

Thomas Kranert & H.-Hugo Kremer



Professionelle Bildungsgangarbeit zur
individuellen Förderung, inklusiven
Bildungsarbeit und sozialen Integration

Innovationsarena 3i:

Qualitätsmanagement in und von Entwicklungs- und Innovationsprozessen



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Projektträger

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Projektleitung und Koordination



Impressum:

Herausgeber:

cevet

Autoren:

Thomas Kranert & H.-Hugo Kremer

Internetseite:

<https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/3i/>

<https://wiwi.uni-paderborn.de/departments5>

Druck:

Paderborn, 2017



Innovationsarena 3i: Qualitätsmanagement in und von Entwicklungs- und Innovationsprozessen

Thomas Kranert & H.-Hugo Kremer



Inhaltsübersicht

Abstract	5
1 Hinführung: Innovations- und Entwicklungsprozesse als Daueraufgabe.....	6
2 Bildungsgangarbeit an Berufskollegs und Qualitätsmanagement	7
3 Ausgangspunkt: Zur Gestaltung ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge am Berufskolleg.....	9
4 Zur Bedeutung eines Qualitätsmanagements.....	12
4.1 Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen?.....	12
4.2 Herausforderungen für berufsbildende Schulen und Lehrkräfte.....	13
5 Praxisbeispiele des Managements von innovativen Prozessen in der Bildungsgangarbeit	16
5.1 Beispiel 1: Ein Bildungsgangkonzept entwerfen	16
5.2 Beispiel 2: Erarbeitung eines Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen.....	18
5.3 Innovationen systematisch gestalten – ein erstes Fazit zur Schärfung der Diskussion um Qualitätsmanagement in der Ausbildungsvorbereitung	20
6 Qualitätsmanagement zur Professionalisierung der Bildungsgangarbeit	25
Literaturverzeichnis.....	29



Abstract

Dieses Diskussionspapier zielt darauf ab, die Herausforderungen und Gestaltungsoptionen der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung im Kontext von Entwicklungs- und Innovationsprozessen zu kanalisieren und zu diskutieren. Gleichzeitig möchten wir Ihnen als Leser Anregungen an die Hand geben, wie eine solche Gestaltungsarbeit aufgenommen werden kann. Dazu haben wir verschiedene Beispiele aus durchgeführten Innovationsprojekten zusammengestellt. Diese können als erste Ankerpunkte genutzt, für die eigene Projektarbeit im Projekt „Innovationsarena 3i“ weiterverwendet werden und sollen Ihre eigenen Ideen anreichern. Über den Projektverlauf hinweg möchten wir Ihre Vorstellungen und Konzepte zur Gestaltung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit aufnehmen, sodass eine beiderseitige konzeptionelle Schärfung erreicht werden kann. Die vorliegende Expertise enthält vor diesem Hintergrund sowohl Informationsbausteine wie auch Diskussionsbausteine, an die wir im weiteren Projektverlauf anknüpfen möchten. Ziel dieser Expertise ist es abschließend auch, konkrete Handlungspraktiken vorzustellen, um Bildungsgangarbeit pragmatisch zu fördern.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre und freuen uns schon jetzt auf anregende Diskussionen mit Ihnen!

1 Hinführung: Innovations- und Entwicklungsprozesse als Daueraufgabe

Die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge stehen nicht erst mit der Reform der Bildungspläne vor der Herausforderung schulische Bildungsgang- und Curriculararbeit zu leisten. Die besondere Bedeutung einer individuellen Förderung oder die besondere Herausforderung im Kontext von Inklusion in diesem Bildungsbereich sind in schulische Curricula zu integrieren. Wiederkehrend zeigen Studien auf, dass Lehrkräfte derartige Entwicklungen aus der Unterrichtsarbeit heraus beurteilen und aus dieser Perspektive eigene Entwicklungsarbeiten aufnehmen. Gleichmaßen können derartige Tätigkeiten als wiederkehrend angesehen werden und sind keine einmaligen Etappen in der Lehrtätigkeit. Damit zeigt sich einerseits die Schwierigkeit den Wert der Bildungsgangarbeit für die Unterrichtsarbeit spürbar zu machen und andererseits den Lehrkräften einen Zugang zu den Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit aus ihrem jeweiligen Professionalitätsverständnis heraus zu eröffnen. Innovations- und Entwicklungsprozesse zeigen sich gerade in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung als eine Daueraufgabe. Es sind an den Standorten Bildungsgangkonzepte zu entwickeln, die den jeweils individuellen Erfordernissen der Jugendlichen gerecht werden. Dabei sind die standortspezifischen Bedingungen zu berücksichtigen, was sich in der Stellung und Struktur der Ausbildungsvorbereitung im Berufskolleg, der Vernetzung mit anderen Schulen, den Akteuren im Bildungsgang, den räumlich-sachlichen Ressourcen oder auch den Strukturen auf dem Arbeitsmarkt zeigen kann. Dies erfordert eine systematische Gestaltung von Innovations- und Entwicklungsprozessen bzw. die systematische Verfolgung eines Qualitätsmanagements für diesen Bereich. Dabei ist in der Ausbildungsvorbereitung häufig bereits unscharf, was unter Qualität gefasst wird oder ob ein Qualitätsmanagement in diesem Bereich überhaupt sinnvoll sein kann.

Die vorliegende Broschüre befasst sich im Kontext einer Qualitätsentwicklung in Entwicklungs- und Innovationsprozessen zusammenfassend sowohl mit einer theoretischen Auseinandersetzung des Umgangs mit qualitätsfördernden Prozessen im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen an berufsbildenden Schulen, als auch mit der Darstellung eines Handlungsmodells, wie solchen Herausforderungen in Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit begegnet werden kann. Im Zusammenhang mit der „Innovationsarena 3i“, welche insbesondere die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung als einen Bereich des Übergangssystems in den Blick nimmt, stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, individuelle Maßnahmen zur Weiterentwicklung schulinterner Konzepte zu erstellen, welche eine verstärkte individuelle Förderung der Schüler¹ ermöglichen müssen. Dass für diese Weiterentwicklungsmaßnahmen bzw. qualitätsentwickelnden Prozesse vor allem im Bereich der berufsbildenden Schulen eine Orientierung an Managementpraktiken im Rahmen des Qualitätsmanagements sinnvoll erscheint und als hilfreich betrachtet werden kann, soll im Rahmen dieser Expertise erläutert werden.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

KAPITEL 2 und 3 geben nachfolgend einen einleitenden Überblick der aktuellen Problemlagen und Herausforderungen der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. Dazu nimmt KAPITEL 3 einige Diskussionsfragen von FREHE/ KREMER (2015) auf und leitet in den Kontext einer Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen ein. KAPITEL 4 zeigt im Anschluss die Bedeutung von Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen auf und stellt eine erste Verbindung mit den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung her. Darauf aufbauend zeigt KAPITEL 5 zwei konkrete Beispiele des Umgangs mit innovativen Schulprozessen auf und thematisiert die praktische Umsetzung von Entwicklungs- und Innovationsprozesse als Ausgangspunkt einer Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen. Im Anschluss daran kann mit Verweis auf KRANERT (2017) aufgezeigt werden, welche Schlussfolgerungen und Herausforderungen sich mit Blick auf Arbeitsprozesse und den Umgang mit innovativen Konzepten in Schule ergeben. Darauf bezogen erfolgt mittels KAPITEL 6 eine Ableitung und Darstellung eines Handlungsmodells zur Bildungsgangarbeit in Form eines Instruments zur Qualitätsentwicklung, sodass eine Diskussion im Projekt „Innovationsarena 3i“ zur Gestaltung von Innovationen in der Ausbildungsvorbereitung ermöglicht werden kann.

2 Bildungsgangarbeit an Berufskollegs und Qualitätsmanagement

Auf den ersten Blick erscheint die Vereinbarkeit von Qualitätsmanagement-Strukturen und den Problemlagen der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge schwer herzustellen. Bereits BUSCHFELD (2002) veranschaulichte die zentrale Bedeutung des Unterrichts für die Arbeit in Bildungsgängen berufsbildender Schulen, indem er die Bildungsgangarbeit als komplexen Entscheidungsprozess im Rahmen didaktisch-curricularer und schulorganisatorischer Arbeitsbereiche kennzeichnete. (vgl. ebd., S. 15ff.) Für die vorliegende Expertise zum Thema „Qualitätsmanagement in und von Entwicklungs- und Innovationsprozessen“ soll diese Sichtweise erneut aufgenommen werden. Im Rahmen von Konditionen didaktischen Denkens in Bildungsgängen sind BUSCHFELD (2002) drei Kriterien leitend. Dies sind (1) organisatorische Gestaltungsmerkmale des Bildungsganges die auf die Unterrichtsarbeit oder die Schule als Organisation wirken, (2) organisatorische Ansatzpunkte die weitgehend unabhängig voneinander oder aneinandergesetzt sind und (3) organisatorische Ansatzpunkte die keine festen Größen sind, sondern Verhandlungssache. (vgl. ebd., S. 32) In der inhaltlichen Präzisierung der Konditionen beruflicher Bildungsgänge stellt er dabei drei Kernelemente heraus: (1) Die Ressourcen des Bildungsganges, (2) das Curriculum des Bildungsganges und (3) die Evaluation des Bildungsganges. (vgl. ebd., S. 40) Diese Kernelemente stellen „die Charakterisierung und Strukturierung von Bildungsgangarbeit in den Mittelpunkt“ (vgl. ebd., S. 46), womit BUSCHFELD (2002) auf Organisationsaufgaben abzielt, die im Bildungsgang neben dem Unterrichten erledigt werden müssen. In diesem Zusammenhang ist bspw. der Prozess der Erarbeitung bildungsgangorientierter Curricula eine organisatorische Leistung, die durch didaktisches Denken zusätzlich unterstützt wird. In der Gesamtschau stellt BUSCHFELD (2002) ein Modell der Konditionen berufsschulischer Bildungsgänge vor und beschreibt Bildungsgangarbeit als einen Balanceakt zwischen den Kernelemente Ressourcen, Curriculum und Evaluation. (vgl. ebd., S. 206)

Diese von BUSCHFELD (2002) gekennzeichneten organisatorischen Leistungen sollen im weiteren Verlauf vor dem Hintergrund praxisrelevanter Herausforderungen der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung näher betrachtet werden. BUSCHFELD (2014) führt weiter aus, dass Personen/ Lehrkräfte im Bildungsgang nicht alleine, sondern immer in einem größeren Kontext bzgl. Inhalten und Prozessen agieren:

„Von hoher, aber selten ausgesprochener Bedeutung scheint mir zu sein, dass hier das Unterlassen von Aktivitäten eines Insassen [eines Akteurs] zu Konsequenzen bei den anderen führt ebenso wie die besondere Aktivität, wenn die Richtung beibehalten werden soll. Es haben [...] nicht immer alle mit voller Kraft zu agieren, um bei der Sache zu sein, um die Richtung zu halten. Und die Schwierigkeit liegt eher darin, die Richtung zu halten denn die Geschwindigkeit zu erhöhen. Genau dies ist ja die auch entlastende Funktion des Überblicks im Bildungsgang bzw. die vorherige organisatorisch bedingte Festlegung der Dauer des organisierten Bildungsgangs als vorweg reservierte Zeit für Didaktik. Es kommt darauf an, anzukommen, nicht darauf, schneller anzukommen als erwartet.“ (BUSCHFELD 2014, S. 155)

Bildungsgangarbeit ist somit auch immer Teamarbeit, wodurch (für eine gelingende Teamarbeit) auch Strukturen zur Prozess- und Arbeitsorganisation einhergehen müssen. Qualitätsmanagement und Qualitätssicherungssysteme können vor allem dann an Bedeutung gewinnen, wenn eine Professionalisierung der Bildungsgangarbeit angestrebt wird.

