

Harney, Klaus; Rahn, Sylvia

Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen - Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 731-751



Quellenangabe/ Reference:

Harney, Klaus; Rahn, Sylvia: Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen - Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 731-751 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69219 - DOI: 10.25656/01:6921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69219>

<https://doi.org/10.25656/01:6921>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 5 – September/Oktober 2000

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Der Mensch – ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von
Erziehung und Würde

Thema: Zur Ethnographie sozialer Welten bei Schülern und Schülerinnen

- 663 WERNER HELSPER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Einleitung in den Thementeil
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“
im Schulalltag
- 711 MEINERT A. MEYER/SILKE JESSEN
Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts

Weiterer Beitrag

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVIA RAHN
Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen –
Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen
aktueller Berufsbildungspolitik

Diskussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des
Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des
Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie

Besprechungen

- 773 WALTER HORNSTEIN
Otto Speck: Die Ökonomisierung sozialer Qualität.
Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit
Ewald J. Brunner/Petra Bauer/Susanne Volkmar (Hrsg.):
Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der
Qualitätssicherung
Wassilios E. Fthenakis/Martin Textor (Hrsg.): Qualität von
Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler
Vergleich
- 778 MICHAEL WINKLER
Klaus Wolf: Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative
Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung
- 782 PETRA GRELL
Maya Götz: Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung
in der weiblichen Adoleszenz
- 784 ANDREAS GRUSCHKA
Heinz-Joachim Heydorn: Werke in neun Bänden
- 788 ANDREAS FLITNER
Andreas Gruschka: Bestimmte Unbestimmtheit.
Chardins pädagogische Lektionen. Eine Entdeckungsreise durch die
Bildwelten des Jean-Baptiste Siméon Chardin und seiner Zeit

Dokumentation

- 791 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis:
Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
Ernst Reinhardt Verlags, München, bei

Content

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Man – A Chameleon. Observations on the Relation between Education
and Dignity

Topic: On the Ethnography of Social Worlds of Male and Female Students

- 663 WERNER HELSPER
An Introduction
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Social Worlds of Male and Female Students – On Popular, Pedagogical
and Scientific Ethnographies
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
The Pragmatics and the Significance of “Rules” in Everyday School-Life
- 711 MEINERT A. MEYER
Male and Female Students As Constructors of Their Processes of School
Learning

Further Contributions

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVA RAHN
Problems of Control in the System of Vocational Education
– Limits of Educational Policy. Logics and Consequences of Political
Action in the Field of Present-day Vocational Education

Discussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Ignoring Linguistics in the Theory and the Practice of the Teaching of
Writing Skills. Reflections on a Redefinition of the Relation between
Pedagogs and Phonetics/Phonology
- 773 BOOK REVIEWS
- 791 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistentz: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsendsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik

Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik

Zusammenfassung

Auf die Unterscheidung von drei verschiedenen Handlungslogiken im beruflichen Bildungswesen gestützt, konturiert der Beitrag den Schnittstellencharakter der Berufsschule und die daraus resultierenden spezifischen Anforderungen, die das berufliche Bildungswesen an seine Steuerung richtet. Im Zusammenhang mit der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte um neue Steuerungsformen werden vor diesem Hintergrund zwei aktuelle schulpolitische Beiträge zur Berufsbildungspolitik, und zwar das nordrhein-westfälische „Berufskolleggesetz“ und die flankierenden Maßnahmen zum Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen dahingehend diskutiert, inwieweit sie den herausgearbeiteten Steuerungserfordernissen entsprechen.

Auf diese Weise arbeitet der Beitrag die „blinden Flecken“ und denkbare „unbeabsichtigte Nebenfolgen“ einer in den Grenzen der Schulpolitik verbleibenden Steuerungspraxis heraus und betont demgegenüber die Notwendigkeit einer Steuerungsstrategie, die an die Pluralität der Handlungslogiken und die konstatierten Schnittstellenprobleme angepaßt ist.

1. Einleitung

Am Mainstream der jüngeren soziologischen Steuerungstheorie gemessen, scheint sich die Berufsbildungspolitik als ein nachgerade vorbildlich organisierter und operierender Politikbereich darzustellen: Stellt die soziologische Steuerungstheorie, den Eigensinn autopoietischer sozialer Systeme gegenüber zentralen staatlichen Steuerungsversuchen und die unbeabsichtigten Handlungsfolgen intentionaler äußerer Intervention fokussierend, auf Modelle der Kontextsteuerung (vgl. WILLKE 1995) sowie die Bedeutung von intermediären Instanzen und von Verhandlungssystemen in dezentralen Steuerungsformen (vgl. HEINZE 1998, S. 199ff.) ab, sind diese so vorgetragenen Maximen einer als den Steuerungserfordernissen funktional differenzierter Gesellschaften angemessen geltenden Steuerungspraxis in den Steuerungsmodi des beruflichen Bildungswesens bereits weitgehend berücksichtigt (vgl. STREECK/ HILBERT u. a. 1987; HILBERT/SÜDMERSEN 1990). Von entgegengesetzten – gescheiterten – Ansätzen in der Berufsbildungspolitik der 70er Jahre (vgl. STRATMANN/ SCHLÖSSER 1990, S. 175ff.) abgesehen, hat sich der Staat im Feld der beruflichen Bildung also auf die ihm in der soziologischen Steuerungsdiskussion der 90er Jahre zugewiesene Rolle des „Aktivators“, der nicht alle Aufgaben selbst erledigt, sondern ihre Erfüllung anregt und moderiert (vgl. BANDEMER u.a. 1997; BANDEMER/HILBERT 1998; HEINZE 1998, S. 213), beschränkt.

Die Regulierung der Berufsbildung ist weitgehend in die Verantwortung der Korporationen gelegt, die unter allgemeinen staatlichen Rahmenvorgaben und mit Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung die Schneidung der Ausbildungsberufe in elaborierten Verhandlungsabläufen aushandeln und

auf diese Weise die Grundstrukturen der beruflichen Bildung, bestimmen (vgl. BENNER 1995). Die Ausgestaltung des staatlich respektive kultusministeriell verantworteten Berufsschulunterrichts ist auf der Ebene der Lehrpläne diesem Verfahren nachgeordnet, den Ergebnissen der Verhandlungen der korporativen Akteure also mittelbar unterworfen.

Daß die Steuerungspraxis des beruflichen Bildungswesens in dessen Kernbereich, d. h. der inhaltlichen Füllung der Berufsform, den Maßgaben der aktuellen Steuerungstheorie entspricht, reicht allerdings offenbar nicht aus, um das friktionslose Funktionieren des beruflichen Bildungswesens zu gewährleisten. Wie aktuelle Debatten um die Flexibilisierung der Berufsschulzeiten, der Unterrichtsinhalte etc. belegen, stellt insbesondere die Berufsschule einen Teil des beruflichen Bildungswesens dar, der ständig die Kritik der betrieblichen Akteure und der Kammern auf sich zieht.

Dies hängt ursächlich damit zusammen – so die hier vertretene These –, daß schon mit dem Kernbereich des beruflichen Bildungswesens, der beruflich organisierten Ausbildung im Betrieb, der Fall eines Überschneidungsbereichs gegeben ist (vgl. SCHRIEWER 1987; LUHMANN/SCHORR 1988, S. 53ff.) bzw. im beruflichen Bildungswesen im weiteren Sinne, d.h. unter Einschluß der beruflichen Schulen, verschiedene – nicht ohne weiteres miteinander kompatible – Handlungslogiken verknüpft sind. Insofern ist mit der Steuerungsproblematik des beruflichen Bildungswesens das Beispiel eines Komplexes pluraler Handlungslogiken gegeben, deren Analyse als heuristischer Beitrag zur allgemeinen Steuerungsdebatte aufschlußreich sein kann.

Vor diesem Hintergrund schließen die folgenden Ausführungen an das Plädoyer KUTSCHAS an, daß die „Berufsbildungsforschung ihre distanzierte Beobachterrolle nur dann in gesellschaftlicher Verantwortung wahrnehmen kann, wenn sie unbefangen in Beziehung auf das System der Berufsbildungspolitik und der beruflichen Bildung wie auch in Beziehung auf sich selbst und auf die eigenen Wissens- und Prognosedefizite das praktische Handeln von Berufsbildungspolitikern und von Berufspädagogen begleitet“ (KUTSCHA 1997, S. 683).

Der von KUTSCHA wiederholt vorgetragenen Rede vom Desiderat „einer auch ordnungspolitisch reflektierten Berufsbildungspolitik ... als Gegenstand der Berufsbildungsforschung“ (KUTSCHA 1994, S. 53) folgend, wird im weiteren der im nordrhein-westfälischen Berufskolleggesetz aktuell beobachtbare Fall eines schulpolitischen Beitrags zur Steuerung des beruflichen Bildungswesens untersucht. In Form einer dreischrittigen Argumentation wird erstens die Pluralität der Handlungslogiken und der korrespondierenden Steuerungszusammenhänge in der beruflichen Bildung verdeutlicht und gezeigt, daß die Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen nahezu zwangsläufig in der Berufsschule als Steuerungsgegenstand zusammenlaufen müssen. Auf dieser Folie werden zweitens anhand zweier schulpolitischer Maßnahmen in Nordrhein-Westfalen, nämlich dem Berufskolleggesetz und den Initiativen zum Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen, jene Probleme diskutiert, die mit der Berufsbildungspolitik in den Grenzen der Schulpolitik für die Berufsschule verbunden sind. Drittens schließlich werden, die Ausführungen abschließend, die Charakteristika der beobachtbaren Steuerungspraxis zusammengefaßt und ausblickartig Konsequenzen für eine alternative Steuerungspraxis gezogen.

