Entwicklung institutioneller Verbundstrukturen zwischen Berufskollegs in NRW – eine Fallstudie über das Regionale Berufsbildungszentrum Dortmund

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der

Universität zu Köln

2021

vorgelegt

von

Katharina Fütterer, M.Sc.

(geb. Bücking)

aus

Essen

Referent: Prof. Dr. Detlef Buschfeld

Korreferentin: Prof. Dr. Bernadette Dilger

Tag der Promotion: 12. Januar 2022

Vorwort und Danksagung

Auf meinem Weg durch die Promotion haben mich viele Personen begleitet und unterstützt, denen mein besonderer Dank gebührt.

Frau Prof.in Dr.in Bernadette Dilger und *Herr Prof. Dr. Detlef Buschfeld* begeisterten mich im Studium für berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellungen und boten mir als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln die Möglichkeit, das Projekt ‚Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund' im Team mit zu begleiten.

Herrn Prof. Dr. Detlef Buschfeld danke ich für seine Zugewandtheit, seinen Ansporn sowie den Freiraum, meinen eigenen Weg zu suchen und das Zutrauen, diesen zu finden. Kritische Nachfragen gaben mir stets wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Dissertation. Seine Ermunterung, im Rahmen der Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen des Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund sowie in der Dissertation einen induktiven Ansatz zu verfolgen und auf assoziative Denkprozesse zu vertrauen, haben mir neue Wege des Arbeitens und Gestaltens eröffnet. *Frau Prof.in Dr.in Bernadette Dilger* danke ich für persönliche Gespräche und Diskussionen in Doktorandenseminaren, die meinen Blick für gestaltungsorientierte Forschung schärften; sowie selbstverständlich für die Übernahme des Zweitgutachtens. Darüber hinaus geht mein Dank für weiterführende Denkanstöße sowie die Übernahme des Vorsitzes der Prüfungskommission an *Frau Prof.in Dr.in Nicole Naeve-Stoß*.

Die Mitarbeit an der Gestaltung der institutionellen Verbundstrukturen des RBZ Dortmund bereitete mir viel Freude. Mein ganz besonderer Dank gilt den *Schulleitungen der acht städtischen Dortmunder Berufskollegs* sowie den *Vertreter:inne:n der Stadt Dortmund*, die mich an der Lebenswelt eines Berufskollegverbunds teilhaben ließen. Die hilfreichen Erläuterungen und offenen Worte, verbunden mit dem mir entgegengebrachten Vertrauen, waren äußerst unterstützend und zielführend. Ich danke den *Lehrkräften*, die sich im Rahmen von Qualitätszirkeln auf vielfältige Art und Weise engagierten sowie den *Vertreter:inne:n der Bezirksregierung Arnsberg* und des *Ministeriums für Schule und Bildung* für die konstruktive Zusammenarbeit. Die Begleitung des Dortmunder Projekts hat mir in den Jahren der Zusammenarbeit mit den beteiligten Akteuren gezeigt, wie wertvoll das Neu-Denken der Kooperation von Schulen ist. Allen an der Entwicklung von Verbünden und Verbund-Institutionen Interessierten wünsche ich – wie die Dortmunder Akteure es vorgelebt haben – die Freude und den Willen, neue Wege zu gehen, Durchhaltevermögen auf nicht zu vermeidenden Umwegen, sowie die Bereitschaft, Herausforderungen gemeinschaftlich zu lösen.

Zwei Arten von VERBÜNDEN haben mich in der Erstellung der vorliegenden Dissertation auf besondere Weise unterstützt:

Die Diskussion meiner Forschung im VERBUND der Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln – insb. *Katrin Rasch* sowie *Dr. Laura Büker*, *Dr. Frederik Fischer*, *Britta Reinemund*, *Anja Schlöglmann*, *Dr. Nadine Weifels* und *Dr. Sarah Wirtherle* – hat meine Arbeit sehr bereichert. *Katrin Rasch* und *Dr. Laura Büker* danke ich herzlich für einen besonders intensiven Austausch und hilfreiche Anmerkungen zu meiner Dissertation.

Ohne unseren FamilienVERBUND ‚Bücking-Fütterer' und die damit verbundene Unterstützung meiner Eltern *Ingeborg* und *Wolfgang*, meiner Tante *Ursula* und meiner Schwiegereltern *Leonore* und *Diethelm* in der Betreuung unserer Kinder Clara und Paul wäre mir die Erstellung dieser Arbeit neben meiner Berufstätigkeit nicht möglich gewesen. Ihnen allen danke ich in besonderer Weise für ihr Zutrauen,

ihren Zuspruch und ihre fortwährende fürsorgende Unterstützung. Meiner Tante *Ursula Bücking* danke ich herzlich für ihr intensives und äußerst sorgfältiges Lektorat der Arbeit. Mit ihr hatte ich eine kompetente und gründliche Unterstützerin an meiner Seite, die mit Genauigkeit und Ausdauer mein Manuskript begleitete.

Am Ende der Aufzählung, aber in meinen Gedanken immer zuerst:

- *Martin*, ich danke Dir von Herzen für offene Ohren und passende Worte in Momenten des Zweifels, für Dein Zutrauen und Deinen uneingeschränkten Rückhalt sowie Deine Gelassenheit in trubeligen Zeiten.
- *Clara* und *Paul* - Danke für Eure Fröhlichkeit, Eure Neugier, Euren Entdeckungsgeist und unser gemeinsames Lachen. Ich freue mich auf alles, was kommt.

Essen, im Januar 2022 Katharina Fütterer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis XII