„Daraus folgt auch die Aufklärung eines häufigen Missverständnisses der didaktischen Jahresplanung, was den Einblick angeht: Es kommt nicht auf die gemeinsame Entwicklung von Lernsituationen im Team an, sondern auf den Einsatz von Lernsituationen durch das Team oder viel wahrscheinlicher durch einzelne Mitspieler.“ (ebd. 2014, S. 155)

Bildungsgangarbeit zeigt sich somit als eine wiederkehrende Aufgabe und setzt damit einen Rahmen für Interaktions- und Gestaltungsprozesse. Für die weiteren Ausführungen soll Bildungsgangarbeit im Folgenden als ein prozessbezogenes Bildungsmanagement gekennzeichnet werden. Es kann festgestellt werden, dass diese Prozesse auf der makrodidaktischen Ebene auch Teamstrukturen bedürfen. Nach BUSCHFELD (2014) ist der Unterricht im Bildungsgang im Verbund von Curriculum, Organisation und Evaluation didaktisch zu denken. (vgl. ebd., S. 156)

Hilfreich erscheint der Rückgriff auf das Prozessmodell zur Bildungsgangarbeit von SLOANE/ KRAKAU (2009), vgl. auch SLOANE (2010). Ein prozessbezogenes Bildungsgangmanagement ermöglicht nach SLOANE/ KRAKAU makrodidaktische Anforderungen der Bildungsgangarbeit in einem hierarchischen und zugleich responsiven Planungsmodell umzusetzen. Dabei ist ein solches Modell keinesfalls linear zu verfolgen, vielmehr können auch Rückkopplungen zwischen den Teilschritten auftreten. Die zentrale Herausforderung, die u. E. sichtbar wird, wenn SLOANE/ KRAKAU feststellen, die Planung ist ein „Vor- und Zurückgehen“, „ein allmählicher Ausgestaltungsprozess“, diskursiv und „ohne archimedischen Punkt, von dem aus die Planung

entworfen wird“ (ebd., S. 79) und sich infolgedessen als ein Austauschprozess darstellt, ist das konsequente Verfolgen dieser Handlungsanleitung im Prozess der Bildungsgangarbeit an sich.

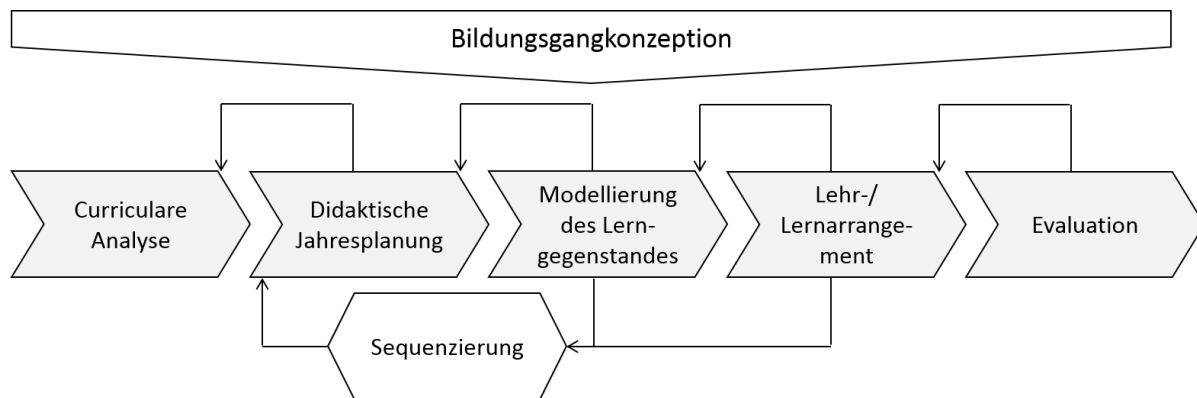


Abbildung 1: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (vgl. SLOANE/ KRAKAU 2009, S. 43)

Vorausgreifend zeigen die Beispiele in KAPITEL 5.1 sowie 5.2 anschaulich auf, dass sich Qualitätsmanagement-Strukturen und die Problemlagen der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge nur scheinbar konträr gegenüberstehen und sich mit Blick auf eine prozessbezogene Bildungsgangarbeit sogar gegenseitig unterstützen können. (vgl. auch ABBILDUNG 2) Mit diesem Fokus können in der schulischen Praxis in der Folge umfassendere Fragestellungen wie bspw. Fragen nach der Berücksichtigung von Qualität in Entwicklungsprozessen oder Fragen nach der Gestaltung von Maßnahmen zur Einrichtung eines Qualitätsmanagements als Rahmen organisatorischer Bildungsgangarbeit in den Blick genommen werden.

3 Ausgangspunkt: Zur Gestaltung ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge am Berufskolleg

Um gestaltungsspezifische Besonderheiten ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge an Berufskollegs fokussieren zu können, wird sich nachfolgend an den bereits durch FREHE/ KREMER (2015) identifizierten Spannungsfelder der Ausbildungsvorbereitung orientiert. (vgl. ebd., S. 5ff.) Damit sich dem Thema des Qualitätsmanagements in und von Entwicklungs- und Innovationsprozessen weiter genähert werden kann, soll dafür nicht der gesamte Diskurs zur Gestaltung ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge aufgenommen werden, sondern vielmehr die Entwicklungsrichtung bzw. die Ausrichtung der Bildungsgänge aufgezeigt werden. Dabei werden einige durch FREHE/ KREMER (2015) identifizierte Fragen nochmals aufgegriffen und vor dem Hintergrund, wie Berufskollegs diesen Anforderungen im Hinblick auf eine curriculare Gestaltung und Umsetzung in der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit gerecht werden können, aufgearbeitet.

Eine berufsschulische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung mit dem Fokus auf Qualität in Entwicklungs- und Innovationsprozessen der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit kann anhand von zwei Aspekten näher vertieft werden:

Kontext 1: Der Fokus auf das Individuum/ den Schüler im Mittelpunkt

- Eine relevante Funktion der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge ist die „Orientierung an den Entwicklungswegen, Zielsetzungen, Interessen und Bedarfen des Individuums bei gleichzeitiger Orientierung an den Anforderungen der Arbeitswelt.“ (FREHE/ KREMER 2015, S. 5)
- Ferner kann eine „zunehmende Heterogenität der Zielgruppen (insbes. durch Inklusion, Flüchtlingszustrom, brüchige Berufsbiographien etc.)“ (ebd., S. 5) beobachtet werden.
- Es stellt sich darauf aufbauend zunehmend die Frage, wie eine Ausbildungsreife dokumentiert und zertifiziert werden soll und ob dies überhaupt möglich ist. (vgl. ebd., S. 8)

Kontext 2: Management von Gestaltungsprozessen der Bildungsgangarbeit

- Wie kann eine Verlagerung der curricularen Gestaltungsaufgaben auf die Ebene von Bildungsgängen und Bildungsmaßnahmen erfolgen? Hier müssen Entwicklung von Lernsituationen und ihre Systematisierung in einer didaktischen Prozess- bzw. Jahresplanung berücksichtigt werden. (vgl. ebd., S. 5)
- Wie kann eine Individualisierung in Bildungsgangkonzepten als curriculares Prinzip auf berufsschulischer Ebene verankert werden? (vgl. ebd., S. 6)
- „Wie können Lehrkräfte die Herausforderungen bewältigen? Welche Bedeutung wird der Bildungsarbeit beigemessen?“ (ebd., S. 29)

Um diese Fragen beantworten zu können, sind als Ankerpunkte vor allem Handlungsfelder und Eckpunkte einer Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung zu thematisieren, die bspw. bereits im Rahmen einer Bestandserhebung des Projektes InBig² aufgenommen worden sind und sich vor allem auf die Besonderheiten der Bildungsgangarbeit in diesem Ausbildungsbereich beziehen. Es erscheint für die nachfolgenden Ausführungen relevant, diese Aspekte nochmals zu betonen. Hervorhebend sind im Rahmen der Handlungsfelder vor allem die Leitlinien und das Profil der Bildungsgänge zu nennen. Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung sind verstärkt mit Aspekten zu Fragen der Individualisierung, Stärkenfokussierung oder auch des Aufbaus von Beziehungsstrukturen konfrontiert. Dies erfordert eine grundlegende curriculare Analyse von (Fach-)Anforderungen mit Einbeziehung von Herausforderungen der jeweiligen Zielgruppe.

² Das Projekt InBig steht für „Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“. Nähere Informationen unter <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/in-big/>.



Eckpunkte einer gelingenden Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung sind auf *formaler* Ebene neben der generellen Entwicklung eines Bildungsgangkonzeptes auch die adäquate (vor allem auch individuelle) Gestaltung von Praxisphasen bzw. die individuelle Förderung und Zielvereinbarung mit Schülern. *Non-formal* werden diese Eckpunkte durch bildungsganginterne Strukturen ergänzt. Konkret ist dies bspw. der enge Austausch in Bildungsgangteams, die Einbeziehung von Sozialpädagogen oder auch das Anbieten von alternativen Lernformen (Zugängen). (vgl. KRANERT/ KREMER/ ZOYKE 2014, S. 75f.)