2. Pluralität der Handlungslogiken als Strukturmerkmal und Steuerungserfordernis des beruflichen Bildungswesens

Wie in der am Ende dieses Kapitels abgedruckten Übersicht zu den „Handlungslogiken und Steuerungszusammenhängen im beruflichen Bildungswesen“ veranschaulicht, wird die Berufsbildung von verschiedenen operativen Ebenen getragen, nämlich primär von Betrieben, Kammern und Berufsschulen, die keinen gemeinsamen, sondern verschiedenen Sinnkontexten angehören. Der weiteren Argumentation liegt damit die Einschätzung zugrunde, daß sich im beruflichen Bildungswesen drei verschiedene Handlungslogiken unterscheiden lassen, und zwar die *berufliche*, die *betriebliche* und die *schulische*, und daß diese Unterscheidung dazu beitragen kann, die Erfordernisse, die sich aus der so zu beschreibenden Struktur des Berufsbildungswesens für seine Steuerung ergeben, aufzuklären. Der verwendete Begriff der *Handlungslogik* stellt dabei darauf ab, daß die herauszuarbeitenden Unterschiede nicht nur in Organisations- und Rechtsformen, sondern auch auf der Handlungsebene anzutreffen sind (vgl. HARNEY 1998, S. 7).

Berufsbildung als von Betrieben angebotene – oder auch nicht angebotene – und in Betrieben durchgeführte Ausbildung wird zunächst von der *betrieblichen Handlungslogik* tangiert, die darauf gerichtet ist, die „Dauerhaftigkeit des Überlebens“ der Organisation sicherzustellen (vgl. ebd., S. 116). Dies wird ressourcenbezogen, d.h. unter Knappheitsgesichtspunkten, durch den „Aufbau, den Schutz und den Ausbau von Tausch- und Herstellungsleistungen“ (ebd.) geleistet, in die auch der Aufbau und die Nutzung des Arbeitsvermögens einzuordnen sind. In der auf das Überleben der Organisation gerichteten betrieblichen Handlungslogik spielt das Arbeitsvermögen der – potentiellen oder realen – Organisationsmitglieder also nur insofern eine Rolle, als durch die optimale Nutzung und Abschöpfung von – knappen – Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in den durch die Verfaßtheit der Organisation selbst vorgegebenen Rahmenbedingungen zum Erhalt der Organisation beigetragen wird. Anders formuliert, wird das Arbeitsvermögen in der betrieblichen Handlungslogik nach dem Primat von Realisierungserfordernissen behandelt. Ähnlich, wie in der betrieblichen Handlungslogik über „just in time“-Produktion von Gütern nachgedacht wird, liegt es in dieser Handlungslogik nahe, auch den Aufbau des Arbeitsvermögens der Beschäftigten unter solchen Gesichtspunkten zu behandeln. So wäre in der betrieblichen Handlungslogik eine Qualifizierungspraxis optimal, die ebenfalls ressourcenschonend – „just in time“ – ein Arbeitsvermögen aufbaut, das „zielpunktgenau“ an die einzelbetrieblichen Verwertungsinteressen angepaßt ist. In der betrieblichen Handlungslogik sind also mögliche Überschüsse an Arbeitsvermögen im Prinzip nicht vorgesehen. Sie können gar als Störfaktoren gelten bzw. sind nur dann relevant, wenn sie auf Zukunft gerichtet, d. h. als antizipierte Antwort auf spätere Realisierungserfordernisse kommunizierbar sind.

Exakt unter diesem Gesichtspunkt, d.h. als Antwort auf antizipierte zukünftige Realisierungserfordernisse ist die Berufsform, d.h. die *berufliche Handlungslogik*, für die betriebliche Handlungslogik überhaupt anschlussfähig. Anders als die betriebliche Handlungslogik stellt die Berufsform nämlich nicht auf unmittelbare Realisierung, sondern auf die Gewährleistung eines gegen-

über den Qualifikationsanforderungen eines einzelnen Arbeitsplatzes verselbständigten, d. h. eines verallgemeinerten, Arbeitsvermögens ab. Dies kann man etwa dann konkret beobachten, wenn „Berufe“ rechtlich (neu)geordnet werden. Das *Procedere* sieht in solchen Fällen zum einen betriebs- und branchenübergreifende Forschungen zum aktuellen und erwarteten Tätigkeits- und Qualifikationsbedarf vor. Zum anderen sind erfahrungsgemäß auch Auseinandersetzungen zwischen den an der sogenannten Berufeschneidung beteiligten Akteuren darüber wahrnehmbar, wie stark verallgemeinert der Zuschnitt eines Berufs ausfallen soll. Paradoxaerweise können solche Auseinandersetzungen im Zuge der Realisierung der Berufsform dabei als „Kampf“ zwischen der betrieblichen und der beruflichen Handlungslogik gedeutet werden. Mit Berufen als in ausgehandelten Berufsbildern verankerten Mustern von Arbeitskraft, die sich aufgrund der durch sie symbolisierten spezifischen Kombination von Leistungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Inhaberpersonen von anderen Berufen *horizontal* unterscheiden, wird im Vergleich mit der Behandlung des Arbeitsvermögens in der betrieblichen Handlungslogik also ein Überschüßpotential an Arbeitsvermögen erzeugt und gewährleistet. Betriebe nutzen Berufe demnach als Reservoir für antizipierte Realisierungserfordernisse des Arbeitsvermögens und beteiligen sich von daher am Aufbau der beruflich geformten Arbeitskraft, wobei das Ausmaß dieser Beteiligung wiederum – wie zunehmend deutlicher wird, wenn Betriebe, die zuvor ausgebildet haben, aus der Ausbildungstätigkeit aussteigen – von in der betrieblichen Handlungslogik verankerten „make or buy“-Entscheidungen abhängt. Theoretisch bzw. sinnhaft betrachtet, gehört der Beruf damit der Umwelt des Betriebes an (vgl. HARNEY 1985) bzw. stellt die Berufsausbildung eine sensible Sinnprovinz im Betrieb dar, die sich – wie die Verhandlungen um betriebliche und schulische Anteile an Ausbildungszeit anschaulich belegen – permanent gegen die betriebliche Handlungslogik behaupten muß.

Mit der Beteiligung der Berufsschule am Aufbau des beruflichen Arbeitsvermögens tritt schließlich die dritte, nämlich die *schulische Handlungslogik* hinzu. Zwar gehört die Berufsschule einerseits dem beruflichen Sinnkontext an, indem sie ihre Klientelen im Falle der Fachklassen mittelbar über die Beteiligung der Betriebe am Aufbau des beruflichen Arbeitsvermögens erhält und diese nach Rahmenlehrplänen unterrichtet, die an die Ausbildungsordnungen, d.h. an jene Rechtsvorschriften, die den Beruf inhaltlich „füllen“, angepaßt sind, andererseits ist sie aber zugleich auf die schulische Handlungslogik verwiesen. Bekanntlich fungiert die Berufsschule auch als Pflichtschule für die Jugendlichen unter 18 Jahren bzw. bieten Berufsschulen besondere Angebote für ausbildungsstellenlose Jugendliche an und vergeben schließlich „allgemeinbildende“ Abschlüsse.

Diese doppelte Ausrichtung der Berufsschule ist nun deshalb folgenreich, weil sich die schulische sowohl von der betrieblichen als auch von der beruflichen Handlungslogik zum Teil gravierend unterscheidet: Während der Betrieb den Aufbau des Arbeitsvermögens unter unmittelbaren – auf die Organisation selbst bezogenen – Realisierungserfordernissen betreibt, baut die schulische Handlungslogik das Arbeitsvermögen genau umgekehrt unabhängig von konkreten Realisierungserfordernissen nach der Maßgabe von vertikal differenzierten Berechtigungen und von Laufbahnen auf. Im Gegensatz zur betriebli-

chen Handlungslogik, die dieses Prinzip nicht kennt, ist die schulische damit auf Gewährleistung und Vollständigkeit von Unterrichtsinhalten und -zeiten gerichtet. Das Leistungsverhältnis von Betrieb und Berufsschule ist damit strukturell prekär und wird im wesentlichen über die gemeinsame Teilhabe am Aufbau der Beruflichkeit zusammengehalten. Mit der beruflichen hat die schulische Handlungslogik nämlich die Universalisierungs- und Gewährleistungsaspekte gemein (vgl. HARNEY/ZYMEK 1994), freilich unter jeweils verschiedenen Vorzeichen:

Wie oben schon erwähnt, sind Berufe horizontal differenziert und nicht hierarchisch geordnet. Auch wenn es in der Alltagswelt keine Schwierigkeiten bereitet, Berufe unter sozialen Gesichtspunkten hierarchisch zu ordnen, indem man sie etwa nach den Kriterien des allgemeinbildenden Abschlußniveaus der Berufsinhaber und ihrem Tauschwert im betrieblichen Kontext in eine Rangfolge bringt, ist dies keine Unterscheidung, die für die Berufsform kennzeichnend wäre. Dies wäre erst dann der Fall, wenn bei der schon angesprochenen Aushandlungspraxis von Berufen etwa das Eingangsniveau der Auszubildenden nach Bildungstiteln festgeschrieben würde.

Mit der so betrachteten, also *horizontalen* Differenzierung unterscheidet sich der Beruf gravierend von der Logik des Schulsystems, das traditionell *vertikal* zwischen Berechtigungen unterscheidet und damit das Problem von Anschlußmöglichkeiten und Durchlässigkeit zwischen den schulischen Laufbahnen hat.