Tabellenverzeichnis XIV

Abkürzungsverzeichnis XV

1 Kontext und Anlass der Fallstudie 1

1.1 Das ‚Wir' und das ‚Ich' in dieser Fallstudie 7

1.2 Erkenntnisinteresse, Aufbau und Ziel(gruppe) der Arbeit 11

1.2.1 Erkenntnisinteresse in Projekt und Dissertation 11

1.2.2 Aufbau der Arbeit 13

1.2.3 Kreis der Leser:innen 15

2 Methodologische und methodische Grundannahmen 17

2.1 Die Fallstudie im Kontext der Modellversuchsforschung 17

2.1.1 Annahmen der Modellversuchsforschung 17

2.1.2 Einzelfallstudie 22

2.1.3 Zum Verhältnis von Einzelfall und Systematik / Beispiel und Theorie 26

2.1.4 Transfer 28

2.2 Wissenschaftstheoretische Positionierung 30

2.2.1 Phänomenologie und Lebensweltkonzept 31

2.2.2 Bedeutung von Sprache und Text 33

2.2.3 Rationalitätsmodell und Ansatz der Begleitforschung 35

2.2.4 Zur Generierung von Wissen 38

2.2.4.1 Nutzung von Intuition 38

2.2.4.2 Entwicklung von Strukturvorstellungen (Topoi) 41

2.3 Methodische Vorgehensweise im Projekt und in der Dissertation 43

2.3.1 Unterscheidung von Projekt und Dissertation 43

2.3.2 Didaktisch-dialogische Vorgehensweise im Projekt 45

2.3.2.1 Beobachtende Teilnahme im Projekt 45

2.3.2.2 Reflexion meiner Rolle als Mitarbeiterin und Wissenschaftlerin im Projekt 48

2.3.2.3 Forschungstagebuch 50

2.3.3 Explorativ-argumentative Vorgehensweise in der Dissertation 51

2.3.3.1 Textwissenschaftlicher Referenzrahmen 52

2.3.3.2 Auswertungsprozess 53

3 Das Regionale Berufsbildungszentrum Dortmund – eine chronologische Beschreibung 56
3.1 ‚Vorgeschichte' 2002 – 2013: Ausschnitthafter Überblick über die Entstehungsgeschichte des RBZ 56
3.2 Schuljahr 2012 / 2013: Projektantrag, Kooperationsvereinbarung und Leitbild 63
3.2.1 Antragstellung für ein Vorprojekt zur Ausarbeitung eines Schulversuchsantrags 63
3.2.2 Vorprojekt zur Vorbereitung einer Kooperationsvereinbarung 65
3.2.3 Kooperationsvereinbarung und Leitbild 65
3.3 Schuljahr 2013 / 2014: Einstieg der wissenschaftlichen Begleitung und Etablierung einer Organisationsstruktur 67
3.3.1 Beauftragung der wissenschaftlichen Begleitung 67
3.3.2 Organisation des Projekts 69
3.3.3 Qualitätszirkel und Arbeitsgruppen 71
3.4 Schuljahr 2014 / 2015: Herausforderungen des Projekts und Einführung einer neuen Projekt-Grundstruktur 72
3.4.1 OFA-Prinzip als grundlegendes Modell 72
3.4.2 Analyse des Projekts aus der Perspektive der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung 73
3.4.3 Neue Grundstruktur: Vier-Felder-Tafel 74
3.4.4 Zielprojektion 2018 76
3.4.5 Entscheidungen zur Umorganisation der Qualitätszirkel auf Basis der Vier-Felder-Tafel 78
4 Darstellung des Entwicklungsprozesses der institutionellen Verbundstruktur des Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund 81
4.1 Schuljahr 2014 / 2015: Konzeption der Szenarien 84
4.1.1 10/14 - 12/14: Vorbereitung durch die wissenschaftliche Begleitung: St. Galler Management Modell als mögliches Beschreibungsraster für die Szenarien 85
4.1.2 01/15 – 04/15: Benchmarkanalyse 88
4.1.3 04/15 – 06/15: Szenariosteckbriefe als Ergebnis der Workshops 1 & 2 91
4.1.3.1 Steckbrief Szenario I: Das RBZ als Service-Center 91
4.1.3.2 Steckbrief Szenario II: Das RBZ als komplementäres Berufskolleg 95
4.1.3.3 Steckbrief Szenario III: Das RBZ als Dachverband 98
4.1.3.4 Schlussbemerkungen und erste Entscheidungen 100
4.1.4 07/15: Vorab-Stellungnahme der Steuergruppe 100

4.2 Schuljahr 2015 / 2016: Ausarbeitung des Szenarios ‚komplementäres Berufskolleg' 101
4.2.1 08/15: Empfehlung durch den erweiterten Kreis 101
4.2.2 08/15: Ausarbeitung möglicher Varianten von Szenario II durch die wissenschaftliche Begleitung zur Unterstützung der Entscheidung der Steuergruppe 102
4.2.3 08.09.2015: Entscheidung / Klausurtagung der Steuergruppe 106
4.2.4 09/15 – 10/15: Vorbereitung der Ausarbeitung des komplementären Berufskollegs 107
4.2.5 06.11.2015: Workshop 3 zur Szenarienentwicklung 114
4.2.6 26.01.2016: Workshop 4 124
4.2.7 01.-02.02.2016: Klausurtagung der Steuergruppe 129
4.2.8 03/16 – 04/16: Sitzungen zur Vorbereitung der Ausarbeitung des RBZ-Modell-BK 135
4.2.9 24.05.2016: Workshop 5 137
4.2.10 06/16 – 08/16: Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en 140
4.2.11 07-08/16: Szenariobericht komplementäres RBZ-Modell-Berufskolleg 143
4.3 Schuljahr 2016/2017: Erarbeitung des Schulversuchsantrags ‚Einrichtung eines RBZ-Modell-BK' 152
4.3.1 06.09.2016: Bewertung des Szenarios komplementäres RBZ-Modell-BK durch die Steuergruppe 152
4.3.2 09.09.2016: Sitzung der Projektleitung 154
4.3.3 27.09.2016: Workshop 6 156
4.3.4 11/16: Positionspapier der Steuergruppe 160
4.3.5 01/17 – 07/17: Ausarbeitung des Schulversuchsantrags 165
4.3.6 06/17: Analyse des Koalitionsvertrags 169
4.3.7 12.07.2017: Verabschiedung der konsolidierten Entwurfsfassung 172
4.4 Schuljahr 2017/2018: Einreichung des ‚weitgefassten' Schulversuchsantrags 173
4.4.1 08/17 – 11/17: Beschlüsse der Schulkonferenzen 173
4.4.2 10/17: Gespräch mit den operativen Verwaltungseinheiten der Stadt Dortmund 173
4.4.3 11/17: Vorlage für den Verwaltungsvorstand der Stadt Dortmund 174
4.4.4 11.-12.12.2017: Klausurtagung der Steuergruppe 174
4.4.5 12/17-01/18: Entscheidung der Stadt Dortmund 175
4.4.6 12/17: Darstellung des eingereichten Schulversuchsantrags 175
4.4.6.1 Inhalte des Schulversuchsantrags 176
4.4.6.2 Anhang zum Schulversuchsantrag 188

4.5 Schuljahr 2018 / 2019: Rückmeldung des Ministeriums für Schule und Bildung und Überarbeitung des Schulversuchsantrags ... 191
4.5.1 10/18: Antrag der Fraktionen der CDU und FDP im Landtag ... 191
4.5.2 11/18: Bericht über das RBZ Dortmund im Landtag ... 192
4.5.3 10/18 – 11/18: Rückmeldung des MSB zum ersten Schulversuchsantrag des RBZ Dortmund ... 192
4.5.4 11/18: Reaktion der Steuergruppe auf die Rückmeldung des MSB ... 194
4.5.5 01/19 – 05/19: Überarbeitung des Antrags ... 195
4.5.6 05/19: Zusammenfassung der finalen Version des überarbeiteten Schulversuchsantrags ... 199
4.5.6.1 Inhalte des Schulversuchsantrags ... 199
4.5.6.2 Anhang zum Schulversuchsantrag ... 209
4.5.7 07/19: Genehmigung des Schulversuchs durch das MSB ... 214
4.6 Schuljahr 2019/2020: Start des Schulversuchs / Aufnahme der Arbeit der RBZ-Geschäftsstelle ... 215
4.6.1 09/19: Beginn des Schulversuchs ... 216
4.6.2 10/19: Ausschreibung zum landesweiten Schulversuch ... 216
4.6.3 11-12/19: Ausschreibung der Geschäftsführungsstellen für die RBZ-Geschäftsstelle ... 218
4.6.4 01/20: Auftaktveranstaltung zum Schulversuch ... 220
4.6.5 02/20: Besetzung der administrativen Geschäftsführungsstelle ... 221
4.6.6 02/20: konstituierende Sitzung des Beirates „Regionales Berufsbildungszentrum“ ... 221
4.6.7 02/20: Projektstrukturplan ... 224
4.6.8 03/20: Grobkonzept Öffentlichkeitsarbeit ... 227
4.6.9 03/20: erste Klausurtagung im RBZ-Schulversuch nach dem offiziellen Start des Schulversuchs ... 229
4.6.10 06/20: Konzept der wissenschaftlichen Begleitung des Landesvorhabens ... 230
4.7 Schuljahr 2020/2021 ... 234
5 Konturierung der Erfahrungsgewinne am Fall des Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund ... 238
5.1 Erfahrungsgewinne zu den Prototypen ... 239
5.1.1 Auswahl von Prozessen ... 239
5.1.2 Regelwerke ... 240
5.1.3 Spektrum möglicher Verbundtypen ... 242
5.1.4 Verhältnis von Verbund und Verbund-Institution ... 245