Wie bereits FREHE/ KREMER (2015) schlussfolgerten, kann vereinfacht festgestellt werden,

„dass die spezifische Gestaltung einer individualisierten Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung auf die Ebene der Berufskollegs verlagert wird und in der schulischen Curriculararbeit zu leisten ist. Dementsprechend gilt es für diese Bildungsgänge in besonderer Weise, in den Bildungsgangkonzepten eine individualisierte Kompetenzentwicklung aufzunehmen und damit die individuelle Entwicklung als Steuergröße zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 27)

Entscheidend für das Gelingen der Einbeziehung von Qualitätsmanagement-Strukturen und das Standardisieren von Entwicklungsprozessen der Bildungsgangarbeit ist u. E. die Anknüpfung an bestehende Probleme des Bildungsganges. Instrumente des Qualitätsmanagements müssen im Schulbetrieb einen Problembezug herstellen und fokussieren können, um Bildungsgang- und Unterrichtsthematiken für Akteure³ in Schule praktikabel zu „übersetzen“. Mit diesem Blickwinkel werden Entwicklungsschritte sichtbar, die in KAPITEL 5.1 sowie 5.2 im Rahmen von zwei Praxisbeispielen erneut aufgegriffen werden. Ebenso wird deutlich, dass Qualitätskriterien weniger von außen gesetzt werden können, sondern Teil der Entwicklungs- und Innovationsprozesse sein müssen.

Die auf den ersten Blick scheinbar konkurrierenden Ziele der Ausbildungsvorbereitung und des Qualitätsmanagements sollten daher vielmehr vor dem Hintergrund einer Weiterentwicklung und stetiger Anpassung von Bildungsgangkonzepten der Ausbildungsvorbereitung sowie o. g. Herausforderungen und Problemlagen miteinander verschränkt werden.

³ Nachfolgend wird mit dem Begriff „Akteure“ das gesamte Lehrkräftekollegium verstanden, welches in der Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung bzw. der darin enthaltenen Bildungsgänge involviert ist.

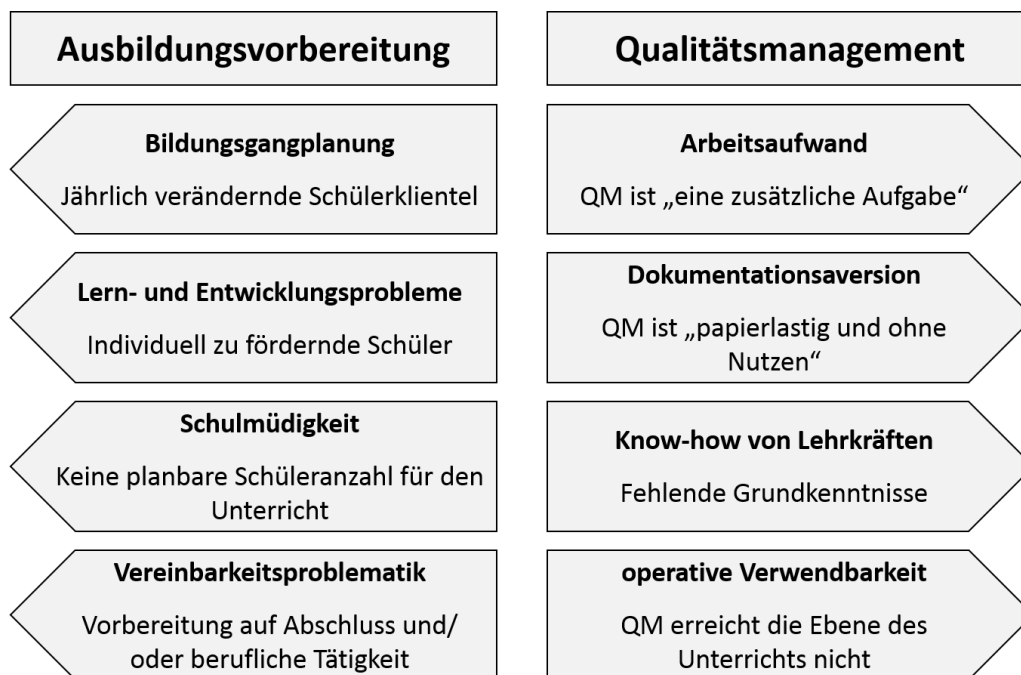


Abbildung 2: Nur scheinbar konträre Zielsetzungen und Herausforderungen

Dies bedeutet u. E. gleichzeitig, dass Bildungsgangkonzepte entworfen werden müssen, die ein Einlassen auf den Schüler zulassen und dennoch eine kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglichen. Daher ist die Frage zu stellen, wie eine solche zielgerichtete Weiterentwicklung mit Blick auf den Schüler ermöglicht werden kann. Im Rahmen der „Innovationsarena 3i“ werden Herausforderungen angesprochen, die mittels Methoden und Instrumenten des Qualitätsmanagements die Potenziale individueller Förderung und inklusiver Bildung vertiefend ausschöpfen können.

4 Zur Bedeutung eines Qualitätsmanagements

4.1 Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen?

Wie sinnvoll erscheint die Einführung und Berücksichtigung eines Prozessmanagements oder sogar eines Qualitätsmanagements an berufsbildenden Schulen? Ob diese Frage grundsätzlich Beachtung findet, ist maßgeblich auch von den Vorgaben der Bundesländer abhängig. Während bspw. das Land Niedersachsen einen Orientierungsrahmen zu Schulqualität mit Bezug auf das EFQM-Modell⁴ verabschiedet und *verpflichtend* eingeführt hat, überlässt das Land Nordrhein-Westfalen die Entscheidung der Orientierung an einem Qualitätsmanagement-Modell den einzelnen Schulen. (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006 sowie SCHULMINISTE-

⁴ Das EFQM-Modell ist ein Qualitätsmanagement-Modell im Sinne des Total-Quality-Management (TQM). Es wurde von der European Foundation for Quality Management (EFQM) entwickelt.

RIUM NORDRHEIN-WESTFALEN 2014A) Damit lassen sich verschiedene Erklärungsansätze verbinden, denn einerseits kann ein verbindlicher Rahmen die Auseinandersetzung und Beachtung eines Qualitätsmanagements fördern, andererseits können aber auch die Besonderheiten verschiedener Schulformen in den Hintergrund rücken, sodass eine Rezeption auf schulische Handlungsfelder verhindert wird. SCHLÖMER (2013) merkt hier kritisch an, dass berufsbildende Schulen im Rahmen steigender Eigenverantwortlichkeiten in Zukunft für eine nachhaltige (und qualitätshaltige) Schul- und Unterrichtsentwicklung zwei Aspekte immer stärker berücksichtigen müssen. Auf der einen Seite ist für die Entwicklung von Leitzielen und Maßnahmen im Kontext der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit ein pädagogisch kreativer Prozess erforderlich. Auf der anderen Seite muss dieser dann aber auch als nachgelagerter Prozess systematisch wie in einem Unternehmen verfolgt werden. (vgl. ebd., S. 6f.) Aufgrund der Tatsache, dass eine pädagogische Einrichtung wie bspw. eine berufsbildende Schule kein Wirtschaftsunternehmen ist, jedoch beide Aspekte berücksichtigen muss, bezeichnet SCHLÖMER (2013) diesen Wandel als einen „kulturellen Umwälzungsprozess“. Qualität, die rein technokratisch für ein Wirtschaftsunternehmen nach DIN EN ISO 9000 (2005) als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale alle Anforderungen erfüllt“ (ebd., S. 18) beschrieben wird, lässt sich an berufsbildenden Schulen nicht ohne Weiteres durch die Güte von Geschäftsprozessen und austauschbaren Produkten bestimmen. Ebenfalls scheint auch die individuelle Ausrichtung der einzelnen Schule maßgeblich für die Definition von Qualität zu sein. Nach SCHLÖMER (2013) ist das abstrakte Konstrukt „Schulqualität“ für alle Beteiligten durch eine (individuelle) inhaltlich-programmatische Ausdifferenzierung operativ zu gestalten. (vgl. ebd., S. 5f.)

4.2 Herausforderungen für berufsbildende Schulen und Lehrkräfte

Herausforderungen, denen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen infolgedessen gegenüberstehen haben jüngst erst WILBERS (2014) und ZIMMERMANN (2013) offengelegt. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz konnte festgestellt werden, dass Qualitätsmanagement von Lehrkräften als immer noch „zusätzlich zu machen“ verstanden wird und somit als eine Aufgabe, welche neben der eigentlichen Aufgabe des Unterrichts steht und zu erledigen ist. Weiterhin wird das Handeln nach Qualitätsmanagement-Prinzipien im Rahmen von Weiterentwicklungsmaßnahmen als „von oben verordnet“ betrachtet und nicht als „Privileg einer Profession, die Bedingungen der eigenen täglichen Arbeit selbst gestalten zu können.“ (WILBERS 2014, S. 3) Qualitätsmanagement wird in den Köpfen der Lehrkräfte als „sozialistische 5-Jahresplan-Lösung“ verstanden und nicht als Möglichkeit, Prozesse in Schule systematisch so zu strukturieren, um den notorisch geringen Ressourcen entgegenzutreten. Weiterhin konstatiert ZIMMERMANN (2013), dass Qualitätsmanagement als „Parallelwelt“ und „dokumentenhungriges Bürokratie-Monster“ wahrgenommen wird, das sich neben den „eigentlich wichtigen Änderungsprozessen“ etabliert hat und somit gerade neben den schulischen Veränderungen, die im Rahmen von neuen Lehrplänen, Curricula oder einer veränderten heterogenen Schülerklientel entstehen. Grundsätzlich wird von den berufsbildenden Schu-

len bzw. den Lehrkräften nicht in Gänze verstanden, dass Qualitätsmanagement als eine Antwort auf den beschleunigten schulischen Wandel begriffen werden kann. (vgl. WILBERS 2014, S. 3f.)

Dabei existieren für eine erste schulübergreifende Bestimmung von Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität bereits Instrumente wie das „Qualitätstableau NRW“, welches im Rahmen der „Qualitätsanalyse NRW“ herangezogen werden kann und das durch sechs Qualitätsbereiche, insgesamt 26 Qualitätsaspekte und 151 Qualitätskriterien konkretisiert wird. Dass jedoch auch im Rahmen der Konzeption der „Qualitätsanalyse NRW“ ein Wandlungsprozess stattfindet, welcher die von WILBERS (2014) bzw. ZIMMERMANN (2013) angesprochenen Widersprüche berücksichtigt, kann dadurch festgestellt werden, dass die „Qualitätsanalyse NRW“ seit Beginn des Schuljahres 2013/ 14 maßgebliche Veränderungen erfahren hat.