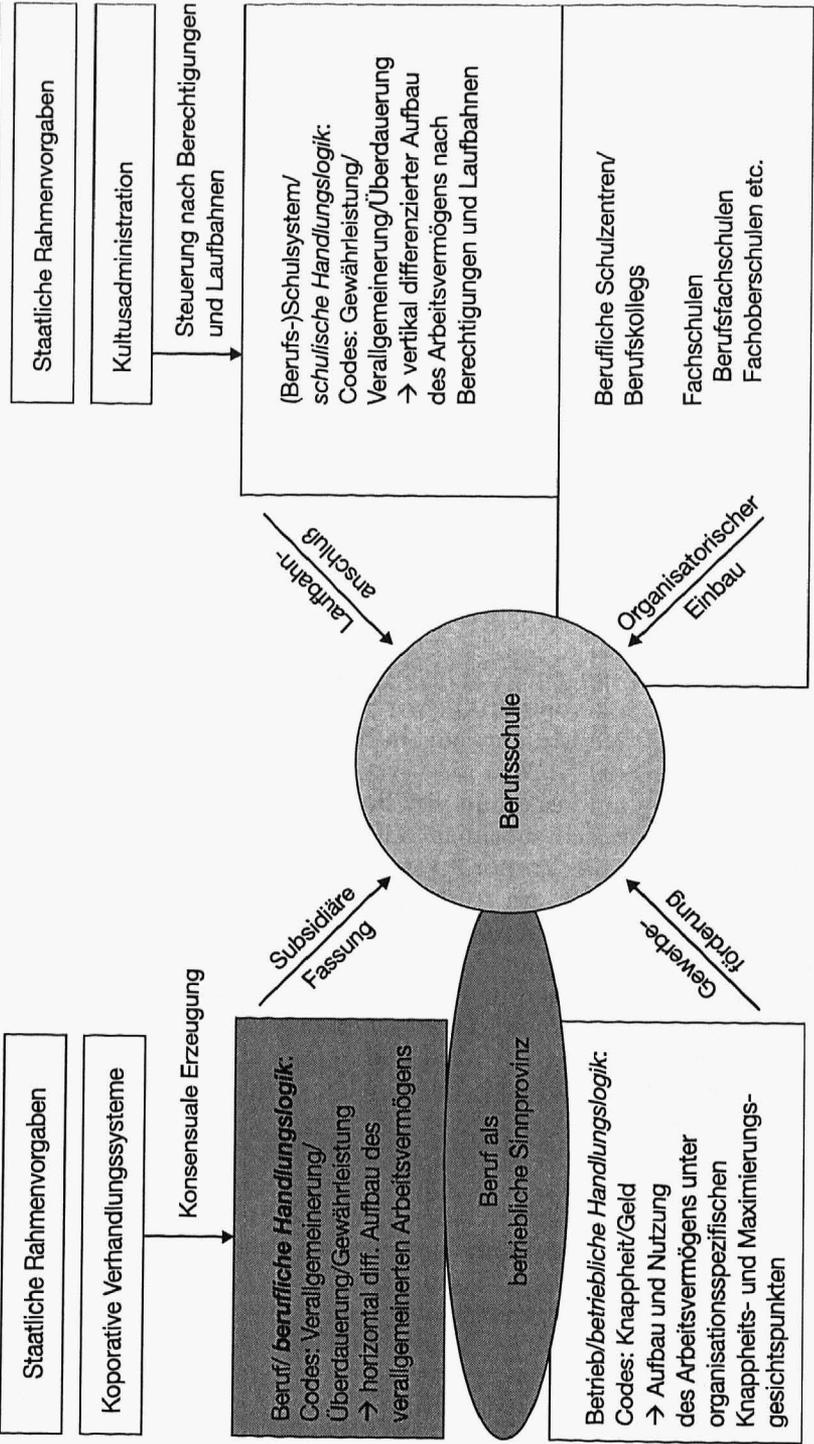
Per saldo ist demnach festzuhalten, daß die Berufsschule, die auf der operativen Ebene als Teil von beruflichen Schulzentren organisiert ist, d.h. mit den vollständig dem Schulsystem angehörenden beruflichen Vollzeitschulen (vgl. KELL/FINGERLE 1990, S. 313) die – vor allem personellen – Ressourcen teilen muß, gleichzeitig mit insgesamt vier Problemlagen konfrontiert ist:

Erstens soll sie sich subsidiär, d.h. optimal an die Ergebnisse der Beruferschneidung durch die korporativen Akteure und die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe angepaßt, am Aufbau des beruflichen Arbeitsvermögens beteiligen und sich damit an den Maßstäben der berufsfachlichen Vollständigkeit und Gewährleistung ausrichten. Zweitens soll sie sich zugleich als gewerbefördernde Instanz flexibel an den partikularen Bedürfnissen der Betriebe orientieren. Drittens hat sie den Anschluß an schulische Laufbahnen zu sichern, und all dies soll schließlich viertens nach den organisatorischen Rahmenbedingungen und Passungerfordernissen geschehen, die sich aus ihrer Integration in die beruflichen Schulzentren ergeben.

Es liegt auf der Hand, daß die Berufsschule, die somit am Schnittpunkt verschiedener Handlungslogiken angesiedelt ist – den besonderen Anforderungen, die etwa Schnittstellen in Organisationen an das Management richten, analog – kaum über nur *eine* der Handlungslogiken gesteuert werden kann, ohne daß Leistungsverluste zu befürchten wären.

Exakt eine solche Steuerung über eine, nämlich die schulische Handlungslogik – ist jedoch in den Steuerungsmodalitäten des beruflichen Bildungswesens vorgesehen. Wie die Übersichtsdarstellung der Handlungslogiken im beruflichen Bildungswesen veranschaulicht, ist jeder der drei genannten Logiken eine Steuerungsarena mit je verschiedenen Akteuren zugeordnet: Während die betriebliche Sphäre der Selbststeuerung überlassen ist, wird die berufliche Hand-

Handlungslogiken und Steuerungszusammenhänge im beruflichen Bildungswesen



lungslogik unter Ausschluß der Berufsschule korporativ bewacht und werden schließlich die berufsbildenden Schulen unter Einschluß der Berufsschule rein schuladministrativ und damit nach der Systemlogik des Schulsystems, der die Berufsschule – wie gezeigt worden ist – ja nur bedingt angehört, gesteuert. Insofern besteht strukturbedingt die Gefahr, daß die an der Berufsbildungspolitik beteiligten Akteure und Arenen die dargestellte Pluralität der Handlungslogiken im beruflichen Bildungswesen im wesentlichen doppeln und nicht – wie es notwendig wäre – ihre spezifische Koppelung bearbeiten. Daß das so angesprochene Problem einer an den Schnittstellenproblemen des beruflichen Bildungswesens vorbeigehenden Steuerungspraxis keineswegs nur theoretisch besteht, sondern berufsbildungspolitische Realität ist, läßt sich dabei – ebenso wie die Konsequenzen, die eine solche Steuerung haben kann – am Beispiel aktueller Reformmaßnahmen in Nordrhein-Westfalen verdeutlichen.

3. *Berufsbildungspolitik in den Grenzen der Schulpolitik im Spiegel aktueller Reformstrategien*

3.1 *Zur Reichweite schulpolitischer Strukturreform: Handlungsfolgen des Berufskolleggesetzes in NRW*

Mit dem am 1. August 1998 in Kraft getretenen Berufskolleggesetz zielt die Landesregierung NRW erklärtermaßen darauf ab, mit den der Schulpolitik zur Verfügung stehenden Mitteln die Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung sowie die Durchlässigkeit der beruflichen Bildungsgänge zu gewährleisten (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, Pressemitteilung vom 28. April 1998). Gleichzeitig beendet das Berufskolleg den Sondercharakter des seit den 70er Jahren durchgeführten nordrhein-westfälischen Kollegenschulversuchs und führt die 42 Kollegeschulen mit den 331 beruflichen Regelschulen im Land zusammen.

Erreicht werden soll die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung durch ein im Berufskolleg vorgesehenes gestuftes System von Bildungsgängen und Übergangsberechtigungen, das – binnen eines Zeitraums von 5 Jahren durchgesetzt (vgl. Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes/Berufskolleggesetz, Artikel 2) – die beruflichen Teilzeit- und Vollzeitschulen mit der Laufbahn- und Berechtigungsstruktur des Schulsystems insgesamt so verzahnen soll, daß damit im Wortlaut der nordrhein-westfälischen Schulministerin „eine attraktive Alternative zur gymnasialen Oberstufe“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG o. J./1998a) entsteht. Es geht also darum, mit dem Berufskolleg ein berufsbezogenes Schullaufbahnprofil in die ansonsten gymnasial ausgerichtete Sekundarstufe II einzufügen und insoweit den Anspruch der Berufsbildung auf gesellschaftliche Anerkennung im Sinne fachinhaltlicher Gleichwertigkeit zu unterstreichen.

Zu diesem Zweck sehen die Bildungsgänge des Berufskollegs nicht nur die Möglichkeit vor, Abschlüsse der Sekundarstufe I nachzuholen, sondern verbreitern vor allem die Möglichkeit zum Hochschulzugang, und zwar einschließlich der historisch erstmaligen Chance, im direkten Anschluß an eine Berufsausbildung durch den Besuch der Fachoberschule nicht nur die Fachhochschul-

sondern die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Eine zentrale Neuerung des Berufskollegs besteht also in der Erweiterung der Fachoberschule um die Klasse 13, die es den direkt in die Klasse 12 eintretenden Absolventen einer Berufsausbildung nunmehr gestattet, in einem 2jährigen Bildungsgang die Allgemeine Hochschulreife zu erlangen.