5.1.5 Dauer der Verbund-Institution ... 249
5.1.6 Nutzung von Pools / Synergieeffekten ... 249
5.1.7 Teilrechtsfähigkeit vs. kollaborativ gebundene Autonomie ... 250
5.1.8 Beachtung rechtlicher Rahmenbedingungen ... 250
5.2 Erfahrungsgewinne zum Verfahren ... 252
5.2.1 Reflexion der Anlage des Dortmunder Entwicklungsprozesses ... 254
5.2.1.1 Dortmunder Szenarienentwicklung als bottom-up-Prozess ... 254
5.2.1.2 Verwendung wissenschaftlicher Modelle oder allgemeine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise? ... 255
5.2.1.3 Auseinandersetzung mit einer konkreten Fragestellung ... 256
5.2.1.4 Denken in Alternativen ... 257
5.2.1.5 Forcierung von Entscheidungen ... 257
5.2.1.6 Schreiben von Texten ... 257
5.2.2 Erfahrungsgewinne zu einzelnen Prozessschritten ... 259
5.2.2.1 Entwicklung des Verbunds ... 259
5.2.2.1.1 Welche Faktoren lösen die Zusammenarbeit im Verbund aus? ... 259
5.2.2.1.2 Motive von und Mehrwerte für einzelne Akteure identifizieren ... 263
5.2.2.1.3 Ziele der Verbundarbeit gemeinsam entwickeln ... 264
5.2.2.2 Entwicklung der Institution des Verbunds ... 266
5.2.2.2.1 Szenarien entwickeln: Begrifflichkeiten erarbeiten ... 267
5.2.2.2.2 Szenarien auf Basis des Abgleichs von Mehrwerten und Aufwänden bewerten ... 268
5.2.2.2.3 Für ein Szenario entscheiden: Umsetzbarkeit eines Szenarios im Blick behalten ... 269
5.2.3 Herausforderungen im Entwicklungsprozess ... 270
5.2.3.1 Zielkonflikte ... 270
5.2.3.2 Ziele konkretisieren und klare Entscheidungen treffen ... 272
5.2.3.3 Balance zwischen Mehrwerten und Aufwände sicherstellen ... 274
5.2.3.4 Bedenken gegenüber der Einrichtung der Institution des Verbunds ... 275
5.2.3.4.1 Aus Sicht der Schulleitungen ... 275
5.2.3.4.2 Aus der Perspektive der Lehrkräfte ... 276
5.2.3.4.3 Reaktionen von Schulträger, Bezirksregierung und MSB auf das RBZ-Modell-BK ... 277

5.2.4 Der Dortmunder Lösungsansatz: Beteiligte einbeziehen, Konsens erarbeiten und stabile Projektorganisation schaffen ... 277
5.2.5 Förderliche Rollen im Entwicklungsprozess ... 282
5.2.6 Hilfreiche Bedingungen für die Gründung einer Institution des Verbunds ... 286
6 Implikationen und Reflexion ... 288
6.1 Implikationen für die zukünftige Gestaltung von Berufskollegverbünden ... 288
6.1.1 Implikationen zum Verfahren mit Blick auf die beteiligten Akteure ... 288
6.1.1.1 Implikationen für Praxisakteure ... 288
6.1.1.2 Implikationen für wissenschaftliche Begleitungen ... 295
6.1.1.3 Fazit: Veranschaulichung zentraler Implikationen ... 301
6.1.2 Implikationen für die inhaltliche Erarbeitung von Prototypen ... 303
6.2 Reflexion von Projekt und Dissertation ... 306
6.2.1 Zu den Ergebnissen des Projekts ... 306
6.2.2 Rückblick auf meine Rolle in dieser Fallstudie ... 307
6.2.3 Reflexion der Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft ... 308
6.2.4 Gedanken zur Vorgehensweise in der Dissertation ... 310
7 Quellen und Literaturangaben ... 313
7.1 Quellen zum Projekt ... 313
7.1.1 Protokolle, Pressemitteilungen und Stellungnahmen von 2002-2013 ... 313
7.1.2 Kooperationsvereinbarung, Positionspapier und Abschlussbericht ... 314
7.1.3 Dokumente, Berichte und Publikationen der wissenschaftlichen Begleitung zum RBZ Dortmund ... 314
7.1.4 Vorträge der wissenschaftlichen Begleitung zum RBZ Dortmund ... 315
7.1.5 Dokumente der Stadt Dortmund ... 316
7.1.6 Dokumente des Ministeriums für Schule und Bildung NRW ... 316
7.1.7 Dokumente aus der Landespolitik ... 317
7.1.8 Bezirksregierung ... 317
7.1.9 Dokumente im RBZ-Schulversuch ab dem 01. August 2019 ... 317
7.2 Literatur ... 318
8 Anhang ... 326
8.1 Geographische Lage der Berufskollegs ... 326
8.2 Demographische Herausforderungen der Dortmunder Berufskollegs ... 327
8.3 Projektorganisation des RBZ Dortmund ab dem Jahr 2017 ... 328