„Entscheidende Begründung für die Neuausrichtung der Qualitätsanalyse ist, das Verfahren stärker aus der Sicht der einzelnen Schulen zu denken und die Eigenverantwortung der Schule zu stärken.“ (SCHULMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN 2014B)

Auf diesen Aspekt bezugnehmend untersuchten bereits ITTNER/ KURZ/ ZURWEHME (2014) den Zusammenhang von Merkmalen einer qualitätsorientierten Schule und der Bedeutung für die Ebene des Unterrichts. Aus ihrer Sicht soll die wesentliche Rolle des Qualitätsmanagements in diesem Rahmen die Begünstigung der Bedingungen für notwendige Verständigungs- und systematische Reflexionsprozesse im Alltag sein, wodurch sich die schulische Qualität regelmäßig an den aktuellen Anforderungen orientieren und weiterentwickeln kann. Als zielführend erscheint den Autoren dabei „das Lernen [...] der Schüler selbst in den Fokus zu rücken und den Erfolg [und die Qualität]⁵ von Schule an [...] gelingenden Lernprozessen festzumachen.“ (ebd., S. 17). ITTNER/ KURZ/ ZURWEHME (2014) betonen, das Kerngeschäft von Lehrkräften noch immer das Unterrichten ist, sodass Synergieeffekte mit Prozessen des Qualitätsmanagements hergestellt werden müssen, um Qualitätsmanagement im Kollegium als sinnhaft, verstehbar und handhabbar für die tägliche Arbeit zu machen. Lehrkräfte erkennen im Rahmen der Untersuchungen bisher noch keinen Zusammenhang mit dem Kerngeschäft des Unterrichtens, da Qualitätsmanagement in Schule „vielfach auf der strukturellen Ebene als Standardisierung von Prozessen, Formalisierung und Dokumentation in Q-Handbüchern“ (ebd., S. 17) verankert ist. Statt Qualitätsmanagement als zusätzlich zu erfüllende Aufgabe anzusehen, sollte es genutzt werden, um das Potenzial für die Unterstützung pädagogischer Interaktion vollständig auszuschöpfen und als Hilfsmittel für den konstruktiven Umgang mit Anforderungen im Schul- und Unterrichtsalltag zu dienen. (vgl. ebd., S. 19)

Aus der Untersuchung von KRANERT (2017) ist erkennbar, dass Aspekte um Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsprozesse verstärkt im Kontext des Themas Schulentwicklung ange-

⁵ Alle Ergänzungen in eckigen Klammern nicht im Original.



sprochen werden. Da Qualitätsmanagement in Schule nach DUBS (2004) der (1) Steuerungsfunktion, (2) Kontrollfunktion, (3) Rechtfertigungsfunktion und (4) PR-Funktion dient, wird sichtbar, dass Qualitätsmanagement verstärkt auf der Ebene der Schule als strategische Größe rezipiert wird und die Ebene des Unterrichts (bzw. der Unterrichtsentwicklung und der Unterrichtsprozesse) kaum erreicht. VAN BUER ET AL. (2010) schlussfolgern daher, dass die Unterrichtsentwicklung als übergeordnetes Ziel eines integrativen Qualitätsmanagements zu verstehen ist und verdeutlichen die Blickrichtung von Entwicklungsbemühungen. Wie auch aus den Praxisbeispielen in KAPITEL 5.1 und 5.2 sichtbar wird, beschränkt sich der Blick auf Entwicklungsprozesse des Unterrichts verstärkt auf Basisinstrumente wie den PDCA-Zyklus, sodass keine ausreichende Verankerung im Qualitätsmanagement hergestellt werden kann. VAN BUER ET AL. (2010) fokussieren mit dem Versuch des Aufbaus einer systematischen Unterrichtsentwicklung an berufsbildenden Schulen durch ein integratives Qualitätsmanagement einen entscheidenden Aspekt, der die Blickrichtung ändert. (vgl. VAN BUER ET AL. 2010, S. 17ff.) Bisherige Entwicklungsmodelle fokussieren Unterrichtsentwicklung, rekurren auf Schulentwicklung sowie auf einen politisch geprägten und übernommenen Fokus auf „Qualität“ und vernachlässigen den Blick auf operative Fähigkeiten des Qualitätsmanagements. Qualitätsmanagement wird in Schule nicht primär als Unterrichtsentwicklungs-Instrument rezipiert, sondern verstärkt im Rahmen der Organisationsentwicklung (Leitbildentwicklung, Qualitätshandbucharstellung, Führung einer Schule, etc.), Metaevaluationen (externe und interne Evaluationsverfahren für Lehrerbeurteilungen, Benchmarks, etc.) oder des Personalmanagements (Mitarbeiterentwicklung, etc.) aufgenommen. (vgl. DUBS 2004, S. 59ff.) VAN BUER ET AL. (2010) schlagen demgegenüber vor, Unterrichtsentwicklung als übergeordnetes Ziel des Qualitätsmanagements zu verstehen. Dieser Ansatz wird durch GRAMLINGER/ JONACH (2014) zusätzlich verstärkt.

„Die Ebene des Unterrichts wird, trotz vergleichsweise langjähriger Einführung, mit dem Qualitätsmanagement schwer erreicht – damit wird die Kernaufgabe von Schule als Organisation nicht getroffen, was berechtigterweise vielfach Anlass zur Kritik gibt.“
(GRAMLINGER/ JONACH 2014, S. 198)

Sie schlagen dementsprechend vor, dass Qualitätsmanagement-Modelle für Schulen

„stärker auf die Rolle und die Aufgaben von Lehrkräften im schulischen Qualitätsmanagement eingehen. Im Mittelpunkt der Systeme müssen die Anwender stehen, nicht die Instrumente. [...] Aus unserer Sicht spricht nichts dagegen, das Qualitätsmanagement viel stärker als bis jetzt über inhaltsbezogene Themen zu transportieren und über diese Themen die QM-Bezüge herzustellen und nicht umgekehrt, wie es bisher häufig der Fall war.“ (GRAMLINGER/ JONACH 2014, S. 199)

Im Einklang mit dem Unterrichten werden bisher noch zu wenige Synergieeffekte mit Prozessen des Qualitätsmanagements hergestellt. Es kann u. E. vermutet werden, dass innovatives Handeln und Innovationsbereitschaft vor allem dann weiterbefördert werden kann, wenn Qualitätsmanagement im Kollegium als sinnhaft, verstehbar und handhabbar für die tägliche Arbeit

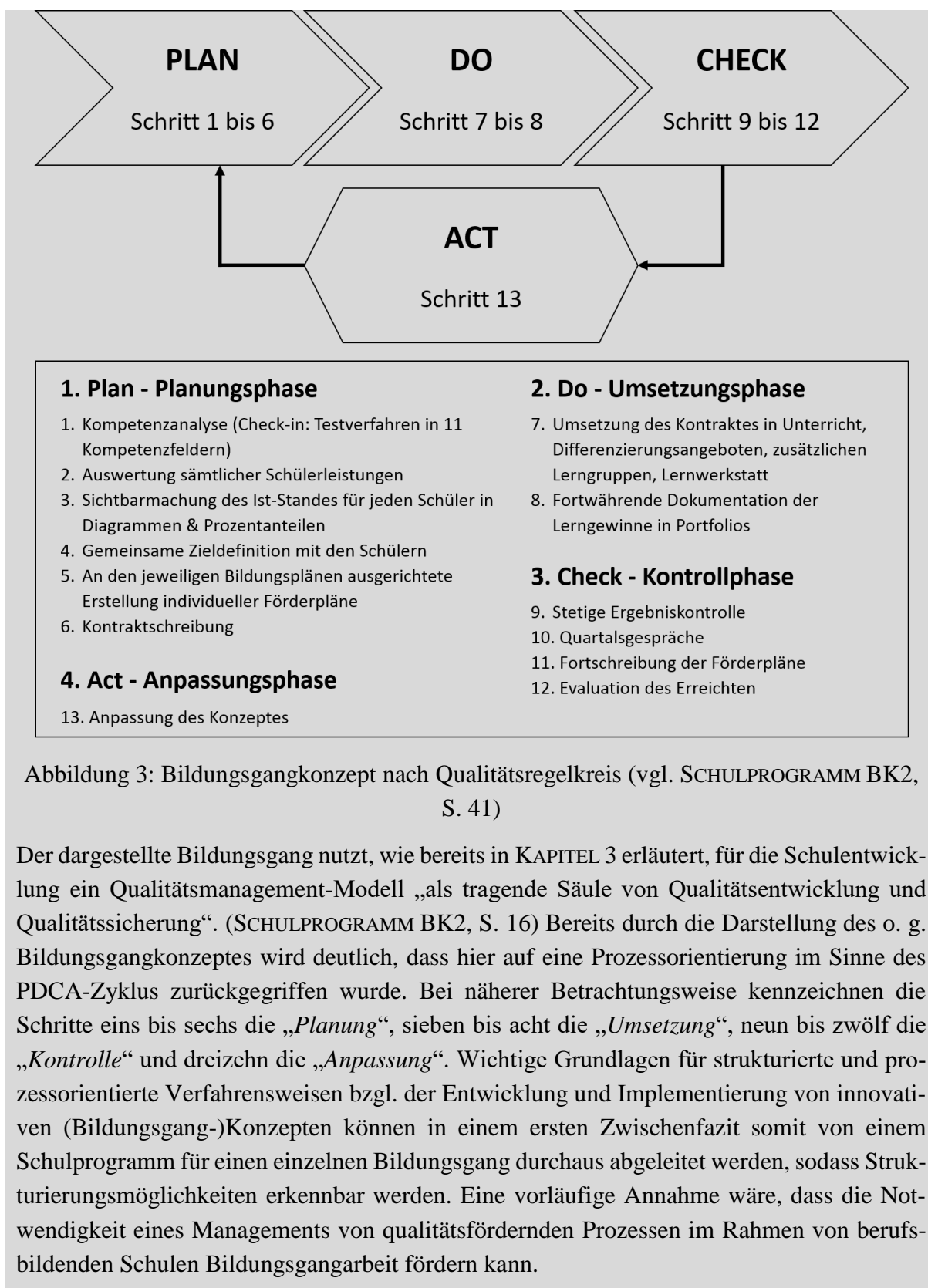
verdeutlicht wird. Eine zielgerichtete Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen wäre in diesem Zusammenhang die Herstellung des Zusammenhangs des Kerngeschäfts des Unterrichtens mit den Methoden und Inhalten des Qualitätsmanagements. Auf diese Weise könnten in Schule die Ketten und negativen Konnotationen des Qualitätsmanagements auf struktureller Ebene für Standardisierungen von Prozessen, Formalisierung und Dokumentation in Qualitäts handbüchern durchbrochen werden. Mittels der Thematisierung und starken Fokussierung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen und dem dahinterliegenden, notwendigen Management solcher Prozesse, könnten Entwicklungs- und Innovationsprozesse als weiterer Schlüssel zu Qualität genutzt werden.

