorganisation

Welche Arten der Differenzierung werden bei der Unterrichtsorganisation wirksam?

Z.B.

- Die Verteilung in Klassen: Werden bestimmte Regeln eingehalten? Wie wird dem Problem der Heterogenität begegnet?
- Binnendifferenzierung: Wie werden leistungsstarke und leistungsschwache Schüler gefördert?

8. Werkstätten

- a) Welchen Stellenwert hat die Werkstatt in der methodischen Konzeption der Berufsschule? Welcher Stellenwert kommt ihr künftig zu?
- b) Organisatorisch ist die Werkstatt eine Abteilung in der Abteilung. Warum?
- c) Welche funktionale Notwendigkeit verbirgt sich hinter der Trennung von Theorie und Praxis in der Berufsschule?

9. Finanzen

- a) Die Lehrergehälter werden vom Land getragen, die Sachleistungen werden von den Kommunen übernommen.

- b) Wird der finanzielle Bedarf der Schule damit gedeckt oder braucht die Schule zusätzliche finanzielle Unterstützung?
- c) Wie kann die Schule zusätzliche Finanzressourcen mobilisieren?
- d) Welche Rolle spielt dabei der Förderverein?

10. Förderverein

- a) Was ist der Förderverein der Schule genau? Mit welcher Zielsetzung wurde er gegründet? Was sind seine Aufgaben? Welche Bedeutung hat er für Ihre Schule?
- b) Entstehungsgeschichte des Fördervereins in der Schule? Entstehungsgeschichte von Fördervereinen in Baden-Württemberg?
- c) Wie ist der Förderverein organisiert?
- d) Zukünftige Entwicklungsperspektiven: Welche Bedeutung kommt dem Förderverein künftig zu?
- e) Welche Entwicklungslinien sind jetzt schon erkennbar?

11. Inter- und intraorganisationales Netzwerk

- a) Welche Kommunikations- und Kooperationsformen existieren zwischen den verschiedenen Abteilungen und den verschiedenen Schularten?
- b) Welche Art von Kooperation und Austausch besteht zwischen Ihrer Schule und
 - anderen beruflichen Schulzentren;
 - anderen Bildungseinrichtungen;
 - Betrieben;
 - Innungen;
 - Kammern;
 - Ministerien/Landesregierung?

12. Qualifikationsdefizite

- a) Qualifikationsdefizite in der Allgemeinbildung der Schüler in Bezug auf fachliche, persönliche und soziale Kompetenzen? Vorschläge?
- b) Die gegenwärtige Situation in der Lehrerqualifikation sowohl im Hinblick auf die Ausbildung der neuen Kräfte als auch die Fortbildung der bereits im Beruf stehenden Lehrer? Vorschläge?

13. Modernisierungsprozesse in der beruflichen Bildung innerhalb des beruflichen Schulzentrums

- a) Wie wirken sich die Reorganisations- und Restrukturierungsprozesse der Betriebe auf die berufliche Ausbildung und insbesondere auf die Berufsschule aus?

- b) Wie und von wem werden Veränderungen im Umfeld vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Industrie und Erziehungswissenschaften wahrgenommen? Wie schnell?
- c) Welche Auswirkungen hat die Wahrnehmung von Wandlungsprozessen auf die berufliche Schule? Wie entstehen Wandlungsprozesse in der berufsbildenden Schule?
- d) Von wem werden Wandlungsprozesse in der Berufsschule in Gang gesetzt? Wie bzw. von wem werden neue Ziele definiert?
- e) Hat die Schule ihr eigenes Innovationspotential? Wie wird es eingesetzt? Welche neuen Impulse können dadurch freigesetzt werden?
- f) Welche Rahmenbedingungen beeinflussen Innovationsprozesse? Wo sind mögliche Hemmschwellen zu vermuten? (im Hinblick auf Schulorganisation und Aufgabenteilung; Lehrer; Qualifikation der Lehrer; Qualifikation der Schüler)

13. Der Beitrag der Berufsschule zur strukturellen Modernisierung der Berufsausbildung

Welchen Beitrag können und sollen die berufsbildenden Schulen bei der Entwicklung von neuen Berufsfeldern und Ausbildungsgängen leisten?

6. Interviewleitfaden Lehrer

1. Angaben zu Person

- a) Funktion in der Schule
- b) Alter und Dienstjahre
- c) Ausbildung und beruflicher Werdegang
- d) Aufgaben: Welche Aufgaben nehmen Sie in der Schule wahr?
- e) Mitgliedschaft in Gremien (intern-extern)

2. Schul- und Abteilungsorganisation

- a) Würden Sie mir bitte kurz die Organisationsstruktur Ihrer Schule und Ihrer Abteilung skizzieren?
- b) Weist die Schul- und Abteilungsorganisation in Ihrer Schule nennenswerte Unterschiede im Vergleich zu anderen beruflichen Schulzentren und Abteilungen auf? Welche organisatorischen Stärken und Schwächen sind damit verbunden?
- c) Wie wird ein (neuer - alter) Lehrer oder eine Lehrerin innerhalb dieser Struktur eingesetzt? Welche Möglichkeiten der Einflußnahme stehen ihm/ihr offen?