8.4 Relevante Paragraphen aus dem Schulgesetz NRW ... 329
8.5 Schulen als nichtrechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts ... 332
8.6 Alternativmodelle zur nichtrechtsfähigen Schule ... 333
8.6.1 Öffentlich-rechtliche Alternativmodelle ... 333
8.6.1.1 RBZ in Schleswig-Holstein ... 333
8.6.1.2 Stiftung des öffentlichen Rechts ... 334
8.6.1.3 ProReKo ... 335
8.6.2 Privatrechtliche Alternativmodelle ... 336
8.6.2.1 (gemeinnützige) Gesellschaft mit beschränkter Haftung ((g)GmbH) ... 336
8.6.2.2 Eingetragener Verein (e.V.) ... 337
8.6.3 Alternativmodell einer teilrechtsfähigen Schule ... 337
8.7 Entwicklung des RBZ-Modell-BK ... 338
8.7.1 Auszug aus dem Szenariobericht (September 2016): Prozess ‚Ausbildungsvorbereitung' im RBZ-Modell-BK ... 338
8.7.2 Überblick: diskutierte Rechtsformen für das RBZ-Modell-BK ... 346
8.7.3 Ideen zu Finanzierungsmodellen des RBZ-Modell-BK im Rahmen des Schulversuchsantrags im Jahr 2017 ... 349
8.8 Letter of Intent ... 351
8.9 Prozesse des RBZ-Modell-BK und der RBZ-Geschäftsstelle im Vergleich (Schulversuchsanträge 2017 vs. 2019) ... 353
8.10 Weitere Berufskollegverbünde ... 367
8.10.1 Netzwerk „Innovationszentrum Berufliche Bildung" – Ostwestfalen-Lippe ... 367
8.10.2 Regionales Berufsbildungsnetzwerk Hochsauerlandkreis (RBBN-HSK) ... 369
Lebenslauf ... 372
Eidesstattliche Erklärung ... 376

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mindmap als graphischer Ausgangspunkt 8

Abbildung 2: Netzwerk von Methoden in Modellversuchen 44

Abbildung 3: Textsorten im Teilprojekt „Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur“ im RBZ-Projekt 52

Abbildung 4: Organigramm des Projekts im Schuljahr 2013/2014 69

Abbildung 5: Beteiligte Ebenen am RBZ Dortmund 71

Abbildung 6: Darstellung des OFA-Prinzips 72

Abbildung 7: OFA-Prinzip 72

Abbildung 8: AWA-Zyklus 73

Abbildung 9: Vier-Felder-Tafel als Basis für Zielprojektion 75

Abbildung 10: Zuordnung der QZ zur Vier-Felder-Tafel 80

Abbildung 11: Konzentration auf Feld II in Kapitel 4 81

Abbildung 12: Darstellung des Dortmunder Entwicklungsprozesses aus der Retrospektive 82

Abbildung 13: Das St. Galler Management Modell übertragen auf eine berufliche Schule 86

Abbildung 14: Abgabe von Prozessen an das RBZ-Service-Center 92

Abbildung 15: Abgabe von Prozessen an das Verbund-Modellberufskolleg 96

Abbildung 16: Abgabe von Prozessen an den Dachverband 99

Abbildung 17: Entwicklungslinien bei der Ausarbeitung des komplementären Berufskollegs 110

Abbildung 18: mögliche Zuordnung von schülernahen Prozessen zu Rechtsformen 112

Abbildung 19: Mögliche Aufgabenfelder des komplementären Berufskollegs 124

Abbildung 20: Prozesslandkarte: Ausbildungsvorbereitung für spezifische Zielgruppen im komplementären Berufskolleg 126

Abbildung 21: Mögliche Konstellationen zwischen dem komplementären Berufskolleg und den acht bestehenden Berufskollegs 134

Abbildung 22: Ergebnis der Kleingruppe ‚Ausbildungsvorbereitung im RBZ-Modell-BK‘ 136

Abbildung 23: Dokument für die Rechtsexpert:inn:en zur Vorbereitung auf das Interview 142

Abbildung 24: Idee des RBZ-Modell-BK 144

Abbildung 25: Gegenüberstellung der Prozess-Mehrwerte unterschiedlicher Verbund-Alternativen und Einschätzung der Machbarkeit im gegebenen Rechtsrahmen durch das MSB 153

Abbildung 26: Entscheidungsalternativen zur weiteren Vorgehensweise 154

Abbildung 27: Idee des RBZ-Modell-BK 155

Abbildung 28: Einbindung des RBZ-Modell-BK in den RBZ-Verbund 160
Abbildung 29: Mehrwerte des RBZ-Modell-BK 161
Abbildung 30: Einbindung des RBZ-Modell-BK in die regionale Bildungslandschaft 162
Abbildung 31: Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK..... 163
Abbildung 32: Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK..... 178
Abbildung 33: Grundmodell und Meilensteine 1-4 der Förderung in IFK..... 179
Abbildung 34: Fortlaufende Datenanalyse und Berichterstattung 183
Abbildung 35: Grundmodell der Finanzierung der Unterrichtsorganisation 186
Abbildung 36: Organisationsmodell des RBZ-Modell-BK 189
Abbildung 37: Handlungsfelder des RBZ-Verbunds 196
Abbildung 38: Überlegungen zur Entwicklung der Organisationsstruktur..... 196
Abbildung 39: Aufgabenfelder des RBZ-Dortmund im Schulversuch..... 201
Abbildung 40: Organisationsstruktur des RBZ-Verbunds und des RBZ-Schulversuchs..... 203
Abbildung 41: Ergänzende Aktivitäten..... 207
Abbildung 42: Projektlinien 1 und 2 in Hinblick auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und Transferfähigkeit 231
Abbildung 43: Arbeitsplanung der wissenschaftlichen Begleitung im Landesvorhaben 233
Abbildung 44: Spektrum möglicher Verbundtypen zwischen losem Netzwerk und Fusion 243
Abbildung 45: Struktur der Erfahrungsgewinne zum Verfahren..... 253
Abbildung 46: Denken in Wertequadraten 272
Abbildung 47: Zusammenhang der Implikationen für Akteure der Praxis und wissenschaftliche Begleitungen zueinander 302
Abbildung 48: Wortwolke zu wichtigen Eigenschaften von Verbundentwickler:innen..... 303
Abbildung 49: Lage der Dortmunder Berufskollegs in städtischer Trägerschaft im Stadtgebiet Dortmund bis April 2016 (links) und ab April 2016 (rechts) 326
Abbildung 50: Rückgang der Zahl der 16- bis 25-Jährigen bis 2027..... 327
Abbildung 51: Verschiebung der Schülerzahlen zwischen den Fachbereichen 327
Abbildung 52: Organigramm des Projekts ab 2017..... 328
Abbildung 53: mögliches Finanzierungsmodell des RBZ-Modell-BK..... 350

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ziele von Projekt und Dissertation 12

Tabelle 2: Handlungsebenen der beruflichen Bildung auf Landesebene 20

Tabelle 3: Methoden im Projekt und in der Dissertation 43

Tabelle 4: Zuordnung von alten zu neuen QZ 79

Tabelle 5: Prinzipien der Reziprozität und Mehrwerte 113

Tabelle 6: Pro-Argumente und Mehrwerte des Prozesses ‚Ausbildungsvorbereitung für spezifische Zielgruppen im komplementären Berufskolleg' 127

Tabelle 7: Muster der Bearbeitungsform 229

Tabelle 8: Handlungsfelder der administrativen und pädagogischen Geschäftsführung 235