5 Praxisbeispiele des Managements von innovativen Prozessen in der Bildungsgangarbeit

5.1 Beispiel 1: Ein Bildungsgangkonzept entwerfen

Beispiel 1 – Ein Bildungsgangkonzept entwerfen

Das erste Beispiel soll den o. g. pädagogisch kreativen Prozess der Entwicklung von Leitzielen und Maßnahmen im Kontext der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit vor allem im Kontext von Entwicklungsmaßnahmen der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung aufzeigen. Das durch ABBILDUNG 3 dargestellte Bildungsgangkonzept beinhaltet bereits sehr konkrete inhaltliche Programmaussagen, bleibt jedoch in der Ausgestaltung flexibel, um sich veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. Eine solche Ausrichtung wurde durch die Orientierung am PDCA-Zyklus (auch Deming-Kreis), einem sehr eingängigen Instrument des Qualitätsmanagements, ermöglicht. So werden in diesem Bildungsgang (1) der aktuell vorherrschende Stand, (2) der Zweck einer konkreten Entwicklungsmaßnahme mit der Kennzeichnung seiner Merkmale, (3) die Durchführung sowie (4) eine abschließende Evaluation festgeschrieben. Diese vier Schritte stellen sich wie folgt dar:





Der aus vier Phasen bestehende PDCA-Zyklus stellt in dem o. g. Beispiel die ständige Verbesserung qualitätsbestimmender Faktoren im Rahmen eines Prozesses sicher. Jeder der Buchstaben bezeichnet dabei eine Phase:

- P - Plan:** In der Planungsphase werden Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung entwickelt.
- D - Do:** Die geplanten Maßnahmen werden im gesamten Unternehmen umgesetzt.
- C - Check:** Die Maßnahmen werden hinsichtlich ihrer Zielwirksamkeit kontrolliert und bewertet.
- A - Act:** Auf Grundlage des Check-Ergebnisses werden eventuelle Korrekturmaßnahmen eingeleitet.

KAPITEL 6 stellt im weiteren Verlauf auf Basis des PDCA-Zyklus eine Ableitung und Darstellung eines Handlungsmodells zur Bildungsgangarbeit vor.

5.2 Beispiel 2: Erarbeitung eines Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen

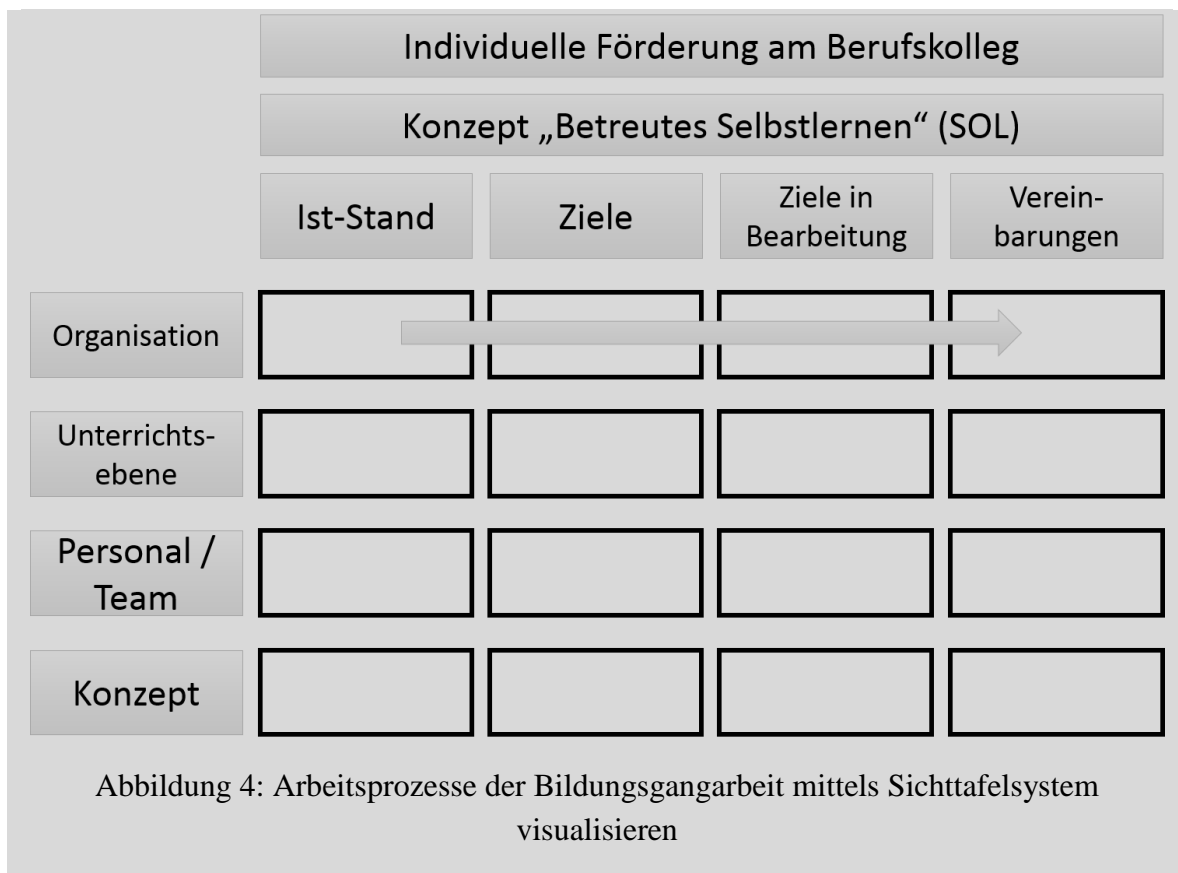
Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Erarbeitung eines im Bildungsgang eingeführten Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen (SOL). Die in diesem Bildungsgang unterrichtete Schülerklientel wies dabei auf der einen Seite einen sehr hohen Bedarf an individueller Förderung auf, auf der anderen Seite fluktuierte diese Schülerklientel innerhalb des Schuljahres sehr stark. Das Lehrkräfteteam des Bildungsganges stand daher **inhaltlich** vor der Herausforderung, ein Konzept zum Selbstorganisierten Lernen zu entwickeln, welches feste Grundprinzipien aufwies und gleichzeitig flexibel in der Anpassung auf individuelle Bedarfe stark fluktuierender Schülergruppen (bzgl. Anwesenheit im Unterricht) war. Ferner war **organisatorisch** die Herausforderung zu überwinden, einen ersten Diskurs (Arbeitsprozess) innerhalb des Bildungsgangteams zu starten und zu gestalten, der für die inhaltlichen Herausforderungen geeignet war. An dieser Stelle konnten Qualitätsmanagement-Instrumente in Form von Ablaufbeschreibungen diesen ersten Schritt leisten und die Bildungsgangarbeit unterstützen, um nachfolgend inhaltliche Herausforderungen strukturierter bewältigen zu können.

Das nachfolgende Beispiel gibt Hinweise dazu, wie dieser Gestaltungs- und Arbeitsprozess der Bildungsgangarbeit im Team mittels eines Sichttafelensystems strukturiert werden kann, um eine Basis für Entwicklungs- und Innovationsarbeit herzustellen.

Beispiel 2 – Erarbeitung eines Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen

Neben dem o. g. PDCA-Zyklus sind auch Ablaufbeschreibungen und Durchführungsanleitungen Instrumente des Qualitätsmanagements. Solche Beschreibungen sind nachfolgend im Stande, mittels eines abgestimmten und schriftlich fixierten Vorgehens bei der Durchführung von i. d. R. genau abgrenzbaren Maßnahmen und Aktivitäten in einer Organisation, Gestaltungsprozesse zu strukturieren.

Auf der Problemstellung der betreffenden berufsbildenden Schule aufbauend, konnten mittels eines Sichttafelsystems Strukturierungshilfe angeboten werden, die den Prozess der Gestaltung des Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen unterstützten. Von der o. g. organisatorischen Herausforderung ausgehend konnte die Bildungsgangarbeit darin unterstützt werden, den Fokus neben der Konzepterstellung auch auf die nachhaltige Prozessorganisation zu legen und somit den gewünschten Weg der Konzepterstellung festzuhalten und als Prozessdokumentation bzw. Prozessbeschreibung im Vordergrund auszuformulieren. Die folgende ABBILDUNG 4 zeigt exemplarisch auf, wie Arbeitsprozesse mittels eines Sichttafelsystems auch in Schule visualisiert werden können, um Bildungsgangarbeit zu systematisieren. Grundlage des, von der betreffenden berufsbildenden Schule selbstständig erstellen, Sichttafelsystems sind Ablaufbeschreibungen und Durchführungsanleitungen, das in Form eines Whiteboards im Teamraums des Bildungsganges aufgestellt wurde und so bei jeder Teamsitzung als Ankerpunkt für den Entwicklungs- und später Anpassungsprozesses herangezogen werden konnte. Weiterhin zeigt ABBILDUNG 4 deutlich auf, dass der Entwicklungsprozess des SOL-Konzeptes im Kontext der individuellen Förderung am Berufskolleg neben der inhaltlichen Ausgestaltung „Konzept“ und „Unterrichtsebene“ nun auch organisatorisch auf die Aspekte „Organisation“ und „Personal/ Team“ fokussiert wurde. Diese Berücksichtigung stellte für die Konzepterstellung einen entscheidenden Schritt hin zu verbesserte Team- und Arbeitsprozessen dar.



5.3 Innovationen systematisch gestalten – ein erstes Fazit zur Schärfung der Diskussion um Qualitätsmanagement in der Ausbildungsvorbereitung

Die Notwendigkeit und Zielsetzung des Managements von qualitätsfördernden Prozessen zeigen die Beispiele „Ein Bildungsgangkonzept entwerfen“ und „Erarbeitung eines Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen“ u. E. deutlich auf. Dies zeigen auch die Erfahrungen an den betreffenden berufsbildenden Schulen, da sich bereits erste Erfolge erkennen lassen und sogar die Art und Weise der Prozessorganisation zur „Erarbeitung eines Konzeptes zum Selbstorganisierten Lernen“ von weiteren Bildungsgängen der betreffenden berufsbildenden Schule übernommen wurde. Übergreifend besteht in der Praxis daher durchaus die Möglichkeit, dass es komplexe Handlungsanweisungen eines Qualitätsmanagement-Modells zulassen, konkrete Prozessbeschreibungen für individuelle Arbeitsprozesse zu erstellen, die es Lehrkräften ermöglichen, nach standardisierten Vorgaben Handeln zu können, ohne dass die Offenheit des inhaltlichen Prozesses an sich beschränkt wird. Ferner wird dadurch auch die kontinuierliche und weiterhin individuelle Weiterentwicklung gewährleistet und gefördert. Bereits diese Feststellung im Rahmen der o. g. Beispiele spannt u. E. den Bogen zu der oben dargestellten Diskussion bzgl. der Berücksichtigung eines Prozessmanagements oder sogar eines Qualitätsmanagements an berufsbildenden Schulen.