Auf diese Weise wird mit dem Berufskolleggesetz eine historische Entwicklung des deutschen Schulsystems fortgesetzt, die sich unter den Gesichtspunkten von „Inklusion“ und „Differenzierung“ empirisch seit der Jahrhundertwende beobachten läßt: Die fortschreitende Inklusion, d.h. der zunehmende Einfluß und die zeitliche Verlängerung dieses Einflusses der nachwachsenden Generationen in die Schülerrolle im allgemeinbildenden Schulsystem, steigerte den Bedarf an Differenzierung von Schulabschlüssen und -laufbahnen im gesamten Bildungswesen, für den das allgemeinbildende Schulsystem seit den 60er Jahren zunehmend das berufliche Schulwesen als „Manövriermasse“ nutzt (vgl. DREWEK/HARNEY 1982, S. 600ff.). Gestützt auf die zu Beginn der 1980er Jahre vorliegenden Daten zur Bildungsexpansion (vgl. ebd., S. 593ff.), mündete die angesprochene Argumentation vor mehr als 15 Jahren in die Markierung von Grenzlinien, die der Entwicklung und Steuerung des Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung gesetzt zu sein schienen (vgl. ebd., S. 605). Grenzlinien sind dann überschritten, wenn die „Ersatzkarrieren“, die das berufliche Bildungswesen für die Gymnasialkarriere anbot bzw. anbietet, „selbst unter Aufwertungsdruck geraten und sich in ... Gymnasialvarianten auflösen“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser von systemtheoretischen Kategorien angeleiteten, empirisch gestützten Diagnose und Prognose der frühen 80er Jahre läßt sich das Berufskolleg der späten 90er Jahre folglich unschwer als erster Schritt in die prognostizierte Richtung der Grenzüberschreitung deuten. Insofern steht das Berufskolleg durchaus in der bekannten Linie der Entwicklung des deutschen Bildungssystems, in deren jüngerer Phase der berufsbildende Sektor zunehmend zur Ressource für den allgemeinbildenden Bereich wird.

Einerseits erscheint der mit dem Berufskolleg verfolgte Weg, die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung durch schulisch zu gewährleistende Berechtigungen herstellen zu wollen, dabei durchaus erfolgversprechend. Bildungsgeschichtlich war der Hochschulzugang bekanntermaßen ja nie nur ein zweckrationales Zulassungsinstrument, sondern immer auch ein Symbol für gesellschaftlichen Rang, den die vergebende Institution beanspruchen konnte. So ist es durchaus wahrscheinlich, daß die neue Variante der Fachoberschule auf der symbolischen Ebene die Distinktion zwischen dem gymnasialen und beruflichen Zweig der Sekundarstufe II mindern kann.

Ob die Strukturen des Berufskollegs andererseits geeignet sind, die Bildungsströme in nennenswertem Maße von den Gymnasien in die Berufsausbildung umzuleiten, wie die Schulministerin dies nahelegt, muß unter den gegenwärtigen Bedingungen freilich eher bezweifelt werden, und zwar aus folgenden Gründen:

Erstens ist die neue Variante der Fachoberschule eher rechnerisch als faktisch eine attraktive Alternative zur gymnasialen Oberstufe. Zwar werden die Schüler, die die Sekundarstufe I verlassen, danach eine Berufsausbildung absolvieren und anschließend an der aufgestockten Fachoberschule das Abitur erwerben, im Vergleich zu denjenigen Abiturienten, die an ihr nach 13 Jahren

Schulzeit erworbenes Abitur erst die Aufnahme einer in der Regel dreijährigen Berufsausbildung anschließen, bevor sie an die Universität gehen, rechnerisch mit einem Jahr Zeitgewinn „belohnt“; faktisch verkürzen aber viele Abiturienten ihre Berufsausbildung, so daß dies keinen bedeutsamen Wettbewerbsvorteil bilden dürfte.

Zweitens ist die Umleitung der Bildungsströme auch deshalb wenig wahrscheinlich, weil es unter dem Gesichtspunkt der Wahrung berufsbiographischer Optionen keineswegs gleichgültig ist, ob man zunächst die Allgemeine Hochschulreife erwirbt und dann eine Berufsausbildung anschließt oder umgekehrt. So verfehlt die Neuvariante der Fachoberschule alle diejenigen Ausbildungsberufe, in denen die *Betriebe* bevorzugt Abiturienten im Anschluß an die Klasse 13 der gymnasialen Oberstufe rekrutieren.

Selbst dann, wenn die gewünschte breite Inanspruchnahme der Fachoberschule trotz der hier formulierten Einwände eintreten sollte, spricht dies nicht zwingend dafür, daß das Berufskolleg seine Ziele ohne ungewünschte Nebeneffekte erreichen kann. Würde es nämlich tatsächlich zu einer nennenswerten Abwanderung von Berufsausbildungsabsolventen, die schon mit dem Abschluß der Sekundarstufe I ihre Ausbildung beginnen konnten, in die neue Fachoberschule kommen, müßten die Betriebe überdenken, inwieweit sie Ausbildungsberufe und Ausbildungsstellen für diese Klientel der Schulabgänger überhaupt noch anbieten. Insoweit liegt hier der paradoxe Fall einer auf die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung gerichteten Reform vor, die dann funktioniert, wenn die ihr zugrundeliegende Absicht nicht oder zumindest nur in Grenzen eintritt.

Insgesamt verweisen die genannten Aspekte des Berufskollegs damit darauf, daß das Berufskolleg die Reform des beruflichen Schulwesens in der Tradition der schulischen Handlungslogik betreibt und tendenziell all jene Funktionsvoraussetzungen der beruflichen Bildung ausblendet, die nicht *innerhalb*, sondern *außerhalb* des Schulsystems angesiedelt sind. Schon eine Ausweitung und formale Aufwertung der sogenannten Schulberufe, die auf Landesebene angeboten werden dürfen, aber mit den Akteuren der Berufsbildung abgestimmt sein müssen, würde die Plazierung der Klasse 13 der Fachoberschule deutlich verbessern. Man sieht daran, daß Reformen wie die des Berufskollegs einer berufsbildungspolitischen Flankierung bedürfen, da ihre Absicherung auf Handlungsressourcen außerhalb des Handlungsraums der Schuladministration angewiesen ist (vgl. auch LISOP 1998, S. 78).

Folgenreich ist dies nun insbesondere für die Berufsschule, deren oben angesprochenen strukturellen Probleme unter dem Vorzeichen des Berufskollegs nicht gemindert, sondern verschärft werden: Einerseits steigt durch die Erweiterung des Hochschulzugangs im Berufskolleg mittelbar auch der Druck auf die Berufsschule, die nunmehr den Anschluß an die über die Fachoberschule bis zum Abitur reichenden Berechtigungen sicherstellen muß und auf diese Weise stärker noch als zuvor an den Grundsätzen der verfahrensförmigen Gewährleistung von Aufgaben und Leistungen orientiert wird. Andererseits sieht das Berufskolleg für die Berufsschule zugleich die stärkere Differenzierung und Flexibilisierung des Unterrichts vor: In Form von Brückenkursen für leistungsschwächere und Zusatzqualifikationen für leistungsstärkere Schüler(innen) soll die Berufsschule dafür Sorge tragen, daß der Heterogenität der Klienten

telen des Berufskollegs über die Differenzierung in Bildungsgänge hinaus entsprochen wird (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG o.J./ 1998a). Auf diese Weise führt das Berufskolleg für die Berufsschule dazu, daß sie nicht nur *stärker* auf die angesprochene Vorgabelogik, d.h. auf die Gewährleistung von Leistungen, Aufgaben und Unterrichtszeit verpflichtet wird, sondern, daß der *Leistungsumfang* zudem zusätzlich *gesteigert* wird. Interessanterweise werden beide in der Berufsschule zusammenfallenden Tendenzen, d.h. die Erweiterung der Laufbahn- und Berechtigungsstruktur und die Erweiterung des Leistungsumfangs der Berufsschule im Sinne von Individualisierung und Flexibilisierung des Angebots seitens des Schulministeriums gleichermaßen additiv und integrativ betrieben. Additive Vorgehensweisen finden sich dort, wo es um die von der Vorbildung der Auszubildenden unabhängige Aufrechterhaltung von Volumina im Rahmen des unterrichtlichen Anteils der Berufsschule an der Berufsausbildung geht. Anders ist nicht zu erklären, daß für jene Klientelen, die bereits über die höchste Berechtigung verfügen, d.h. die in einer Ausbildung befindlichen Abiturienten, nur Vorkehrungen für zusätzliche Qualifikationen getroffen werden, nicht aber darüber nachgedacht wird, welche Bildungsinhalte verzichtbar sind. Integrative Vorgehensweisen finden sich dort, wo Unterrichtsanteile im berufsbezogenen Unterrichtsbereich neuerdings direkt auf die für die Fachhochschulreife erforderlichen Unterrichtskontingente angerechnet werden können, so daß es nicht mehr notwendig ist, „studienqualifizierende Fächer innerhalb der beruflichen Bildung“ (GUDLAT 1998, S. 3) eigenständig nachzuweisen. Es kommt dann auf den Theoriegehalt an, mit dem in den Berufen jeweils unterrichtet werden kann. Man sieht daran, wie die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung mit neuen Formen der Hierarchisierung unvermeidlicherweise bezahlt werden muß. Nach dem nordrhein-westfälischen Modell werden auf verwaltungstechnischem Wege Strukturen aufgebaut, die in der bundespolitischen Steuerungsdebatte aufgrund des gewerkschaftlichen Tarifvorbehalts noch zu den Tabus zählen: nämlich die Ausbildungsberufe im Berufsbildungssystem nach Niveaus formal zu unterscheiden und in eine hierarchische Rangordnung zu bringen.