Tabelle 9: Regelwerke getrennt nach Verbund und Institution des Verbunds 241

Abkürzungsverzeichnis

ADO	Allgemeine Dienstordnung
AG	Arbeitsgruppe
AöR	Anstalt öffentlichen Rechts
APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs NRW
AV	Ausbildungsvorbereitung
BeamtStG	Beamtenstatusgesetz
BezReg (BR)	Bezirksregierung
BFS	Berufsfachschule
BG	Bildungsgang
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BK	Berufskolleg
BKAZVO	Berufskolleganrechnungs- und Zulassungsverordnung
BKEP / BKEWP	Berufskollegentwicklungsplanung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DBR	Design Based Research
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DLZB	Dienstleistungszentrum Bildung der Stadt Dortmund
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
eG	eingetragene Genossenschaft
e.V.	eingetragener Verein
FAQ	Frequently Asked Questions
FB	Fortbildung
FFM	Fit-für-mehr-Klassen
FH-BK	Fritz-Henßler-Berufskolleg
FHR	Fachhochschulreife
FOS	Fachoberschulreife
GenG	Genossenschaftsgesetz

GEW	Gewerkschaft Erziehung, Wissenschaft und Bildung
GF	Geschäftsführer
Ggf.	gegebenenfalls
gGmbH	gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GmbHG	GmbH-Gesetz
GO	Geschäftsordnung
GvR-BK	Gisbert-von-Romberg-Berufskolleg
HBFS	Höhere Berufsfachschule NRW
HF	Handlungsfelder
HGB	Handelsgesetzbuch
HWK	Handwerkskammer
IFK	Internationale Förderklassen
IHK	Industrie- und Handelskammer
KAoA	Kein Abschluss ohne Anschluss
KK-BK	Konrad-Klepping-Berufskolleg
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Klein- und mittelständische Unternehmen
KP	Kernprozesse
KS-BK	Karl-Schiller-Berufskolleg
KSoB	Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis
LBG	Landesbesoldungsgesetz
LFB	Lehrerfortbildung
LH-BK	Leopold-Hoesch-Berufskolleg
LPVG	Landespersonalvertretungsgesetz
LR	Lehrerrat
MAGS	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (ab Mai 2017)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (bis Mai 2017)
MV	Modellversuch
MVF	Modellversuchsforschung
MVT	Modellversuchsträger
OE	Organisationsentwicklung

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PE-BK	Paul-Ehrlich-Berufskolleg
QZ	Qualitätszirkel
RB-BK	Robert-Bosch-Berufskolleg
RBN	Regionale Bildungsnetzwerke
RBZ	Regionales Berufsbildungszentrum
ROC	Regionaal opleidingencentrum
RS-BK	Robert-Schuman-Berufskolleg
SchfkVO	Verordnung zur Ausführung des § 97 Abs. 4 Schulgesetz (Schülerfahr-kostenverordnung)
SchulG NRW	Schulgesetz NRW
SchulG SH	Schulgesetz Schleswig-Holstein
SE	Schulentwicklung
SV	Schulversuch
SVA	Schulversuchsantrag
TRF	Teilrechtsfähigkeit
TV-L	Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst der Länder
TzBfg	Teilzeitbeschäftigungsgesetz
UE	Unterrichtsentwicklung
Vgl.	Vergleiche
VHS	Volkshochschule
VO-DV	Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern (VO-DV I)
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZustVO	Zuständigkeitsverordnung Schulbereich Nordrhein-Westfalen - Schule NRW

1 Kontext und Anlass der Fallstudie

Das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ) Dortmund ist ein Verbund der acht städtischen Berufskollegs, die bereits seit vielen Jahren (teils in wechselnden Zusammensetzungen und unterschiedlichen Intensitäten) Formen der Kooperation und Koordination von Prozessen erprobten. 2013 erfolgte mit der Unterzeichnung eines Kooperationsvertrags eine erste Institutionalisierung, die ab 2014 wissenschaftlich begleitet wurde. In der vorliegenden Arbeit berichte ich in Form einer Fallstudie über den Entwicklungsprozess der institutionellen Verbundstrukturen des RBZ, an dem ich als Teil der wissenschaftlichen Begleitung mitwirkte, erarbeite auf dem Fall Dortmund basierende Erfahrungsgewinne und leite Implikationen für zukünftige Verbundentwickler:innen ab.

In welchen thematischen Kontext ist die Kooperation von beruflichen Schulen – in NRW den Berufskollegs[1] – einzuordnen?

Bereits im Zwölften Kinder- und Jugendbericht des Deutschen Bundestags aus dem Jahr 2005 werde darauf verwiesen, dass die „Kommunen […] in Deutschland vor großen Herausforderungen" (Fischbach et al. 2015, S. 13) stünden: Es seien Strategien zu entwickeln, „die dem demographischen Wandel, den zunehmend knappen Kassen und dem immer stärker zutage tretenden Standortwettbewerb gerecht werden" (ebd.).

Auf diese Herausforderungen wurde und wird seit bald 20 Jahren mit zwei unterschiedlichen Ansätzen reagiert:

1) Akteure arbeiten in Verbünden oder Netzwerken zusammen, um vor Ort ihre Kräfte bündeln, gemeinsam auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren und die Region kooperativ gestalten zu können.
2) Verschiedene Initiativen möchten Schulen als sog. Kompetenzzentren ausgestalten, sodass Schulen im Vergleich zum Status quo eigenständiger handeln und Probleme vor Ort selbstständiger und mit individuelleren Ansätzen lösen können.

Zu 1): Zusammenarbeit in Verbünden und Netzwerken

Als eine Antwort auf die beschriebenen Herausforderungen der Kommunen benennen Suthues et al. (2017) kommunal koordinierte Netzwerke[2], die eine „bessere Abstimmung von Angeboten vor Ort, die Optimierung von Abläufen und eine gesteigerte Reichweite der Aktivitäten" (S. 3) versprächen. Vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen werde „der Ruf nach interinstitutionell und multiprofessionell gestalteten sowie kommunal koordinierten Lösungsansätzen unter Einbezug zivilgesellschaftlicher Akteure (…) lauter" (Stolz 2014, S. 51 nach Suthues 2017, S. 3).

Basis sei die staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft[3] (vgl. ebd.), die jedoch keine Selbstverständlichkeit sei: Mit Bezug auf den Niedersächsischen Städtetag (2007) verweisen Fischbach

[1] Mit Blick auf die Schulform ist zu berücksichtigen, dass die Berufskollegs in NRW viele verschiedene Bildungsgänge für eine heterogene Gruppe von Schüler:innen offerieren.

[2] Gleichzeitig verweisen Suthues et al. (2017) darauf, dass sich der Begriff der ‚kommunal koordinierten Netzwerke' als missverständlich erweise, da in vielen Feldern insb. durch die Schulaufsicht auch die Landesseite in Steuerungsgremien vertreten sei (vgl. S. 4).