Mit Verweis auf KRANERT (2017) sollen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung und um die vertiefende Darstellung einiger Grundproblematiken zu ermöglichen, drei praxisrelevante Fragen zu Handlungsmustern von Akteuren innerhalb der Bildungsgangarbeit thematisiert werden:

Welche Handlungsmuster zeigen sich bei Lehrkräften in Bezug auf Entwicklungs- und Innovationsprozesse der Bildungsgangarbeit?

Es kann festgestellt werden, dass Akteure innerhalb von Entwicklungs- und Innovationsprozessen der Bildungsgangarbeit mehrere elementare Herausforderungen bewältigen müssen:

- **Hauptaufgabe Unterricht:** Lehrkräfte sehen sich im Rahmen ihrer alltäglichen Tätigkeiten einer Vielzahl von Aufgaben gegenübergestellt. Sie stehen vor der Herausforderung mit aktuellen operativen sowie langfristigen strategischen Themen umzugehen. Aufgabenbereiche, welche die Hauptaufgabe nicht unmittelbar betreffen werden mit Blick auf das Kerngeschäft i. d. R. mit niedrigerer Priorität bewertet. Dies kann als „Rückbesinnung auf das Kerngeschäft“ bezeichnet werden. Die Hauptaufgabe einer Lehrkraft ist - kollektiv vereinbart - das Unterrichten und alle damit direkt verbundenen Tätigkeiten. Vor dem Hintergrund des nachfolgenden Handlungsmusters kann diese Rückbesinnung in einen umfassenderen Kontext eingeordnet werden. (vgl. KRANERT 2017, S. 248ff.)
- **Mangelnde Expertisen für Entwicklungsprozesse:** Durch die kollektive Vereinbarung der „Hauptaufgabe Unterricht“ treten fehlende Expertisen für Schul- und Bildungsgangentwicklung auf: Entwicklungsteams werden bei Schul- und Bildungsgangentwicklungen dazu aufgefordert, (teilweise durch die Schulleitung eingeforderte) Themen zu bearbeiten, zu denen innerhalb des Teams auf inhaltlicher sowie organisatorischer Ebene keine Expertisen vorliegen. Das Fehlen von Expertisen auf inhaltlicher sowie organisatorischer Ebene wird bei Schul- und Bildungsgangentwicklungen offen kommuniziert, was eine ausreichende Erklärung/ Akzeptanz erzeugt, sodass an dem Status-quo nicht zwingend etwas geändert werden muss. Lehrkräfte handeln somit lediglich nach bestem Wissen und Gewissen („Muddling-Through“). (vgl. ebd., S. 292ff.)
- **Unverbindlich aber notwendiger Strukturierungsbedarf:** Die o. g. Feststellung, dass Lehrkräfte vor der Herausforderung stehen, mit aktuellen operativen sowie langfristigen strategischen Themen umzugehen, lässt einen Bedarf an Strukturierungshilfen erkennen. So werden Qualitätsmanagement-Modelle zur Schulentwicklung aus der Notwendigkeit des Strukturierungsbedarfs der Lehrkräfte heraus als unverbindlich aber notwendiger Bestandteil für Entwicklungsprozesse in Bildungsgängen angesehen und punktuell herangezogen. Lehrkräfte nutzen dies jedoch nur als Starthilfe sobald Strukturierungsbedarf in Entwicklungsprozessen entsteht, bewahren sich vor dem Hintergrund des Autonomiebestrebens bzw. individueller Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit die Unverbindlichkeit der Nutzung dieser Strukturhilfen, wodurch ein elementarer Aspekt eines QM-Modells in Frage gestellt wird. (vgl. ebd., S. 289ff.)



- **Dokumentationsaversion:** Die Unverbindlichkeit eines notwendigen Strukturierungsbedarfs wird auch durch den Bestandteil der Dokumentation von Prozessen innerhalb eines Qualitätsmanagement-Modells verstärkt. Ein Bestandteil von Qualitätsmanagement-Modellen ist die Dokumentation von Prozessen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Schul- und Bildungsebene. Lehrkräfte kommen der Dokumentation von Prozessen zwar nach, reduzieren diese in ihrem Umfang jedoch auf das Nötigste, um (1) den Aufwand so gering wie möglich zu halten und (2) so viel Entscheidungsautonomie wie möglich zu erhalten. (vgl. ebd., S. 320ff.)
- **Teamsitzungen als gemeinsame Basis:** Entscheidend für gelingende Entwicklungs- und Innovationsprozesse erscheinen daher umso mehr Teamsitzungen, da sowohl Bildungsgangkonzepte, als auch Qualitätsmanagement-Modelle alleine keine ausreichenden Handlungsstrukturierungen bereitstellen. Teamsitzungen werden neben der Orientierung an Bildungsgangkonzepten und Qualitätsmanagement-Modellen als elementar für die Herstellung einer Entwicklungsbasis betrachtet. In den Teamsitzungen erleben sich Lehrkräfte im Moment der pädagogischen Handlung, wodurch sich die Verschränkung von strukturellen Vorgaben (Modell) und freiem pädagogischen Handeln in ihrer Ganzheitlichkeit allen Lehrkräften erschließt. Dieser selbsterzeugte Prozess ist nachfolgend in der Lage das Kernziel (den Schüler individuell zu fördern) zu erreichen. (vgl. ebd., S. 326)

Welche Handlungsmuster zeigen sich bei Lehrkräften in Bezug auf Sichtweisen auf Schüler in der Ausbildungsvorbereitung?

Bereits FREHE/ KREMER (2015) thematisierten diese Frage im Kontext des Umgangs mit einer Unerreichbarkeit möglicher Anschlüsse:

„Auch wenn ein Anschluss an die Ausbildungsvorbereitung angestrebt wird, kann aus Sicht der Lehrenden oder auch der Jugendlichen ein gewünschter Anschluss kaum als erreichbar angesehen werden. Damit stellt sich dann die Frage, wie Jugendliche auf mögliche Anschlussprobleme vorbereitet werden, mögliche Perspektiven verarbeitet und aufgenommen werden können.“ (ebd., S. 27)

Diese Annahme kann bestätigt werden und manifestiert sich in zwei Ausprägungen/ Handlungsmustern innerhalb der Akteure der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge:

- **Bemühungen um den Schüler:** In der Ausbildungsvorbereitung werden Schüler mit sehr niedrigen Bildungsniveaus unterrichtet. Daher wird von Seiten der Lehrkräfte oftmals das Erreichen des (Haupt-)Schulabschlusses in Frage gestellt. Es entsteht eine Unschärfe in der Zieldefinition für den Übergang. Es ist nicht ausreichend geklärt, welches Ziel bei der Schülerklientel der Ausbildungsvorbereitung vor dem Hintergrund hoher Heterogenität und niedrigem Bildungsniveau verfolgt werden soll. Das Bemühen um eine Koproduktion von Bildung in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis (Fokussierung auf

individuelle Bedürfnisse) dient als generelle Lösungsstrategie, um die persönliche Entwicklung (persönlich-soziale sowie berufliche Faktoren) der Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit in den Vordergrund zu stellen und den (Haupt-) Schulabschluss als nicht mehr primär zu fokussierendes Ziel zu betrachten. (vgl. KRANERT 2017, S. 266ff.)

- **Überführung in Anschlussverwendungen:** Ausgehend von der Infragestellung des Erreichens des (Haupt-)Schulabschlusses ist die Schulzeit eines Schülers, egal in welchem Bildungsgang dieser unterrichtet wird, endlich. Die Problematik entsteht dadurch, dass eine mögliche „Anschlussverwendung“ nach Beendigung der Schulzeit vor allem bei Schülern der Ausbildungsvorbereitung ebenfalls nicht immer gewährleistet werden kann. Es zeigt sich, dass ein zentrales Kriterium für eine gute individuelle Förderung und das Unterrichten von Schülern dann erfüllt ist, wenn der Schüler die Schule entweder durch Beginn einer Berufsausbildung, eines Praktikums oder einer ähnlichen beruflichen Tätigkeit verlässt und in ein neues System außerhalb der Ausbildungsvorbereitung eintritt. Dies könnte implizieren, dass erfolgreiches Überführen ein zentrales Kriterium für erfolgreiche individuelle Förderung ist. (vgl. ebd., S. 327ff.)

Vor allem vor dem Hintergrund des ersten Aspektes, des „Bemühens um den Schüler“, stellt sich der zweite Aspekt der Überführung in ein neues „System“ nach Beendigung der Schulzeit mit Blick auf die Frage, wann individuelle Förderung erfolgreich ist, teilweise als diskussionsbedürftig dar.

Welche Handlungsmuster zeigen sich bei Lehrkräften in Bezug auf die Konstruktion von Qualitätsmerkmalen in der Ausbildungsvorbereitung?

Mit Blick auf die Verwendung eines Qualitätsmanagement-Modells in Bezug auf dahinterliegende Handlungsmuster lassen sich interessante Implikationen erkennen. Sobald an einer berufsbildenden Schule ein Qualitätsmanagement-Modell zur Schulentwicklung eingesetzt wird, lassen sich durchaus festgeschriebene Qualitätskriterien erkennen, welche an einer berufsbildenden Schule, die kein Qualitätsmanagement-Modell zur Schulentwicklung einsetzt, ähnlich kommentiert, jedoch non-formal durch weitere Qualitätskriterien ergänzt werden.

- **Formale Unterrichtsqualität im Rahmen von Schulen mit Qualitätsmanagement-Modell:** Unterrichtsqualität wird in Nordrhein-Westfalen sowohl durch das „Qualitätstabelleau NRW“ extern, als auch durch Bildungsgangevaluationen intern gemessen. Lehrkräfte erachten eine Vorbereitung auf außerschulische Handlungsfelder bei jedem Schüler jedoch als sehr individuell. Für diesen Bereich stellen sich übergreifende Kriterien für Unterrichtsqualität als schwer messbar dar. Beide Qualitätsverständnisse komplett abzudecken ist kaum zu erreichen. Damit eine Bestimmung von Qualität ermöglicht werden kann, wird Unterricht anhand von Merkmalen bzw. Kriterien auf Basis des Schulprogramms (bzw. eines Qualitätsmanagement-Modells) durch bildungsganginterne Evaluationen am Schuljahresende, sowie durch das „Qualitätstabelleau NRW“ ex-

tern gemessen. Es entsteht der Eindruck, dass Unterrichtsqualität somit durch kompromissbasierte Kriterien innerhalb des Curriculums messbar gemacht wird. Dies ist infolgedessen als Außen- und Innenlegitimation formal ausreichend und ist allgemein kollektiv akzeptiert. (vgl. KRANERT 2017, S. 333ff.)