3. Unterrichtsorganisation

- a) Wie entsteht aus dem Lehrplan der Stoffverteilungsplan? Wie wirkt sich der Lehrplan auf die Unterrichtsorganisation aus
- b) Welche Möglichkeiten zur Mitgestaltung läßt der Lehrplan der einzelnen Schule? Welche dem Kollegium oder dem einzelnen Lehrer? Werden die Chancen zur Mitgestaltung genutzt? Von wem?
- c) Wird der Stoffverteilungsplan mit dem Ausbildungsplan verglichen und abgestimmt? (Welche Probleme entstehen aufgrund mangelnder Abstimmung?)
- d) Was würden Sie als die didaktische und methodische Maxime der Unterrichtsorganisation einer berufsbildenden Schule identifizieren? Existieren in dieser Hinsicht Besonderheiten in Ihrer Schule? Gibt es strukturelle Hindernisse, die die Verwirklichung dieser Maximen beeinträchtigen?
- e) Welchen Stellenwert hat die Werkstatt in der didaktischen und methodischen Konzeption des Unterrichts in der berufsbildenden Schule? Welche Art der Verzahnung existiert zwischen Theorie und Praxis? Welche wäre sinnvoll? Welche wäre denkbar?
- f) Gibt es Differenzierungsmöglichkeiten für leistungsstärkere oder leistungsschwächere Schüler? Mit welchem Erfolg?

4. Schüler

- a) Mit welchen Abschlüssen kommen die Schüler von den allgemeinbildenden Schulen in die gewerblich-technischen Schulen? Unter welchen Gesichtspunkten werden die Schüler auf die verschiedenen Klassen verteilt?

- b) Wie sind die fachlichen, die persönlichen und die sozialen Kompetenzen der Schüler zu beurteilen?
- c) Welche qualifikatorischen Defizite bringen die Schüler von den allgemeinbildenden Schulen mit in die Berufsausbildung?
- d) Welche Anforderungen würden Sie an die Allgemeinbildung stellen und welche Merkmale der Allgemeinbildung sollten Ihrer Meinung nach reformiert werden?
- e) Inwieweit kann man von einer „rationalen Entscheidung“ bei der Berufsauswahl der Jugendlichen sprechen? Welche Einflußfaktoren (Intransparenz des Berufsbildungssystems, Schulabschluß und Noten, gesellschaftliche Leitbilder etc.) spielen eine Rolle?

5. Personal

- a) Kann das vorhandene Personal die uneingeschränkte Funktionsfähigkeit der Schule gewährleisten? (Was können Ihrer Meinung nach die Ursachen für den Mangel an Lehrern sein? Wie könnte dem Problem begegnet werden?)
- b) Wie ist die gegenwärtige Situation in der Lehrerqualifikation sowohl im Hinblick auf die „Ausbildung“ der neuen Kräfte als auch im Hinblick auf die Fortbildung der bereits berufstätigen Lehrer zu bezeichnen? Welche Verbesserungsvorschläge würden Sie an die Entscheidungsträger richten? Können die berufsbildenden Schulen hier Einfluß nehmen?
- c) Welche Aufstiegsmöglichkeiten bietet der Beruf des Berufsschullehrers? Wird eine außergewöhnliche Fortbildungsbereitschaft und „Offenheit“ eines Lehrers besonders honoriert?
- d) Wie würden Sie die Fortbildungsbereitschaft des Kollegiums beschreiben? Werden fachliche oder didaktisch-methodische Angebote bevorzugt?
- e) Wie hoch ist die Bereitschaft des Lehrerkollegiums, aber auch der einzelnen Lehrer, zu experimentieren und Neues auszuprobieren? Wenn ich als junge Berufsschullehrerin mit neuen Unterrichtserkenntnissen und -methoden in die Berufsschule käme, mit welchen mit welchen Routinenabläufen hätte ich Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten?
- f) Was kann ein Lehrer oder auch eine Gruppe von Lehrern durch Eigeninitiative bewirken?
- g) Wie würden Sie die Zusammenarbeit und das Arbeitsklima im Kollegium einschätzen? Welche Altersstruktur weist das Kollegium auf?
- h) Ist das Lehrpersonal in Bildungsgremien außerhalb der Schule vertreten? In welchen? Ist eine solche Teilnahme möglich, erwünscht, angestrebt? Was könnte die Teilnahme Ihrer Meinung nach für die Schule und für die Berufsbildung bedeuten?

6. Inter- und intraorganisationales Netzwerk

- a) Welche Kommunikations- und Kooperationsformen existieren zwischen den verschiedenen Abteilungen und den verschiedenen Schularten?
- b) Welche Art von Kooperation und Austausch (Ist - Soll) besteht zwischen Ihrer Schule und
 - dem dualen Partner;
 - anderen beruflichen Schulzentren;

- anderen Bildungseinrichtungen;
- Kammern/Innungen;
- Ministerien/Landesregierung?