[3] Dabei handele es sich um eine Verantwortungsgemeinschaft für die Bildung vor Ort zwischen Kommune und den anderen Gebietskörperschaften des Staates. Bund, Länder und Kommunen müssten sich über Reformziele und Unterstützungsleistungen verständigen, gemeinsame lokale Prioritäten definieren, Entwicklungsprogramme abstimmen und vorhandene Ressourcen angemessen allokieren. Ziel sei, Doppelangebote und unnötige Konkurrenz zu vermeiden. Die klassische

et al. (2015) darauf, dass Städte und Gemeinden „auf solche inhaltlichen Fragen Einfluss nehmen [möchten], die die kommunalen Belange betreffen“ (S. 18) und dies seit den 2000er Jahren verstärkt einforderten. Da es sich bei Schulen um nichtrechtsfähige Anstalten ihres jeweiligen kommunalen Trägers handele (s. Anhang 8.5), beanspruchten die Kommunen für sich, die örtliche Bildungslandschaft gestalten zu können (vgl. ebd.). In einem ‚Statement zur Bildungspolitik‘ des Deutschen Städte- und Gemeindebunds (2008) wurde in Hinblick auf steuerungspolitische Entscheidungen der Ausbau der kommunalen Kompetenzen gefordert. Notwendig sei ein Gesamtkonzept, das Bildungs-, Familien- und Integrationspolitik Rechnung trage und für dessen Umsetzung vor Ort gemeinsam an Zielsetzungen gearbeitet werden müsse (nach Fischbach et al. 2015, S. 19).

Nach Rolff (2013) sind in NRW[4] neben ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ (KAoA) u.a. ‚Regionale Bildungsnetzwerke‘ (RBN) als regionsbezogene Konzepte relevant, die „auf Netzwerke bezogen, an Netzwerken orientiert und/oder auf Netzwerken basiert“ (S. 8) sind:

Ziel von **KAoA** sei, „jungen Menschen mit und ohne Schulabschluss bessere Perspektiven für den Übergang von der Schule in die Ausbildung im Beruf und auf der Hochschule zu bieten – durch die optimale Zusammenarbeit der Partner vor Ort“ (ebd., S. 20). Dazu gehöre beispielsweise die individuelle Potenzialanalyse sowie eine systematische Berufs- und Studienorientierung (z.B. über Berufsfelderkundungen in Betrieben oder bei Bildungsträgern). Die Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung würden kommunal koordiniert, indem alle Akteure gemeinsame Absprachen träfen (vgl. ebd.).

Zur Genese der **RBN**[5]: Die Bildungskommission NRW veröffentlichte 1995 das Konzept der „Regional gestalteten Bildungslandschaft“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 288 ff. nach Rolff 2013, S. 3, vgl. auch MSB 2018, S. 10), das der Deutsche Städtetag 2007 in der ‚Aachener Erklärung‘[6] zum Leitbild deklarierte (vgl. Rolff 2013, S. 3). In der Folge fanden erste Pilotprojekte statt, u.a. wurden von 2002 bis 2008 19 Modellregionen ‚Selbstständige Schule NRW‘[7] eingerichtet (MSB 2018, S. 10). 2008

Trennung in innere und äußere Schulangelegenheiten (die Kommune ist für die äußeren Schulangelegenheiten wie das Schulgebäude, das Land für die die inneren Schulangelegenheiten wie die Lerninhalte und die Lehrkräfte verantwortlich) könne so in Richtung einer Zusammenarbeit weiterentwickelt werden. Verschiedentlich wird angestrebt, dass die Kommunen erweiterte schulgesetzliche Kompetenzen erhalten (z.B. zur Beteiligung an der inneren Schulentwicklung). Die staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft sollte sich über die frühkindliche Bildung bis zum Lernen im hohen Alter erstrecken und sich somit auf alle Bildungsbereiche einer Bildungskette beziehen (vgl. Langness o. J., S. 2).

[4] Aufgrund der Verankerung der Fallstudie in der Stadt Dortmund und damit in NRW greife ich an dieser Stelle auf Referenzprojekte aus diesem Bundesland zurück.

[5] Wilbers (2003) definiert Regionale Bildungsnetzwerke wie folgt: „Ein regionales Berufsbildungsnetzwerk besteht – in einer allgemeinen Annäherung – aus einer Menge von Institutionen aus der Region, die mit Bildung befasst sind und zwischen denen eine Reihe von Relationen, wie z.B. politischer Einfluss, Austausch von Wissen, Freundschaft oder informationstechnische Beziehungen, besteht. Die hier gewählte allgemeine Formulierung „mit Bildung befasst sein“ deckt sechs Typen von Institutionen ab: In der ersten Dimension können Institutionen nach ihrem Formalziel mit den Ausprägungen „öffentliche Interessen“, „partikulare Interessen“ und „erwerbswirtschaftliche Interessen“ klassifiziert werden. In der zweiten Dimension können Institutionen danach klassifiziert werden, ob die Zentralprozesse im Bildungsbereich liegen oder nicht.“ (S. 6)

[6] Der Deutsche Städtetag (2007) formuliert: „(…) Die Verantwortung der Städte in der Bildung muss deshalb gestärkt werden. Die Städte sollten Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge noch stärker erkennen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen. Sie sind von Fehlentwicklungen in der Bildung ebenso betroffen, wie sie von den Erfolgen profitieren.“ (S. 1).

[7] Bei dem Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ erprobten Schulen aller Schulformen, „wie sie mit mehr Eigenverantwortung die Qualität des Unterrichts steigern können“ (Bertelsmannstiftung 2008). Bestandteile des Vorhabens waren u.a. größere Gestaltungsfreiräume, die Dienstvorgesetzteneigenschaft der Schulleiter:innen, regional organisierte Fortbildungen für Schulleitungen, Steuergruppen und ganze Lehrerkollegien, eine breitere und gezielte Kooperation der

unterzeichnete das MSW mit 49 von 53 kreisfreien Städten und Landkreisen Kooperationsvereinbarungen, in der die Einführung von ‚Regionalen Bildungsnetzwerken' (RBN) verabredet wurde. Diese würden von einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft getragen. Durch die Kooperation von Schulaufsicht und Kommune solle die Vernetzung der regionalen Bildungsakteure gefördert und eine wirksamere Zusammenarbeit der Bildungsakteure ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 9). Knapp 10 Jahre nach der Gründung der RBN bestand eine nahezu flächendeckende Präsenz in NRW (vgl. ebd., S. 10).