Die Verzahnung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung, der die Neuregelung geschuldet ist, wird auf diese Weise *im Schulsystem* vollzogen. Sie bleibt ein innerschulischer Akt der Verrechnung und formalen Gleichstellung von Unterrichtsanteilen. Von einer *institutionellen* Form der Verzahnung kann man deshalb nicht sprechen. Dazu reicht es nicht aus, daß sich Teile des Schulsystems selbst anerkennen. Dazu bedarf es eigentlich des Tabubruchs: nämlich der Einrichtung grenzüberschreitender Anerkennungspraktiken – beispielsweise durch die Auswahl von *Berufen* nach dem Grad ihrer inhaltlichen Überlappung mit schullaufbahnbezogenen Abschlüssen. Auch die Aushandlung von Berufen unter dem Aspekt ihrer Anerkennungsfähigkeit auf allgemeine Schulabschlüsse ist ja im Prinzip denkbar. Eine rein intern bleibende Administrationspraxis, die darauf hinausläuft, Stundenplansegmente des Berufsschulunterrichts im Rahmen einer schulverwaltungsinternen Prozedur anzuerkennen und aufzuwerten, bezieht diejenigen Arenen jenseits des Schulsystems nicht ein, in denen Berufe und Ausbildungsabschlüsse ausgehandelt werden. Hier stellt sich die Frage, ob der Aktionsradius der schulpolitischen Akteure auf die nach Landesrecht regulierbaren „Schulberufe“ (im Unterschied zu den berufsbildungs-

rechtlich regulierten „Korporationsberufen“) beschränkt sein muß. Ein über die Aushandlung anererkennungsfähiger Berufe laufender Aufbau der Gleichwertigkeit würde die Situation der Betriebe in der Konkurrenz um leistungsfähige Schulabgänger(innen) aus der Sekundarstufe I gegenüber dem Gymnasium verbessern und gleichzeitig auch die Aufgabenzuweisung an die Berufsschule vereindeutigen. Würde es eine nach Schulabschlußäquivalenz ausgerichtete Niveaudifferenzierung gleicher Berufe mit allerdings unterschiedlichen Zeit- und Fächerprofilen geben, womit der oben angeführte Unterschied von horizontaler Differenzierung in der beruflichen und vertikaler Differenzierung in der schulischen Handlungslogik eingeebnet würde, könnten Betriebe selbst solche Berufe auswählen, um damit Bewerbungsanreize zu setzen.

Während das Schulministerium die Berufsschule also sichtlich nach wie vor nach der Vorgabelogik behandelt und sie nur additiv mit neuen Aufgaben belastet, die sie kostenneutral erfüllen soll, nimmt der von der betrieblichen und beruflichen Handlungslogik ausgehende Druck auf die Berufsschule keineswegs ab. Vielmehr bildet das Berufskolleggesetz, wie man etwa an den Stellungnahmen von Kammernachrichtern sehen kann (vgl. Sonderschrift Berufskolleg o.J., S. 27ff.), den Ansatzpunkt für die Vitalisierung der Debatte um das Verhältnis von betrieblicher Ausbildungszeit und schulischer Unterrichtszeit, die sich konkret im Streit um den zweiten Berufsschultag entläßt. Die Ministerialbürokratie reagiert auf die seitens der Kammern und Betriebe formulierte Kritik am zweiten Berufsschultag nun mit einer prekären Form der Interessenbalancierung. Explizit sei – so ist einer Information des Schulministeriums zum Berufskolleg zu entnehmen – der Zusammenarbeit von Betrieb und Schule dadurch entgegenzukommen, daß nur allgemeine Eckdaten und Bandbreiten zu den Organisationsmodellen des Berufsschulunterrichts vorgegeben würden (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG o.J./1998a). Auf diese Weise rückt die Ministerin die Möglichkeit in den Horizont, auch auf solche Modelle zurückzugreifen, bei denen die Berufsschulzeit über die Perioden der Ausbildung hinweg verteilt, also als eine Art Konto geführt werden kann. Inwieweit die Berufsschule dann aber noch den berufskollegbezogenen Anschluß an das Schulabschlußspektrum der Sekundarstufen I und II wahren kann, bleibt ungeklärt.

Diese Problematik berührt unmittelbar die aufgabenbezogene Arbeitsteilung zwischen der Berufsschule und den Betrieben im Rahmen der Berufsbildung. Diese Arbeitsteilung ist formal durch „das Gemeinsame Ergebnisprotokoll von 1972 geregelt, auf dessen Grundlage die Rahmenlehrpläne für die berufsschulische Ausbildung mit den Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung zwischen Bund, Ländern und Sozialparteien vereinbart [werden]“ (KOCH/REULING 1994, S. 137). Im Rahmen dieses Abstimmungsverfahrens werden die Ausbildungsinhalte je nach Lernorteignung auf Schule und Betrieb verteilt (vgl. ebd.). Der Zentralismus, der dem Verfahren anhaftet, fördert eine eher auf Wissen gerichtete Vorabzuweisung von Aufgaben an die Berufsschule und eine eher auf Handeln gerichtete Aufgabendefinition für die Betriebe. Die programmatische Teilung und Integration der Aufgaben ist jedoch, wie die Forschung seit langem zeigt, weder auf die schulische noch auf die betriebliche Handlungslogik vor Ort abbildbar. Entweder zerfällt sie in ge-

trennte institutionelle Welten oder sie führt zu Kooperationspraktiken, die subkutan sind, indem sie der offiziellen Aufgabenzuweisung an die Lernorte zuwiderlaufen. Die Problematik verschärft sich durch Rigiditäten, die entstehen, wenn der Berufsschulunterricht im Rahmen des Berufskollegs an der Erlangung weiterführender Abschlüsse unmittelbar orientiert wird. Dann wird eine an der wissensbezogenen Fächersystematik ausgerichtete Festschreibung von Aufgaben und unterrichtlichen Angeboten erforderlich, die eher hierarchischen und bürokratischen Formen der Ordnungsbildung folgt, der prinzipiellen lokalen Gestaltbarkeit der Profil- und Aufgabenteilung zwischen den Lernorten jedoch zuwiderläuft.

Berufe sind genauso wie Tariflöhne Chiffren, durch die sich Betriebe an korporatistisch ausgehandelte Regelungen binden. Es gehört zu den Schwierigkeiten der deutschen Schul- und Bildungstradition, daß sie es nie geschafft hat, den durch sie gepflegten Anspruch auf den Allgemeinheitsgehalt des Lernens in den Aushandlungsprozessen um die Konstituierung und die Form von Ausbildungen berufen selbst unterzubringen. In der beschriebenen Anerkennungspraxis wirkt diese Tradition nach. Sie führt dazu, daß Anerkennungs- und Kooperationsbeziehungen nicht in der Form des Berufs aufgesucht werden, die dafür bereitsteht, sondern daß ihre Förderung an nachgeordneten Stellen im Schulsystem erfolgt: etwa dadurch, daß man berufliche und berufsübergreifende Fächer unterscheidet und letztere dann nicht mehr in den Rahmen einer gemeinsam geteilten Anerkennungspraxis stellen kann, sondern als Domäne definieren und gegen die Akteure der Berufsbildung verteidigen muß. Diesem Muster einer binnenorientierten Problembearbeitung an nachgeordneter Stelle entspricht es, wenn die aus der Schulpolitik der Länder erwachsende Kooperationsproblematik zwischen dem System der Schulen, denen die Berufsschule angehört, und dem System der beruflichen Bildung nicht durch Koppelungs-, sondern durch Didaktisierungsstrategien angegangen wird. Die Aufgliederung des Unterrichts in Lernfelder soll die durch die ländereigene Schulpolitik selbst aufgebaute Separierung der Lernorte wiederum kompensieren. Diese der Lernortkooperation geschuldete Reformstrategie aber widerspricht der anderen, der der Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung geschuldeten Strategie, die statt der Lernfeld- die Fächersystematik in den Vordergrund stellt bzw. stellen muß. Zur Zeit sind es die Lernfelder *und* die Fächer, an denen sich die Berufsschulen im Berufskolleg gleichermaßen ausrichten sollen. Solche Inkonsistenzen entstehen dadurch, daß Probleme der Grenzziehung und Kooperation nicht dort bearbeitet werden, wo sie auftauchen, sondern dort, wo ihre Bearbeitung den geringsten politischen Widerstand erzeugt, nämlich in der internen Verfahrenspraxis der Schulverwaltungen.

Per saldo stellt das Berufskolleg einen augenscheinlichen Beleg dafür dar, daß die Steuerungspraxis der Schuladministration tatsächlich kaum auf die Bearbeitung der Schnittstellenproblematik im beruflichen Bildungswesen abstellt. Vielmehr steigert die aktuelle Reform den strukturbedingten Druck auf die Berufsschule dadurch, daß sie die Berufsschule einerseits in der Tradition des Schulsystems, d.h. nach der Vorgabelogik von Aufgaben und Leistungen steuert, und sie gleichzeitig darauf verpflichtet, den Erwartungen der Betriebe und Kammern, die die Berufsschule als Dienstleister für die eigenen Logiken wahrnehmen, entgegenzukommen, und zwar ohne Vorkehrungen dafür zu treffen,

daß eine solche Dienstleistertätigkeit gelingen kann. Um als Dienstleistungszentrum agieren zu können, müßte die Berufsschule sich nämlich auf die Erreichung von Ausbildungserfolgen konzentrieren können und die Möglichkeit haben, eine ihren Aufgaben entsprechende Personalrekrutierung zu betreiben, und sich nicht auf die Sicherstellung von Unterrichtszeiten kaprizieren müssen. Ansätze, die solchen, hier nur angedeuteten Erfordernissen eines Dienstleistungszentrums gerecht werden können, sucht man in der aktuellen Berufsbildungspolitik allerdings vergeblich. Statt dessen bleibt die Frage, wie in sich widersprüchliche – im Umfang zudem gesteigerte – Aufgaben durch die Berufsschulen zu lösen sind, der einzelnen Schule überlassen.

3.2 Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen als Lösungsstrategie?

Wie einem im März 1998 vorgelegten Bericht des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung zu entnehmen ist, betrachtet die Schuladministration – dem nicht nur in Nordrhein-Westfalen beobachtbaren Trend, Schulreform als Schulentwicklung zu begreifen, folgend – die Lösung der sich im Berufskolleg ergebenden Probleme offenbar als Frage des Qualitätsmanagements in berufsbildenden Schulen. „Im zukünftigen Berufskolleg“ – so heißt es wörtlich – „konkretisiert sich der Auftrag der Entwicklung und Sicherung schulischer Arbeit in einem entwickelten Konzept für ein Qualitätsmanagement“, das „durch den notwendigerweise engen Kontakt der beruflichen Schulen zur Wirtschaft mitbestimmt“ ist (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG April 1998, S. 38). Die Frage der Lösungskapazität solcher Qualitätsmanagementstrategien für die Probleme der Berufsschule im Berufskolleg stellt sich dabei aus zwei Gründen scheinbar nicht. So sei es erstens gelungen, die zentralen Maximen der aus betriebswirtschaftlichen Kontexten entlehnten Modelle, nämlich die Aspekte der „Kundenorientierung“, der „Mitarbeiterorientierung“ sowie der „kontinuierlichen Prozeßverbesserung“ an die andere Realität schulischer Arbeit anzupassen, und so seien die dementsprechend „schuladäquaten Modelle für die Qualität der Ergebnisse und Prozesse unterrichtlicher Arbeit“ durch die einschlägigen Modellversuche erprobt (ebd.).