7. Weiterbildung

- Welchen Stellenwert hat der Begriff Weiterbildung heute innerhalb der beruflichen Bildung?
- Welche Weiterbildungsmöglichkeiten werden in Ihrer Schule vor allem in der Fachrichtung Metalltechnik angeboten?
- Wie wird Weiterbildung mit der Erstausbildung verzahnt? Gibt es hierzu konzeptionelle und methodisch-didaktische Vorschläge?
- Welche Zukunft würden Sie der Weiterbildung im allgemeinen und der Weiterbildung im gewerblich-technischen Bereich in Baden-Württemberg und in Ihrer Schule prophezeien?
- Was würden Sie zum Thema Qualitätssicherung in der Weiterbildung sagen? Welche Maßnahmen werden in dieser Hinsicht ergriffen? Welche stehen noch zur Diskussion?

8. Modernisierungsprozesse in der beruflichen Bildung innerhalb des beruflichen Schulzentrums

- Wie wirken sich die Reorganisations- und Restrukturierungsprozesse der Betriebe auf die berufliche Ausbildung und insbesondere auf die berufsbildenden Schulen aus?
- Wie und von wem werden Veränderungen im Bereich der Wirtschaft wahrgenommen? Wie und von wem werden Veränderungen im Bereich der Bildung wahrgenommen?
- Wie entstehen und verlaufen Reformen in der berufsbildenden Schule?
- Von wem werden Reformen in Gang gesetzt?
- Wie werden neue Ziele definiert?
- Welche Rahmenbedingungen beeinflussen solche Veränderungen (z.B. Schulleitung, ...)?
- Welche Auswirkungen hat der Lehrstellenmangel auf die berufsbildenden Schulen?

9. Der Beitrag der Berufsschule zur strukturellen Modernisierung der Berufsausbildung

- Was kann die Berufsschule Ihrer Meinung nach für die Modernisierung der Bildung im allgemeinen und der Berufsausbildung im besonderen leisten?
- Welchen Beitrag können und sollen die berufsbildenden Schulen bei der Suche nach neuen Berufsfeldern und Ausbildungsgängen leisten?

7. Leitfaden Schüler

1. Angaben zu Person

- a) Name; Alter
- b) Ausbildungsart; Fachrichtung; Ausbildungsjahr (Schuljahr); Klasse; Klassenlehrer
- c) Funktion in der Klasse
- d) Allgemeinbildung/Schulabschluß
- e) Ausbildungsziel
- f) Angestrebte Ziele in Bildung und Beruf

2. Auswahlkriterien bei der Berufsauswahl

- a) Was hat euch zu diesem Beruf gebracht? War das der eigene Wunsch oder war das eher das Ergebnis von Zufällen?
- b) Mit welchen Problemen wurdet ihr bei der Berufsauswahl konfrontiert? (Berufsberatung, Lehrstellensuche, Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten, Auswahl der Berufsschule)

3. Ausbildungssituation

- a) Welche Probleme hat ein Hauptschüler/Realschüler/Gymnasiast, der mit der Berufsausbildung anfängt und in die Berufsschule kommt?
- b) Stärken und Schwächen der Ausbildung in bezug auf Berufsschule, Lehrer, Betrieb, Unterricht (Inhalte, Gestaltung), materielle und personelle Ausstattung, Betreuung?
- c) Zusammenarbeit von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb?
- d) Beratung und Betreuung seitens der Kammer/Innung?
- e) Veränderungsvorschläge?

4. Weiterbildung

Kenntnisstand über die Notwendigkeit der kontinuierlichen Weiterbildung?

Lebenslauf

Name: Ekaterina Kouli
Geboren am: 08.08.1964 in Harakas/Kreta/Griechenland
Staatsangehörigkeit: griechisch

Hochschul- und Schulbildung

1990-1996 Studium der Soziologie und Pädagogik an der Universität Stuttgart
Abschluß: Magistra Artium in den Fächern Soziologie und Pädagogik

1988-1990 Studium der Pädagogik und Germanistik an der Universität Stuttgart

1986-1988 Studium der Pädagogik, Soziologie und Philosophie an der Universität Stuttgart

1983-1986 Studium an der Pädagogischen Akademie von Thessaloniki
Abschluß: Dipl. Pädagogin mit Referendariat für den staatlichen Schuldienst

1970-1983 Grundschule – Gymnasium – Lyzeum auf Kreta/Griechenland
Abschluß: Apolytirion (Abitur)

Berufliche Tätigkeiten

seit Dezember 1999 **Leiterin** der Abteilung Bildungspolitik des Baden-Württembergischen Handwerkstages

1996 – 1999 **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** an der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg
Bereich: Technik, Organisation, Arbeit

1995-1996 **Wissenschaftliche Hilfskraft** an der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg
Bereich: Technik, Organisation, Arbeit

1993-1996 **Kursleiterin** für Deutsch und **Sozialarbeiterin** für ausländische Arbeitnehmer beim Internationalen Bund für Jugendsozialarbeit