Ziel sei der „Auf- und Ausbau eines regionalen Bildungsnetzwerkes" (Muster-Kooperationsvertrag zwischen dem MSW und den Kommunen, nach Rolff 2013, S. 10), um „Unterstützungs- und Beratungssysteme vor Ort [auf kommunaler Ebene, K.F.] effizient und nachhaltig zum Wohl der Kinder und Jugendlichen nutzen zu können" (ebd.). Dabei säßen die Bildungsakteure vor Ort (von Kindertagesstätten über Schülerselbstverwaltungen, Schulen, Integrationszentren bis zu Hochschulen etc.) gemeinsam mit dem Land NRW (vertreten durch Bezirksregierungen, Schulämter, Schulleitungen und Lehrer:innen) mit den Kreisen bzw. kreisfreien Städten (kommunale Politik und Verwaltung) an einem Tisch (vgl. MSB 2018, S. 15). Primäres Ziel sei, „für die Kinder und Jugendlichen in der Region optimale Lern- und Lebenschancen zu schaffen" (ebd.), indem eine „bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen" (ebd.) ermöglicht werde. Es werde das Anliegen verfolgt, „eine Qualitätsverbesserung im Bereich Bildung und Erziehung herbeizuführen und die Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen zu schaffen" (ebd.). Dabei würden die Regionalen Bildungsnetzwerke als „institutionell übergreifende Organisationsformen von Schulträgern, Schulen, Schulaufsicht und weiteren Institutionen" (ebd.) aufgefasst. Die RBN unterstützten Lernortkooperationen und böten eine Antwort auf bildungs-, arbeitsmarkt- sowie sozialpolitische Fragestellungen (vgl. ebd.) (z.B. „Ermittlung der regionalen schulischen und außerschulischen Aus- und Weiterbildungsbedarfe, Förderung der Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsträger der Region, Verbesserung der Transparenz des Bildungsangebots in der Region, Entwicklung innovativer und nachhaltiger Förder- und Bildungskonzepte in der Region" (ebd.)). Dafür müssten bestehende Personal- und Sachressourcen bestmöglich eingesetzt sowie eine horizontale und vertikale Vernetzung der Bildungspartner ermöglicht werden (vgl. ebd.).

Nach Rolff (2013) habe die von ihm vorgenommene Evaluation gezeigt, dass „die Netzwerkstruktur eine angemessene Organisationsform für staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften" (S. 61) sei, da sie die „Vernetzung und effektive Zusammenarbeit der Bildungsakteure einer Region und damit die Aufgabenerfüllung in der jeweiligen Zuständigkeit" (ebd.) sowie eine „effektive Arbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen einer Region in den vereinbarten Handlungsfeldern" (ebd.) fördere. Dabei verstünden sich RBN jedoch eher als „Unterstützung denn als Vollzug" (ebd.) – diese Einstellung trage zu einer großen Akzeptanz bei den Akteuren bei (vgl. ebd.). Rolff konstatierte u.a., dass eigenverantwortliche Schulen (s.u.) wesentlich zum Gelingen von Bildung beitrügen (vgl. ebd.). Durch die Beteiligung in den Steuerungsgremien hätten Schulen direkte Einflussmöglichkeiten auf regionale Bildungsentscheidungen (vgl. ebd.) und seien somit wesentlicher Bestandteil lernender Regionen (vgl. ebd.).

Tenberg (2003) führt mit Blick auf Regionale Bildungsnetzwerke aus, dass sich durch die Abstimmung der Aus- und Weiterbildungsangebote in der Region wesentliche Synergieeffekte ergeben könnten, wenn „Ressourcen (Personal, Finanzen, Gebäude) der Partner gemeinsam genutzt" (S. 4) würden, „die

Schulen untereinander und mit anderen Bildungsakteuren. Bedeutsame Einrichtung für die Umsetzung des Modellvorhabens waren die regionalen Bildungsbüros.

Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit der Beteiligten dabei jedoch erhalten“ (ebd.) bliebe[8]. Auch Meyer (2003) formuliert, dass das „Ziel dieser Vernetzungen und Kooperationsbeziehungen [ist] vor allem die Nutzung von Synergieeffekten im Sinne der Bindung organisationaler Fähigkeiten“ (S. 4) sei. Räumlichkeiten wie Labore sollten besser ausgelastet und Doppelanschaffungen vermieden werden (vgl. ebd.). Roß (2003) stellt dar, dass Lehrer:innen insb. das Teilen von Ressourcen (Räumlichkeiten, Personal, Finanzierung, Maschinen und Medien) als erfolgversprechende Anknüpfungspunkte für Kooperationen zwischen ihrer Schule und anderen regionalen Akteuren bewerten (vgl. S. 12).

In Anlehnung an Stolz (2014, S. 51 f.) verweisen Suthues et al. (2017) darauf, dass kommunal koordinierte Netzwerke als kulturelles Projekt aufgefasst werden sollten, „für das Elemente wie institutions- und professionsübergreifende Zusammenarbeit und beteiligungsorientierte Qualitätsentwicklungsprozesse maßgebend sind“ (Stolz 2014, S. 51 f. nach Suthues et al. 2017, S. 3).

Im Rahmen eines RBN übernimmt die *Bildungskonferenz* die Rolle als Impulsgeberin (Plattform für Wissenstransfer, Entwicklung und Kooperation). Sie trifft Absprachen und gibt Empfehlungen „zu den vereinbarten Handlungsfeldern über die Entwicklung und/oder Weiterentwicklung des Leitbildes bzw. der zentralen Ziele für die Bildungsregion bis hin zu Empfehlungen zu den Ergebnissen der Bildungsberichte“ (MSB 2018, S. 16)[9].

Regionale Bildungsbüros fungieren als Geschäftsstellen der Regionalen Bildungsnetzwerke (vgl. Rolff 2013, S. 13) und erfüllen so die Rolle einer „Kernzelle“ (ebd., S. 45), „Organisationsplattform“ (ebd.) oder eines „zentrale(r)[n] Knotenpunkt[s] in einer vernetzten, regionalen Bildungslandschaft“ (Sendzik u.a. 2012, S. 334 nach Suthues et al. 2017, S. 3). Im Zusammenhang mit den RBN wurden in NRW auf der Ebene der Kreise und kreisfreien Städte beinahe flächendeckend Regionale Bildungsbüros eingerichtet (vgl. Suthues et al. 2017, S. 3).

Ein Blick über NRW (und Deutschland) hinaus zeigt auf, dass in den letzten Jahren unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen stattfanden: Die Spannbreite erstreckt sich dabei von der loseren Zusammenarbeit in Netzwerken (z.B. school-based networks in Großbritannien – vgl. Hadfield & Chapman 2009 nach Bücking[10] & Dilger 2015, S. 25 f.) über auf bestimmte Themengebiete bezogene Bildungsnetzwerke mit der Einrichtung von Funktionsstellen (s. Modellprojekt Anuba – vgl. Wilbers 2002 nach Bücking & Dilger 2015, S. 25 f.) oder Verbundkoordinatoren (z.B. Reformprojekt Schulverbund Graz-West in Österreich – vgl. Altrichter, Hiebler & Messner 2000, S. 46 ff. nach Bücking & Dilger 2015, S. 25 f.) bis zur Zusammenlegung von

[8] In Anlehnung an die BLK (BLK 2001, S. 14) bezeichnet Tenberg (2003) eine solche Kooperation „als virtuelles, regionales Kompetenzzentrum“ (S. 4), da es keinen expliziten Standort gebe.

[9] Mindestens gehören ihr „Mitglieder der oberen und unteren Schulaufsicht, eine Vertretung der staatlichen Kompetenzteams für Fortbildung, eine Vertretung des Fachbereichs Jugendhilfe, bis zu drei Vertretungen des Schulträgers der Stadt oder des Kreises (bei Kreisen bis zu zwei Vertretungen der Schulträger der kreisangehörigen Städte und Gemein-den), die Sprecherin bzw. der Sprecher der Schulleitung der jeweiligen Schulformen, (Grundschule, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Sekundarschulen, Gymnasien, Berufskollegs), die Agentur für Arbeit, eine Vertretung der Handwerks- und der Industrie- und Handelskammer, der VHS, der Kommunalen Integrationszentren, der vor Ort wirkenden Religionsgemeinschaften sowie weitere Institutionen und Einrichtungen insbesondere aus dem Kultur- und Sportbereich, Gleichstellungsbeauftragte in Angelegenheiten ihres Aufgabenbereichs sowie Vertretungen von Schulpflegschaften und der Schülerinnen und Schüler“ (MSB 2018, S. 16) an.