Legt die Benennungspraxis der unter der Bezeichnung Qualitätsmanagement firmierenden Ansätze der Schuladministration nun auch programmatischen Konsens nahe, weil man gegen mehr Qualität schlechterdings nichts haben kann, so vermag die optimistische Einschätzung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der bislang erprobten Instrumente für die Bearbeitung der hier angesprochenen Schnittstellenprobleme der Berufsschule auf der Basis der Berichte über den von 1995 bis 1998 durchgeführten Modellversuch „Qualitätsmanagement in Berufsbildenden Schulen“ (vgl. QuiBS 1996/1997/1998) jedoch nicht zu überzeugen. Dabei geht es im weiteren ausdrücklich nicht darum, den Sinn und die Reichweite der folgerichtigen Flankierung schuladministrativer Kontextsteuerung in NRW durch auf Qualitätssicherung und die Unterstützung der lokalen Schulentwicklungspraxis abstellende Maßnahmen generell in Zweifel zu ziehen (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1998b). Fraglich ist vielmehr, ob derartige Strategien *auch* dazu geeignet

sind, die Folgen der Schnittstellenproblematik der Berufsschule bzw. das prekäre Verhältnis zwischen der Berufsschule und der betrieblichen Handlungslogik zu bearbeiten.

Dies ist nun insofern eine naheliegende Fragestellung, als es das Ziel des angesprochenen Modellversuchs war, an einer berufsbildenden Schule „exemplarisch zu untersuchen, inwieweit der Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems auf der Grundlage des Total Quality Management-Gedankens dazu geeignet ist, die Bildungs- und Erziehungsprozesse an einer berufsbildenden Schule zu verbessern“ (vgl. QuiBS: 1. Zwischenbericht 1996, S. 6). Insofern speisen sich die hier zu formulierenden Zweifel daran, daß sich mit dem im Modellversuch erprobten Ansatz die Problemlagen der Berufsschule entschärfen lassen, nicht etwa daraus, daß die Konzeption des Versuchs an der hier in Rede stehenden Schnittstellenproblematik der Berufsschule vorbeigehe. Vielmehr sind die Ergebnisse des Modellversuchs für den hier diskutierten Zusammenhang gerade deshalb so interessant, weil das Total Quality Management (TQM) programmatisch darauf abstellt (vgl. KAMISKE/MALORNY 1994), die Organisationsziele der Schule konsequent an den Kundenerwartungen, die nach der im Modellversuch vorgenommenen Spezifizierung des Kundenbegriffs (vgl. QuiBS: 2. Zwischenbericht 1997, S. 103ff.) unter anderem von den Schüler(innen) und Betrieben zu formulieren sind, auszurichten. Von der objektiven Aufgabenlogik her ist Qualitätsmanagement im Sinne des TQM also als Schnittstellenmanagement, das den Kundenwünschen erweiterten Einfluß auf das Organisationsgeschehen einräumt, aufzufassen, und insofern theoretisch nachgerade dazu prädestiniert, als Lösungsansatz für die hier thematisierte Problemlage der Berufsschule in Betracht gezogen zu werden.

Eine Einschätzung des Modellversuchs als exemplarischer Beleg für die Übertragbarkeit und Leistungsfähigkeit des TQM-Ansatzes als Beitrag zur Qualitätssteigerung der Berufsschule im Sinne der Kundenerwartungen wäre also mindestens daran gebunden, daß die angestoßene Verbesserungsarbeit der schulischen Akteure die Kundenerwartungen, wenn auch nicht exakt widerspiegelt, so doch zumindest schwerpunktmäßig aufnimmt. Dies ist dem dokumentierten Verlauf des Modellversuchs allerdings gerade nicht zu entnehmen:

Wie man an den beiden Zwischenberichten sowie dem im Tenor ausdrücklich kritisch gehaltenen Abschlußbericht des Modellversuchs (vgl. QuiBS: 3. Zwischenbericht 1998, S. 14) entnehmen kann, stellte insbesondere der Aspekt der „Kundenorientierung“ im Versuchsablauf ein letztlich ungelöstes Problem dar (vgl. ebd., S. 75). Vor dem Hintergrund versuchsinterner Differenzen darüber, an welchem Qualitätsmodell die Versuchsdurchführung zu orientieren sei (vgl. ebd., S. 48; vgl. zur nicht realisierten Alternative DELL/SCHMIDT/TAUTENHAHN 1997), sowie der in der einschlägigen Literatur zur Schulentwicklung weit verbreiteten Maxime der Organisationsentwicklung, daß die Realisierung von Veränderungsprozessen nur dann erfolgversprechend sei, wenn man „Betroffene zu Beteiligten“ mache, setzte der Modellversuch nämlich nicht bei der Ermittlung der Kundenerwartungen und deren Einspeisung in die schulinterne Arbeit, sondern bei den Organisationsmitgliedern selbst an (vgl. QuiBS: 1. Zwischenbericht 1996, S. 7). Allen Beschäftigten der Schule wurde ein Fragebogen mit 15 benannten qualitätsrelevanten Bereichen vorgelegt, die dahingehend einzuschätzen waren, wie zufriedenstellend bzw. nicht-zufriedenstellend

sie realisiert seien, wie und von wem Verbesserungen erbracht werden könnten und welche Relevanz einer solchen Verbesserung zukomme (ebd., S. 32ff.). Auf der Grundlage der von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs vorgegebenen Qualitätsbereiche, die in der Fragebogenerhebung seitens der schulischen Akteure um weitere qualitätsrelevante Aspekte ergänzt wurden, konstituierten sich dann die sogenannten Verbesserungsgruppen, die den Einstieg in den intendierten Veränderungsprozeß der Schule bilden sollten. Die Qualitätsbereiche zogen keineswegs gleichmäßig das Interesse der Beschäftigten der Schule auf sich (vgl. ebd., S. 68):

Statt dessen konzentrierten sich die eingegangenen Nennungen auf den methodisch-didaktischen Bereich sowie auf Problemlagen, die auf den Umgang mit den problematischen Klientelen der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (Problemklassen) und den inhaftierten Jugendlichen in der Jugendvollzugsanstalt (JVA) abstellen. Demgegenüber blieben jene Qualitätsbereiche, die in der Schulentwicklungsliteratur als zentrale Managementaufgaben in Schulen thematisiert werden (Personalentwicklung, partizipative Führung und Entscheidung etc.) ebenso systematisch unterbesetzt wie der angesichts der intendierten Kundenorientierung zentrale Aspekt der „externen Kooperation“. Augenscheinlich beantworteten die Lehrerinnen und Lehrer der Versuchsschule die Modellversuchssituation als „professionelle Akteure“ im Sinne einer rationalisierten Lehrerrolle (vgl. FEND 1998, S. 339f.), die sich primär an der Fachlichkeit des Wissens und der Optimierung der Weitergabe dieses Wissens, d. h. an der fachdidaktischen Kompetenz orientiert. Die Realität der betrieblichen Ausbildungspraxis ist für die Lehrkraft als professionellen Akteur damit nicht ohne weiteres anschlussfähig und gerät im wesentlichen unter Fremdheitsgesichtspunkten in den Blick, wie im Modellversuch dort manifest wurde, wo die Lehrerinnen und Lehrer die „externe Kooperation“ explizit durch basale Interessenunterschiede zwischen der Schule und den Betrieben behindert sahen (vgl. QuiBS: 1. Zwischenbericht 1996, S. 63).

Indem sich die Verbesserungsgruppen der Versuchsschule nun auf der Basis der Interessenlagen der Lehrer als professionelle Akteure konstituierten, hat der Modellversuch letztlich die aus der Kooperationsforschung bekannte „Binnenorientierung“ der Berufsschullehrerschaft (vgl. Modellversuch Lernortkooperation 1998, S. 38f.) nur bestätigt, nicht aber im Sinne der TQM-Programmatik aufgebrochen: Konfrontiert man nämlich die Aufgabenstellungen der Verbesserungsgruppen mit den im Modellversuch nach deren Konstituierung ermittelten Kundenerwartungen der Schüler, Betriebe und ausgebildeten Facharbeiter (vgl. QuiBS: 2. Zwischenbericht 1997, S. 109ff.), werden die gravierenden Divergenzen zwischen der schulinternen Verbesserungsarbeit und den Erwartungen der Kunden augenfällig: Befaßten sich die Verbesserungsgruppen auf der einen Seite mit Fragestellungen der Handlungsorientierung, der Methodik/Didaktik, der Lehrerfortbildung, der Arbeit in der JVA und in den Problemklassen, der Effizienzsteigerung der Verwaltungsarbeit, der internen Kooperation sowie mit der Erarbeitung von Schulgrundsätzen, standen dem auf der anderen Seite Kundenprobleme gegenüber, die sich schwerpunktmäßig auf die gewünschte Abkehr vom Blockunterricht, die stärkere Gewichtung des berufsbezogenen Lernbereichs sowie den Ausbau der Lernortkooperation bezogen.