- **Formale und non-formale Unterrichtsqualität im Rahmen von Schulen ohne Qualitätsmanagement-Modell:** In diesem Kontext wird Unterrichtsqualität lediglich extern durch das „Qualitätstableau NRW“ gemessen. Da jedoch auch hier Lehrkräfte eine Vorbereitung auf außerschulische Handlungsfelder bei jedem Schüler als sehr individuell erachten, zeigen sich aufgrund des Fehlens interner Definitionen, was Unterrichtsqualität ist, etwas veränderte Handlungsmuster. Die Messung von Unterrichtsqualität durch das externe „Qualitätstableau NRW“ wird als Kompromiss betrachtet. Daher werden weitere Kriterien, die auf Basis des Kompromisses nicht gemessen werden (können), non-formal berücksichtigt. Dies sind bspw. soziale Kompetenzen oder sehr individuelle Entwicklungswege der Schüler. Beide Kriterienkataloge für formale und non-formale Qualität erhalten dadurch gleichbedeutend zueinander im Rahmen der Berücksichtigung eine Legitimation. Nicht messbar erscheinende oder berücksichtigte Aspekte von Unterrichtsqualität (außerhalb des Curriculums) werden additiv ergänzt und dienen als non-formale Ergänzung. (vgl. ebd., S. 227ff.)

Beide Handlungsmuster der untersuchten berufsbildenden Schulen zeigen im Vergleich, dass das Bewusstsein um eine Definition/ Konstruktion von Qualität in der Ausbildungsvorbereitung von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist. Zum einen zeigt sich bei der ersten berufsbildenden Schule durch die Verwendung eines Qualitätsmanagement-Modells keine Notwendigkeit mehr, einen „non-formalen Qualitätskatalog“ mitzuführen, obwohl sich Lehrkräfte dessen bewusst sind, mit den formalen (internen und externen) Qualitätskatalogen bzw. Evaluationen nicht adäquat messen zu können. Daraus lässt sich deuten, dass ein „formales Füllen“ von Qualitätskatalogen bereits eine Legitimationsfunktion erfüllt. Zum anderen zeigt sich bei der zweiten berufsbildenden Schule ohne Verwendung eines Qualitätsmanagement-Modells, dass sich diese Lehrkräfte verstärkt darüber bewusst sind, einen non-formalen Qualitätskatalog außerhalb des Curriculums (auch aufgrund eines pädagogischen Selbstverständnisses) mitzuführen zu müssen, um eine Vorbereitung auf außerschulische Handlungsfelder „qualitätshaltig“ gestalten zu können. Dies lässt sich dadurch erklären, dass durch das Fehlen eines Qualitätsmanagement-Modells keine direkte Notwendigkeit/ Legitimationsfunktion bestanden hat, einen internen Qualitätskatalog erstellen zu müssen, der wiederum nur auf Kompromissen hätte beruhen können.

Eine zentrale Kernaussage der Studie von KRANERT (2017) lautet, dass ein Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen die pädagogischen Kernprozesse und Gestaltungsaufgaben von Lehrkräften bisher kaum zu unterstützen vermag. Im Kontext eines Managements von Prozessen und Qualität sind unterschiedlich gelagerte Vereinbarkeitsproblematiken sowie Unschärfen bzgl. der Entwicklungsmethoden und -inhalte in Schul- und Bildungsgangentwicklung

vermehrt durch (in den Handlungsmustern erkennbare) kollektiv „verhandelte“ (Team-)Strukturen begründet. Die professionelle Basis der Entwicklungsteams ist vordergründig das Beherrschen der pädagogischen Kernprozesse und nicht des Prozess- oder Qualitätsmanagements. Adaptionenleistungen der Akteure finden lediglich aus den Expertisen heraus statt, die sich durch die pädagogischen Kernprozesse konstituieren, wodurch o. g. Vereinbarkeitsproblematiken sowie Unschärfen zu erklären sind. (vgl. ebd., S. 353ff.)

„Qualitätsmanagement wird [...] auf der Ebene einzelner Bildungsgänge kaum betrachtet. Für eine wirksame Qualitätsentwicklung ergeben sich in Abhängigkeit der Verwendung von Qualitätsmanagement-Modellen [...] innerhalb von Organisationen aber dennoch Deutungsmuster, die darauf hinweisen, dass das Thema Qualitätsmanagement stärker über inhaltliche Fragen in Entwicklungsprozessen transportiert werden sollte. In dieser Form kann Qualitätsmanagement einen Beitrag leisten, Qualität in spezifischen und teilweise auch individuellen Entwicklungsprozessen herzustellen. Um Entwicklungs- und Innovationsprozesse zu fördern muss Qualitätsmanagement vielmehr auf einzelne Bildungsgänge rekurrieren.“ (KRANERT 2017, S. 354)

6 Qualitätsmanagement zur Professionalisierung der Bildungsgangarbeit

Entwicklungs- und Innovationsprozesse sind einerseits im Rahmen der schulischen Gesamtentwicklung zu betrachten, differenzieren sich andererseits aber erst innerhalb der Bildungsgangarbeit bzw. Unterrichtsarbeit konkret aus. Damit gewinnt die wechselseitige Abhängigkeit dieser Prozesse an Bedeutung. Entscheidend ist es aus Sicht der Akteure im Rahmen des Prozesses einer Entwicklung bzw. einer Innovation, den Ablauf „nachzuzeichnen“, um Konzepte in Schule pragmatisch zu strukturieren. Die aus den o. g. Praxisbeispielen heraus entstandenen Prozessbeschreibungen hatten mit Blick auf ITTNER/ KURZ/ ZURWEHME (2014) explizit die Unterstützung pädagogischer Interaktion im Rahmen der Bildungsgangarbeit zum Ziel und dienten somit als Hilfsmittel für den konstruktiven Umgang mit Anforderungen im Schul- und Unterrichtsalltag. Es kann bspw. mittels oben aufgezeigter Sichttafelssysteme weiterhin der von ITTNER/ KURZ/ ZURWEHME entscheidende Blick auf das Kerngeschäft von Lehrkräften (das Unterrichten) fokussiert werden. Gleichzeitig entstehen die gewünschten Synergieeffekte mit Prozessen des Qualitätsmanagements, sodass diese Qualitätsmanagement-Methoden im Kollegium nunmehr als sinnvoll, verstehbar und handhabbar für die tägliche Arbeit sichtbar wurden. Sowohl das oben dargestellte Sichttafelssystem, als auch die Entwicklung eines Bildungsgangkonzeptes nehmen das Lernen der Schüler selbst in den Fokus und definieren den Erfolg und die Qualität von Schule an gelingenden Lernprozessen. Dem von SCHLÖMER (2013) erkannten problematischen „kulturellen Umwälzungsprozess“ ist daher mit den in KAPITEL 5 dargestellten Beispielen eine konkrete Umsetzungsempfehlung hinzuzufügen, wie jener an berufsbildenden Schulen gelingen kann. Vor allem im Bildungsbereich der Ausbildungsvorbereitung scheint eine individuelle inhaltlich-programmatische Ausdifferenzierung im Rahmen des abstrakten

Konstruktives Schulqualität operativ nur zu gelingen, wenn der stärker werdenden Heterogenität der Schüler und der Forderung nach inklusiver Bildung ebenso flexible Methoden gegenübergestellt werden. Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die oben dargestellten Problemfelder (vgl. auch KRANERT/ KREMER/ ZOYKE 2014, S. 41ff.) im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung mittels o. g. Qualitätsmanagement-Methoden befruchtet werden können, sofern das Kerngeschäft des Unterrichtens im Blickfeld der Akteure bleibt. Die Besonderheiten dieses Ansatzes werden vor allem deutlich, wenn ein immer wieder neues Einlassen auf die Schüler der Ausbildungsvorbereitung erforderlich ist, dies aber neue Strukturen des Managements erfordert. Eine Standardisierung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen hat hier die Besonderheit, dass die Offenheit standardisiert werden muss. Mit anderen Worten stellt sich weiterführend die Frage, wie Qualitätsmanagement eine Anbindung an den jeweiligen Problemkontext erfahren kann. Qualitätsmanagement als Konstrukt für das Leiten und Lenken von Prozessen zur Realisierung von Qualität ist in letzter Instanz immer in den einzelnen Bildungsgangteams konkret auszuformulieren.

Handlungshilfe zum Management von innovativen Prozessen in der Bildungsgangarbeit

Wie bereits in KAPITEL 5 angedeutet, orientiert sich die nachfolgende Handlungshilfe für die Bildungsgangarbeit anhand des PDCA-Zyklus. Diese praktischen Gestaltungshinweise sollen für den Projektkontext „Innovationsarena 3i“ einen möglichen Umgang mit diesem Qualitätsmanagement-Instrument anbieten. Um Entwicklungs- und Innovationsprozesse für den Einzelfall zu befördern erfolgt die Ausdifferenzierung mittels zahlreicher Diskussionsfragen, welche in die jeweiligen Bildungsgänge hineingetragen werden müssen. Diese Diskussionsfragen sind vor allem dafür geeignet, um an den Problemlagen des jeweils einzelnen Bildungsganges anknüpfen zu können und eine Professionalisierung der Bildungsgangarbeit mittels eines Prozessmanagements zu ermöglichen.

Innovationen in der Ausbildungsvorbereitung vor Ort gestalten

Mit der konkreten Bezugnahme auf das Konzept des Qualitätsregelkreises (PDCA-Zyklus) stellen sich vertiefende Fragen zur Gestaltung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen. Eine systematische Qualitätsentwicklung durch ein Regelkreissystem bietet dabei die oben dargestellten Vorteile und ermöglicht eine Strukturierung der Bildungsgangarbeit mit konkretem Bezug auf Unterrichtsinhalte.

Schritt 1 - PLAN: Identifizierung der Problemursachen sowie Erarbeitung und Priorisieren von Lösungsansätzen.

- Welche Konzepte liegen im Bildungsgang vor?
- Ist der „Ist-Stand“ ausreichend gekennzeichnet?
- Welche Ziele sollen mit den Konzepten verfolgt werden?
- Welche Herausforderungen/ Probleme sind bereits aktuell für die Zielerreichung bekannt?

- Welche Schritte werden bereits aktuell zur Zielerreichung unternommen? (Wie werden die Konzepte aktuell umgesetzt?)
- Sind die Konzepte an alle betreffenden Mitarbeiter kommuniziert worden?

Schritt 2 - DO: Formulierung (auch Dokumentation des Vorgehens) und Umsetzung von konkreten Maßnahmen.

- Welche Schritte werden nach der Planungsphase zur Erreichung der Maßnahmen umgesetzt bzw. eingeführt?
- Wie „schnell“ lassen sich die eingeleiteten Maßnahmen umsetzen/ realisieren?
- Können einzelne Teilschritte zur Erreichung der Ziele im Gesamtkonzept gekennzeichnet werden?
- Ist es möglich einzelne Teilschritte unabhängig voneinander zu (1) dokumentieren, (2) zu überprüfen, (3) zu verbessern?
- Ist eine Wiederholbarkeit aller Teilschritte möglich?