Die so deutlich werdende Diskrepanz zwischen der Zielsetzung des TQM und dem Verlauf des Modellversuchs wurde dabei seitens der wissenschaftlichen Begleitung durchaus wahrgenommen; entsprechend angestrebte Korrekturversuche scheiterten jedoch an der fehlenden Bereitschaft der schulischen Akteure, die selbstgesetzten Arbeitsschwerpunkte zugunsten einer kundenorientierten Aufgabenstellung aufzugeben (vgl. QuiBS: 2. Zwischenbericht 1997, S. 94; 3. Zwischenbericht 1998, S. 60ff.).

Damit waren die Voraussetzungen für eine als gelungen zu betrachtende Operationalisierung des TQM-Ansatzes, die als Beleg für dessen Leistungsfähigkeit bei der Bearbeitung der Schnittstellenproblematik der Berufsschule dienen könnte, im Verlauf des Modellversuchs sichtlich nicht gegeben. Zwar nahmen die Verbesserungsgruppen die Zusammenarbeit mit den Betrieben thematisch durchaus auf, indem sie etwa die optimalere Information der Betriebe über die schulischen Fehlzeiten ihrer Auszubildenden anstrebten (vgl. ebd., S. 150), diese Problembearbeitung lag aber auf einer anderen Ebene als die „Kundenwünsche“. Entgegen der Programmatik des TQM, die Leistungsbeziehungen der Organisation als zentrale Größe der internen Kommunikation und Prozeßabläufe zu verankern, hat der Modellversuch insgesamt nicht dazu beigetragen, daß die Leistungsbeziehung von Berufsschule und Betrieb einen erkennbar neuen Stellenwert in der schulinternen Kommunikation erhalten hätte.

Anders als man vielleicht vermuten könnte, erklären sich die insgesamt also ernüchternden Resultate des Modellversuchs nun weder durch etwaige ungünstige Bedingungen an der Versuchsschule etwa im Sinne von – den schulischen Akteuren zu unterstellendem – unzureichendem Engagement, noch wird man die Versuchsergebnisse primär einer verfehlten Technik der Versuchsdurchführung zurechnen können. Im Unterschied zu der (selbst)kritischen Einschätzung der Akteure des Modellversuchs, die dessen Verlauf und Ergebnisse primär unter den Gesichtspunkten der zu späten Beseitigung interner Unstimmigkeiten, der Planungsoptimierung sowie der nicht optimalen Abschöpfung von verfügbaren Wissensbeständen, die bei der Beseitigung von „Widerständen gegen Wandel“ hätten eingesetzt werden können, problematisieren (vgl. ebd., S. 65ff., S. 166ff.), wird der Modellversuch hier als Material für auf einer anderen Ebene angesiedelte Überlegungen herangezogen:

Im Anschluß an mikropolitische Ansätze in der Organisationsforschung kann gezeigt werden, daß es unabhängig von fallspezifischen Bedingungen und Prozessen im Modellversuch in der gegebenen Situation an beruflichen Schulen unwahrscheinlich ist, daß die Lehrerinnen und Lehrer – wie engagiert sie auch immer sein mögen – das Leistungsverhältnis von Betrieb und Berufsschule als zentrales Problem wahrnehmen und bearbeiten. So wie es nach M. CROZIER/E. FRIEDBERG in Organisationen per se keine objektiven Probleme gibt (vgl. CROZIER/FRIEDBERG 1993, S. 9), existieren auch in beruflichen Schulen nur solche, die die Akteure vor dem Hintergrund der Strukturierung ihres Handlungsfeldes sinnvoll zum Thema machen können. Die Struktur des Handlungsfeldes der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist nun durch das berufliche Schulzentrum bestimmt, in dem durchschnittlich vier der fünf beruflichen Schulformen Berufsschule, Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschule, Fachoberschule/Gymnasiale Oberstufe und Fachschule kombiniert sind, wobei die Lehrerinnen und Lehrer im gesamten Spektrum der vertretenen Bildungsgänge

unterrichten. Anders als die Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen sind jene im beruflichen Schulwesen auf diese Weise mit verschiedenen Organisationszwecken und mit damit verbundenen Milieunterschieden, Sprachproblemen, Folgen der Jugendarbeitslosigkeit etc. konfrontiert, die sie im Extremfall in einem Lehrerarbeitspensum durchwandern müssen. Vorrangig thematisch ist folglich für die Akteure an beruflichen Schulen die Frage, wie sich die bildungsgangbezogenen Unterschiede mit ihren je spezifischen Anforderungen in einer Lehrerrolle integrieren lassen. Kombiniert man die so angedeutete Situation der schulischen Akteure im beruflichen Schulzentrum mit der mikropolitischen Grundvorstellung CROZIERS und FRIEDBERGS, „daß sich zwischen die Struktur eines Problems“, d.h. im vorliegenden Fall die Steigerung der Schulqualität im Sinne der Kundenorientierung, „und seine Lösung im kollektiven Handeln immer eine autonome Vermittlung“ auf der Folie der Eigenlogik des schon bestehenden organisatorischen Konstruktes „schiebt“ (ebd., S. 14), so wird die spezielle Logik des Verhaltens der schulischen Akteure im Modellversuch augenfällig: Indem sich die Lehrkräfte nicht mit den Kundenerwartungen der Betriebe, sondern mit methodisch-didaktischen Fragestellungen, die sich als kleinster gemeinsamer Nenner der Lehrerrolle bei sonst vielfältigen bildungsgangspezifischen Problemen begreifen lassen, sowie mit den besonders problematischen Klientelen befassen, verfolgen sie verschiedene Strategien zur Lösung *eines* Problems, nämlich der Bearbeitung der Folgeprobleme einer überkomplexen eigenen Berufsrolle.

Während sich die schulischen Akteure im Rahmen dessen, was sie innerhalb des schulischen Kontextes wahrnehmen und bearbeiten können, also um Komplexitätsreduktion bemühen, verlangt die Maxime der Kundenorientierung das Gegenteil und wird folglich als „Rauschen“ behandelt.

So betrachtet, stellt der Modellversuch QuiBS ein Beispiel dafür dar, daß sich zwischen die objektive Aufgabenlogik eines „weichen“ Steuerungsinstrumentes, wie es das auf Schnittstellenmanagement abstellende TQM in Schulen darstellt, und deren Umsetzung die interne Umdeutung dieser Aufgabenlogik nach der Struktur des betroffenen Feldes schiebt. Das Feld berufsbildende Schulen ist dabei nicht so strukturiert, daß die interne Bearbeitung der betrieblichen Kundenwünsche ohne strukturelle Veränderung wahrscheinlich wäre. Während die Beseitigung fallbezogener Schwierigkeiten, wie sie von den Akteuren des Modellversuchs im Abschlußbericht angesprochen werden, dazu beitragen kann, daß die internen Prozeßabläufe in den Berufsschulen verbessert werden, ist eine verstärkte Öffnung der schulischen Akteure in Richtung betriebliche Handlungslogik nicht erwartbar.

Damit verweist der Modellversuch QuiBS auf die unter gegebenen Bedingungen generell nur begrenzte Reichweite, die das Qualitätsmanagement als schulpolitisches Instrument haben kann. QuiBS ist sichtlich ein Indikator für die auch schulpolitisch gültige Einsicht, daß es nicht ausreicht, die Zielsetzung auszuwechseln, um die Ergebnisse kollektiven Handelns zu verändern (vgl. ebd., S. 14). Wenn die Qualitätspolitik der Schuladministration NRW auch dazu geeignet ist, die begonnene Kontextsteuerung zu flankieren, prallen die zur Verfügung stehenden Instrumente an den Schnittstellenproblemen der Berufsschule ab. Sie stellen Strukturprobleme dar und bedürfen dementsprechend der strukturpolitischen Behandlung.

4. *Schlußbetrachtung*

Das in den vorstehenden Ausführungen behandelte Fallbeispiel einer in den Grenzen der Schulpolitik betriebenen Steuerungspraxis des beruflichen Schulwesens verweist, unter Verallgemeinerungsgesichtspunkten formuliert, auf die besonderen Schwierigkeiten, die sich bei der Steuerung von Funktionsbereichen ergeben, die als Überschneidungsbereiche bzw. als Komplexe pluraler Handlungslogiken strukturiert sind. In solchen Fällen ist eine Steuerungspraxis erforderlich, die die spezifische Koppelung der beteiligten Logiken bearbeitet, also hohe Aufmerksamkeit und Reflexivität auf die Schnittstellen verwendet und sich nicht wiederum selbst in die Handlungslogiken aufteilt. Exakt dies kann man aber in der aktuellen Berufsbildungspolitik beobachten. Mit dem Berufskolleggesetz bindet die nordrhein-westfälische Schulpolitik die beruflichen Schulen insgesamt stärker noch als zuvor an die Vorgabelogik des Schulsystems und manövriert damit die Berufsschule, die diesem System selbst nur bedingt angehört, einmal mehr so zwischen das Bildungs- und das Beschäftigungssystem, daß daraus für sie kaum lösbare Anforderungen entstehen. Dies wiederum beantwortet die Schulpolitik mit der Verlagerung der Problematik auf die gleichsam vopolitische Ebene der lokalen Managementpraxis. Nunmehr sollen mit Hilfe des Qualitätsmanagements strukturelle Problemlagen gelöst werden, und zwar ohne daß die Akteure mit den hierzu notwendigen Ressourcen versorgt würden. Um in eine lokale Verhandlungspraxis mit betrieblichen Akteuren eintreten zu können, müßten Berufsschulen über personelle und zeitliche Eigenressourcen verfügen, die sie flexibel handhaben könnten.

Mit CROZIER/FRIEDBERG formuliert, übersieht die starke Betonung des Qualitätsmanagements als bildungspolitisches Instrument, daß „die zur Erweiterung ... der Autonomie und Initiativmöglichkeiten der Individuen notwendige Veränderung unserer kollektiven Handlungsweisen keineswegs weniger, sondern im Gegenteil mehr Organisierung im Sinne von bewußter Strukturierung der Handlungsfelder voraussetzt“ (CROZIER/FRIEDBERG 1993, S. 20).