Schritt 3 - CHECK: Bewertung des erreichten Zustands und Vergleich mit definierten Zielen.

- Sind die im ersten Schritt formulierten Ziele erreicht worden?
- Welche Schlussfolgerungen/ Ergebnisse/ Erfahrungen können aus der bisherigen Umsetzung des Gesamtkonzeptes gewonnen werden?
- Welche inhaltlichen und welche organisatorischen Rückmeldungen konnten aufgenommen werden?
- Wie kann eine sorgfältige und gesicherte Auswertung der bisherigen Umsetzung erfolgen und garantiert werden?
- Lassen die positiven/ negativen Rückmeldungen eine zielgerichtete Bewertung/ Reflexion zur Verbesserung zu?

Schritt 4 - ACT: Verbesserung des gesamten Vorgehens.

- Müssen Ziele im Gesamtkonzept angepasst werden? (Wie muss das Gesamtkonzept angepasst werden?)
- Welche Maßnahmen zur Umsetzung müssen im Gesamtkonzept des Bildungsganges verändert/ verbessert werden?
- Ist der aktuelle Stand als neuer Standard gekennzeichnet worden?
- Wie kann der aktuelle Stand an alle betreffenden Mitarbeiter kommuniziert werden?
- Wiederholen des Prozesses bei Schritt 1 – PLAN!

Mit dieser Handlungsanleitung bietet Qualitätsmanagement einen Regelkreis an, um die Arbeitsschritte der Bildungsgangarbeit vorbereiten, strukturiert durchführen, prüfen und verbessern zu können. Dementsprechend sollte u. E. der Qualitätsmanagement-Prozess eine Querschnittsstruktur zu einer prozessualen Bildungsgangarbeit bieten, sodass für die Akteure im

Bildungsgang Anregungen zur Gestaltung angeboten werden können. Das Ziel von Qualitätsmanagement ist es, Transparenz, Verbindlichkeit und Übersichtlichkeit in Bezug auf die Prozesse und Aufgaben handelnder Personen einer Organisation zu bieten. Mittels o. g. Beispiele konnte angedeutet werden, wie die in KAPITEL 3 thematisierten Kontexte „Der Fokus auf das Individuum/ den Schüler im Mittelpunkt“ sowie „Management von Gestaltungsprozessen der Bildungsgangarbeit“ fokussiert werden können. So zeigt sich, dass zunehmende Heterogenität von Zielgruppen durch Inklusion, brüchige Berufsbiographien, etc. sowie die „Orientierung an den Entwicklungswegen, Zielsetzungen, Interessen und Bedarfen des Individuums bei gleichzeitiger Orientierung an den Anforderungen der Arbeitswelt“ (FREHE/ KREMER 2015, S. 5) ein verstärktes Management der Bildungsgangarbeit erfordert. Die genannten Handlungsanleitungen sind u. E. hierfür geeignet und bieten einen ersten Zugang für individuelle Gestaltungsoptionen durch die jeweiligen Bildungsgänge an. Ferner kann vermutet werden, dass durch verstärkte Management- und Strukturierungstendenzen der Bildungsgangarbeit auch Möglichkeiten der Dokumentation von Ausbildungsreife realisierbar werden. Ebenfalls wurde ersichtlich, dass eine Individualisierung in Bildungsgangkonzepten als curriculares Prinzip auf berufsschulischer Ebene durch Qualitätsmanagement-Instrumente verankert werden kann.

Dass berufsbildende Schulen ständigen Veränderungsprozessen unterliegen (vgl. KAPITEL 4.2), zeigt abschließend auch der Fokus der „Innovationsarena 3i“ auf. Die wachsende Bedeutung von inklusiver Bildung an berufsbildenden Schulen und der Kontext des in dieser Expertise betrachteten Bildungsbereiches der Ausbildungsvorbereitung zeigt, dass die dort bereits vorhandene Heterogenität des Schülerklientels durch die Inklusionsdebatte noch zusätzlich verstärkt bzw. verschärft wird.

„Der Umgang mit Heterogenität setzt nicht nur voraus, dass Lehrkräfte bei der didaktisch-methodischen Planung und Realisierung auf ein umfangreiches Methodenrepertoire zurückgreifen können, sie müssen darüber hinaus [über] diagnostische Kompetenzen verfügen.“ (BIERMANN/ BONZ 2011, S. 224)

Auch aus diesem Grund können Entwicklungs- und Innovationsprozesse an berufsbildenden Schulen im Kontext zukünftiger Inklusionsfragen an Bedeutung gewinnen. Damit lässt sich feststellen, dass die o. g. Herausforderungen im Kontext einer inklusiven Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit einen weiteren Entwicklungs- und Innovationsprozess darstellen, den berufsbildende Schulen zukünftig meistern müssen. Durch die Berücksichtigung und Erfahrung von Qualitätsmanagement könnten hier Synergieeffekte erzeugt werden, um Aufgaben wie der Sicherung von Mindeststandards und der Strukturierung von multiprofessionellen Teams für Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- BIERMANN, H. / BONZ, B. (2012): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: BIERMANN, H. / BONZ, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 220-226.
- BUSCHFELD, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln.
- BUSCHFELD, D. (2014): Welcher Gang im Bildungsgang? In: BRAUKMANN, U. / DILGER, B. / KREMER, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder: Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl, S. 145-160.
- DIN EN ISO 9000 (2005): Qualitätsmanagementsysteme - Grundlagen und Begriffe. Berlin.
- DUBS, R. (2004): Qualitätsmanagement in Schule. In: NORDRHEIN-WESTFALEN. MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER; Schulleitungsfortbildung NRW. Bönen.
- FREHE, P./ KREMER, H.-H. (2015): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i ‚Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration‘. Paderborn.
- GRAMLINGER, F. / JONACH, M. (2014): Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Überforderung, Professionalisierungschance oder Systemanachronismus? Und was bedeutet das für die Lehrerbildung? In: BRAUKMANN, U. / DILGER, B. / KREMER, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder: Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl, S. 193-202.
- ITTNER, H/ KURZ, S./ ZURWEHME, A. (2014): Wirkt Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen und warum braucht es einen Fokus auf das Lernen? In: ZÖLLER, A. (Hrsg.): berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 68. Jg. 2014. Heft 149. S. 17-19.
- KRANERT, T. (2017): Qualitätsmanagement in Entwicklungs- und Innovationsprozessen. Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion von kollektiven Deutungsmustern an berufsbildenden Schulen. Eusl-Verlag. Detmold. (noch nicht veröffentlicht)
- KRANERT, T./ KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2014): Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung – Herausforderungen, Handlungsbereiche und Impressionen. In: KREMER, H.-H./ BEUTNER, M (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege – Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Paderborn. S. 41-76.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2006): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover.

- SCHLÖMER, T. (2013): Nachhaltige Entwicklung als Zukunftsprogramm für das Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen. In: Rebmann, K./ Friese, M. (Hrsg.): berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 67. Jg. 2013. Heft 141. S. 3-7.
- SCHULMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2014a): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) - vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 30. Mai 2014 (SGV. NRW. 223). Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.pdf> [19.08.2014].
- SCHULMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2014b): Qualitätsanalyse NRW - Neuausrichtung in der Qualitätsanalyse. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsanalyse-NRW/index.html> [19.08.2014].
- Sloane, P. F. E. (2010): Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung – Ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: Seifried, J. / Wuttke, E. / Nickolaus, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben, Stuttgart 2010, S. 27 – 48.
- SLOANE, P. F. E./ KRAKAU, U. (2009): Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement zur Förderung selbst regulierten Lernens: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Beispiele – TEIL 1. In: DIE BERUFSBILDENDE SCHULE - ZEITSCHRIFT DES BUNDESVERBANDES DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN, 61. Jg., Heft 2, S. 42-47.
- VAN BUER, J. / RÜCKMANN, J. / WAGNER, C. (2010): Systematische Unterrichtsentwicklung in beruflichen Schulen durch integratives Qualitätsmanagement (SUE) – Inhalte, Ergebnisse und Instrumente aus dem Projektjahr 2009. Online abrufbar: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/Forschung/projekte/sue/sue_handbuch2009 [Zugriff am 01.08.2016].
- WILBERS, K. (2014): Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen: Entwicklung nach Zeiten des Aufbruchs und Aufbaus. In: ZÖLLER, A. (Hrsg.): berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 68. Jg. 2014. Heft 149. S. 3-6.
- ZIMMERMANN, F. (2013): Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen und deren Prädiktoren. Eine empirische Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Mainz.

3i Akteure und Ansprechpartner

Projektträger:

Ministerium für Schule und
Bildung NRW

Projektkoordination:

cevet

Wissenschaftliche Begleitung:

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer

Dr. Petra Frehe

Marie-Ann Kückmann

Heike Kundisch

Beteiligte Berufskollegs:

Albrecht-Dürer-Berufskolleg,
Düsseldorf

Adolf-Kolping-Berufskolleg
Kerpen-Horrem

Anne-Frank-Berufskolleg
Münster

Berufskolleg Beckum des Kreises
Warendorf

Berufskolleg Eifel

Berufskolleg Erkelenz

Berufskolleg Hattingen

Berufskolleg EST Geilenkirchen

Berufskolleg Kaufmännische
Schulen des Kreises Düren

Berufskolleg für Gestaltung und
Technik der Städteregion
Aachen

Berufskolleg für Technik und
Gestaltung der Stadt
Gelsenkirchen

Berufskolleg Ostvest Datteln

Berufskolleg Senne Bielefeld

Berufskolleg für Technik und
Informatik Neuss

Berufskolleg West der Stadt
Essen

Berufskolleg Witten des Ennepe-
Ruhr-Kreises

Carl-Severing-Berufskolleg
Bielefeld

Ems-Berufskolleg Rheda-
Wiedenbrück

Felix-Fechenbach-Berufskolleg
Detmold

Freiherr-vom-Stein-Berufskolleg
Minden

Georg-Kerschensteiner-
Berufskolleg Troisdorf

Hansa Berufskolleg Unna

Leo-Sympher-Berufskolleg des
Kreises Minden-Lübbecke

Lippe Berufskolleg Lünen

Nell-Breuning-Berufskolleg
Frechen

Robert-Schmidt-Berufskolleg
Essen

Technischen Schulen des Kreises
Steinfurt

Thomas-Eßer-Berufskolleg
Euskirchen

Kontakt:

Universität Paderborn

cevet – centre for vocational education and training

Warburger Straße 100

D – 33098 Paderborn