Eine solche bewußte Strukturierung des Handlungsfeldes an der Schnittstelle der an der beruflichen Bildung beteiligten Handlungslogiken ist jedoch nur möglich, wenn man *strukturpolitische* Maßnahmen ergreift, die eine lokale Verhandlungspraxis gestatten.

Konstruktiv gewendet, müßten die Berufsschulen aus der Umklammerung der Wahlschulen befreit und nach dem Charakter eines Dienstleistungszentrums, dessen Kernaufgabe die Gewerbeförderung durch Aus- und Fortbildung nach der Maßgabe der verschiedenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wäre, neu strukturiert werden. Hierzu müßte die Berufsschule über auch gegenüber der Lehrerbildung autonome Formen der Personalrekrutierung verfügen.

Es liegt auf der Hand, daß mit einer solchen Neustrukturierung enorme operative und finanzielle Probleme verbunden wären. Ihre Lösung dürfte aber eine zwingende Voraussetzung dafür sein, daß die in der Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission eingeforderte Lernortkooperation in der Berufsbildung (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 261) als lokale Verhandlungspraxis gelingen kann und sich nicht – wie für das Qualitätsmanagement gezeigt – gleichsam in interne Organisationsspiele hinein verflüchtigt.

Der Berufsschule kommt objektiv die Aufgabe der Vermittlung der Handlungslogiken zu. Empirisch ist dies längst der Fall, wie man einer Fülle subkutaner Absprachen, halbformeller Initiativen und aufgabenbezogenen Kooperationen vor Ort sehen kann, deren Zustandekommen und deren Reproduktion durch eine schweigende, von Schulleitern inoffiziell jedoch eingestandene Praxis der Außerkraftsetzung formaler Regelungen zur Schulpflicht wie auch zur Aufgabenabgrenzung gegenüber der betrieblichen Ausbildungsträgerschaft gekennzeichnet ist. Man kann die Vermittlungsproblematik aber auch an den verschiedenen Modellen der berufsschulischen Unterrichtszeit, der notorischen Auseinandersetzung mit den Verbänden in dieser Frage wie auch an den durch die KMK-Beschlußlage (vgl. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.3.1991) gestützten Didaktisierungsstrategien beobachten: Das Prinzip der Handlungsorientierung, das sich in den Versuchen der Fächerintegration und der Lernfeldaufteilung des Berufsschulunterrichts ausdrückt, ist de facto mit der ordnungsrechtlichen Aufgabenzuweisung an die Lernorte unvereinbar. Ordnungsrechtlich soll in der Schule vor allem Wissen und im Betrieb vor allem Handeln vermittelt werden. Diese Aufgabenteilung ist jedoch strukturell nicht durchhaltbar, da sie die berufliche Handlungslogik, der die Berufsschule ja auch verpflichtet ist, halbiert und die Zusammenhangsbildung im Lernprozeß zerstört. Deshalb muß es – und zwar in dem Maße wie der Anteil der Berufsschul- an der Ausbildungszeit wächst – zu subkutanen Kompensationslösungen vor Ort kommen (in dem z.B. die Berufsschule je nach Beruf de facto auch ausbildet, während dem Betrieb die *Arbeitsanteile* der Ausbildung überlassen werden). Zu den problematischen Seiten des schulpolitischen Föderalismus gehört es, mit dem Leitbegriff der Handlungsorientierung nur auf den schulischen Binnenraum abzustellen. Genau dort aber entgrenzt die Umsetzung des Postulats der Handlungsorientierung die ordnungsrechtlich nach wie vor gegebene Aufgabentrennung zwischen Schule und Betrieb. Sie läßt sich, m. a. W. darin nicht unterbringen, sondern verlangt eine auf „Handeln“ gerichtete Ausstattung der Schulen. Da dafür wiederum die Rahmenbedingungen fehlen, können die Schulleitungen vor Ort mit den offiziellen Regelungen und Formalstrukturen nicht nur in der Form des Umsetzungsmanagements umgehen. Die Autonomisierung gegenüber den Formalstrukturen stellt sich als zusätzliche Managementanforderung dar. Eine kontextbezogene Schulpolitik sollte die beruflichen Schulen von dieser Anforderung entlasten und an Formalstrukturen arbeiten, mit denen Praktiken der Problemlösung vor Ort eher gestützt als gestört werden.

Literatur

- BANDEMER, St. v./HILBERT, J.: Vom expandierenden und aktivierenden Staat. In: BLANKE, B./BANDEMER, St. v./NULLMEIER, F./WEWER, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen 1998, S. 25–32.
- BENNER, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld 1995.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- CROZIER, M./FRIEDBERG, E.: Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Neuausg. Frankfurt a.M./Hain 1993.

- DELL, J./SCHMIDT, G./TAUTENHAHN F.: Qualitätsmanagement macht Schule. Ein Leitfaden. Soest 1997.
- DREWEEK, P./HARNEY K.: „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), Nr. 5, S. 591–608.
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. Weinheim/München 1998.
- Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes (Berufskolleggesetz). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 51 (1997), Nr. 57, S. 426–427.
- GUDLAT, N.: Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, verwirklicht im Berufskolleg (Interview mit B. Hegemann). In: Der berufliche Bildungsweg Ausgabe 8/9 (1998), S. 3–6.
- HARNEY, K.: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsbildung. Referate des 8. Berufsbildungskongresses „Lerbacher Woche“ 2./3. November 1984, Schloß Heiligenhoven/Lindlar. Krefeld 1985, S. 118–130.
- HARNEY, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998.
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 405–422.
- HEINZE, R. G.: Die blockierte Gesellschaft. Sozioökonomischer Wandel und die Krise des „Modell Deutschland“. Opladen/Wiesbaden 1998.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen 1990.
- KAMISKE, G. F./MALORNY, C.: Total Quality Management – eine herausfordernde Chance. In: KAMISKE, G. F. (Hrsg.): Die Hohe Schule des Total Quality Management. Berlin/Heidelberg/New York 1994, S. 1–18.
- KELL, A./FINGERLE, K.: Berufsbildung als System? In: K. Harney/G. Pätzold (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a. M. 1990, S. 305–330.
- KOCH, R./REULING, J. (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld 1994.
- KUTSCHA, G.: Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: F. BUTTLER/R. CZYCHOLL u.a. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Dokumentation des 1. Forums Berufsbildungsforschung 1993 an der Universität Oldenburg. Nürnberg 1994, S. 40–56.
- KUTSCHA, G.: Berufsbildungspolitik. In: D. KAHSNITZ/G. ROPOHL u.a. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München/Wien 1997, S. 667–686.
- LISOP, I.: Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Unter Mitarbeit von Damarius Güting, Nicole Rosenfelder und Anette Stranz. Frankfurt a.M. 1998.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1988.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Bericht an den Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen zur „Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit“. März 1998.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Das Berufskolleg: Der attraktive Weg zu einer zukunftsorientierten beruflichen Qualifikation. Düsseldorf o.J. (1998). (a)
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Berufskolleg schafft zukunftsorientierte Lernangebote. Pressemitteilung. Düsseldorf, 28. April 1998.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: „Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Düsseldorf 1998 = Schriftenreihe Schule in NRW, Nr. 9029. (b)
- Modellversuch „Lernortkooperation zur Umsetzung ganzheitlichen Lernens im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung“. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung Prof. Dr. KLAUS HARNEY, KARLA KAMPS-HALLER. Im Auftrage des Ministeriums für Bildung Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz. Februar 1998.
- QUALITÄTSMANAGEMENT IN BERUFSBILDENDEN SCHULEN (QUIBS): 1. Zwischenbericht zum Projekt. Untersuchung von Ansätzen zur Optimierung und Flexibilisierung des Systems Berufsschule vor dem Hintergrund strukturellen Wandels. Geilenkirchen 1996.

- QUALITÄTSMANAGEMENT IN BERUFSBILDENDEN SCHULEN (QUIBS): 3. Zwischenbericht zum Projekt. Untersuchung von Ansätzen zur Optimierung und Flexibilisierung des Systems Berufsschule vor dem Hintergrund strukturellen Wandels. Ergebnisbericht des QuiBS-Teams. Geilenkirchen 1998.
- QUALITÄTSMANAGEMENT IN BERUFSBILDENDEN SCHULEN (QUIBS): 2. Zwischenbericht zum Projekt. Untersuchung von Ansätzen zur Optimierung und Flexibilisierung des Systems Berufsschule vor dem Hintergrund strukturellen Wandels. Geilenkirchen 1997.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß vom 14./15. 3. 1991.
- SCHRIEWER, J.: Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen. Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 76–101.
- STRATMANN, K./SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt a.M. 1990.
- STRECK, W./HILBERT, J. u.a.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987.
- VERBAND DER LEHRER AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN UND KOLLEGSCHULEN IN NRW E. V./VERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN UND KOLLEGSCHULEN IN NRW E. V. (Hrsg.): Sonderschrift Berufskolleg. Duale Ausbildung im Berufskolleg. Entwicklungsstand und inhaltliche Perspektiven. Fachtagung 15. bis 16. September 1997 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest o.J.
- WILLKE, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart/Jena 1995.

Abstract

Based on a distinction between three types of logics of action in the system of vocational education, the authors sketch the intersectional character of the vocational school and the resulting specific demands on the system of vocational education regarding its control. In connection with the pedagogical and sociological debate on new forms of control, two recent contributions to educational policy are discussed, namely the law on the college of vocational education in North Rhine-Westphalia and the supporting measures regarding quality management at vocational schools. The authors examine in how far these two approaches meet the control-related requirements sketched before.

Thus, they reveal the “blind spots” and possible “unintended side-effects” of a control practice remaining within the boundaries of educational policy and they stress the need for a control strategy adapted to the plurality of the logics of action and to the intersectional problems pointed out above.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Klaus Harney/Dr. Sylvia Rahn, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Arbeitsstelle für berufliche Aus- und Weiterbildung, Universitätsstr. 150, D-44780 Bochum