[10] Katharina Fütterer, geb. Bücking

Schulen in Regionalen Berufsbildungszentren (wie in Schleswig-Holstein) oder wie ROC[11] in den Niederlanden (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 25 f.).

Vorausschau

Kapitel 3, 4 und 5 dieser Arbeit werden aufzeigen, dass eminente der hier angesprochenen Frage- und Problemstellungen auch für die Region Dortmund und die Entwicklung des Regionalen Berufsbildungszentrums wesentliche Bedeutung aufwiesen (gemeinsame Reaktion auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen, Entwicklung innovativer und nachhaltiger Förder- und Bildungskonzepte, Rolle von Synergieeffekten, Bedeutung des Dortmunder Regionalen Bildungsbüros für den Entwicklungsprozess).

Zu 2): Schulen als Kompetenzzentren

Tenberg (2003) erläutert, dass bereits im „Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung" (Baethge et al. 1999, S. 37, nach Tenberg 2003, S. 1) empfohlen wurde, dass der Staat für die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen neue Rahmenbedingungen schaffen müsse. Wilbers (2003) stellt dar, dass diverse Akteure (Bildungsgewerkschaften, Lehrerverbände, Kultusministerien, wissenschaftliche Vertreter:innen) Anfang der 2000er Jahre vorschlugen, berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren zu entwickeln und sich verschiedene Projekte etabliert hätten, die es sich zum Ziel gesetzt hätten, alternative rechtliche Rahmenbedingungen für Schulen zu erproben (z.B. ‚Selbstständige Schule' in NRW, ‚Steps – Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen' in Baden-Württemberg, ‚ProReKo' in Niedersachsen', ‚RBZ – Regionale Berufsbildungszentren' in Schleswig-Holstein oder ‚rebiz' in Bremen) (vgl. Wilbers 2003, S. 1)[12].

Tenberg (2003) definiert Kompetenzzentren wie folgt:

> „Berufliche Kompetenzzentren sind berufliche Schulen in einer spezifischen **regionalen Einbindung**. Sie sind weitgehend **autonom** und **eigenbudgetiert**, betreiben ein **eigenes Personal- und Bildungsmanagement** und **kooperieren** mit benachbarten Schulen, privaten Bildungsträgern, der Wirtschaft und den übergeordneten Behörden. Kernstück ihres **Qualitätsmanagements** ist der **berufliche Unterricht**. Dieser wird **gesamtkollegial** als **Produkt** der Organisation betrachtet, optimal arrangiert und aktualisiert." (S. 16, Hervorhebung K.F.)

Wilbers (2003) betont den Ansatz einer Institution und formuliert:

> „Zusammenfassend lässt sich der Begriff des Kompetenzzentrums wie folgt präzisieren: Ein Kompetenzzentrum ist eine **Institution** (Kompetenzzentren als Institutionen), **ein Teil einer Institution** (Kompetenzzentren an Institutionen) oder eine **von verschiedenen Institutionen initiierte Einheit im Bildungswesen**, die sich auf ein Segment bzw. Problem ausrichtet. Im Prozess dieser Ausrichtung werden **Kernkompetenzen** entwickelt, die es erlauben, erkennbar **Leistungen** anzubieten, die versprechen, den **Erfolg in den Kern- oder Supportprozessen** zu erhöhen. Sie unterliegen dabei einem **professionalisierten Management** und sind in

[11] In den Niederlanden schließen sich die Schulen zu Regionalen Ausbildungszentren (ROC = Regionaal Opleidingscentrum) zusammen. Die ROC bieten berufsbildenden Sekundarunterricht in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Dienstleistung an und führen Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung durch. Zudem dürfen sie Leistungen für Dritte erbringen, die nicht zu ihren eigentlichen gesetzlichen Aufgaben gehören. ROCs verfügen durch Zusammenlegung verschiedener Schulen über 20.000 – 40.000 Schüler:innen und sind aufgrund ihrer Größe stark autonom. Die ROC haben in den Niederlanden einen ausgeprägten Einfluss auf die Berufsbildungslandschaft (vgl. Busse 2006, S. 8).

[12] Zeitgleich erfolgte die bundesweite Ausschreibung des BMBF, BMWi, BIBB und ZDH für die Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren (vgl. Tenberg 2003, S. 1).

Kooperations- und Konkurrenzbezüge eingebettet. Sie agieren dabei unter entsprechenden **rechtlichen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen**." (S. 5)

Dabei seien Kompetenzzentren häufig in Berufsbildungsnetzwerke eingebettet (vgl. Wilbers 2003, S. 7).

Vorausschau

Insb. Wilbers' Definition von Kompetenzzentren steht in inhaltlichem Bezug zu den im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses skizzierten möglichen Szenarien eines Dortmunder RBZ (s. Kapitel 4.1.3.1).

Der Entwicklungsprozess zu selbstständigen Kompetenzzentren sei erforderlich, um den sich verändernden demographischen, sozioökonomischen und technischen Rahmenbedingungen gerecht zu werden (Tenberg 2003, S. 2). Der Umbau erfordere „eigenständigere, dezentrale Führungs- und Organisationsstrukturen" (ebd.), beispielsweise in Hinblick auf personelle Entscheidungen (vgl. BLK 2001, S. 9). Hierbei wird insb. auf die Argumentation zurückgegriffen, dass Schulen vor allem in Hinblick auf Personalentscheidungen und -entwicklung selbstständiger werden müssten, um vor Ort flexibel handeln zu können (vgl. ebd., S. 4).

Vorausschau

Die Forderung nach einer größeren Eigenständigkeit spielte auch im Dortmunder Entwicklungsprozess eine wesentliche Rolle.

Tenberg (2003) fordert abschließend eine Diskussion zwischen den beteiligten Akteuren zu folgenden Fragestellungen:

- „Was wollen Bund und Staat wirklich und welche Mittel wollen (und können) sie dafür bereitstellen?
- Wie stellen sich die Dualpartner zukünftige Berufsschulen tatsächlich vor; als ihnen zu- bzw. untergeordnete Bildungsdienstleister oder als gleichberechtigte Partner in einem gemeinsamen Bildungsmarkt?
- Wollen bzw. können BerufsschullehrerInnen diese Entwicklung vollziehen, oder ziehen sie den Schutz ihrer traditionellen Berufsmuster vor?" (S. 16).

Während der Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen des RBZ Dortmund wurde deutlich, dass diese Fragen knapp 20 Jahre später zumindest in Teilen immer noch virulent sind.

1.1 Das ‚Wir' und das ‚Ich' in dieser Fallstudie

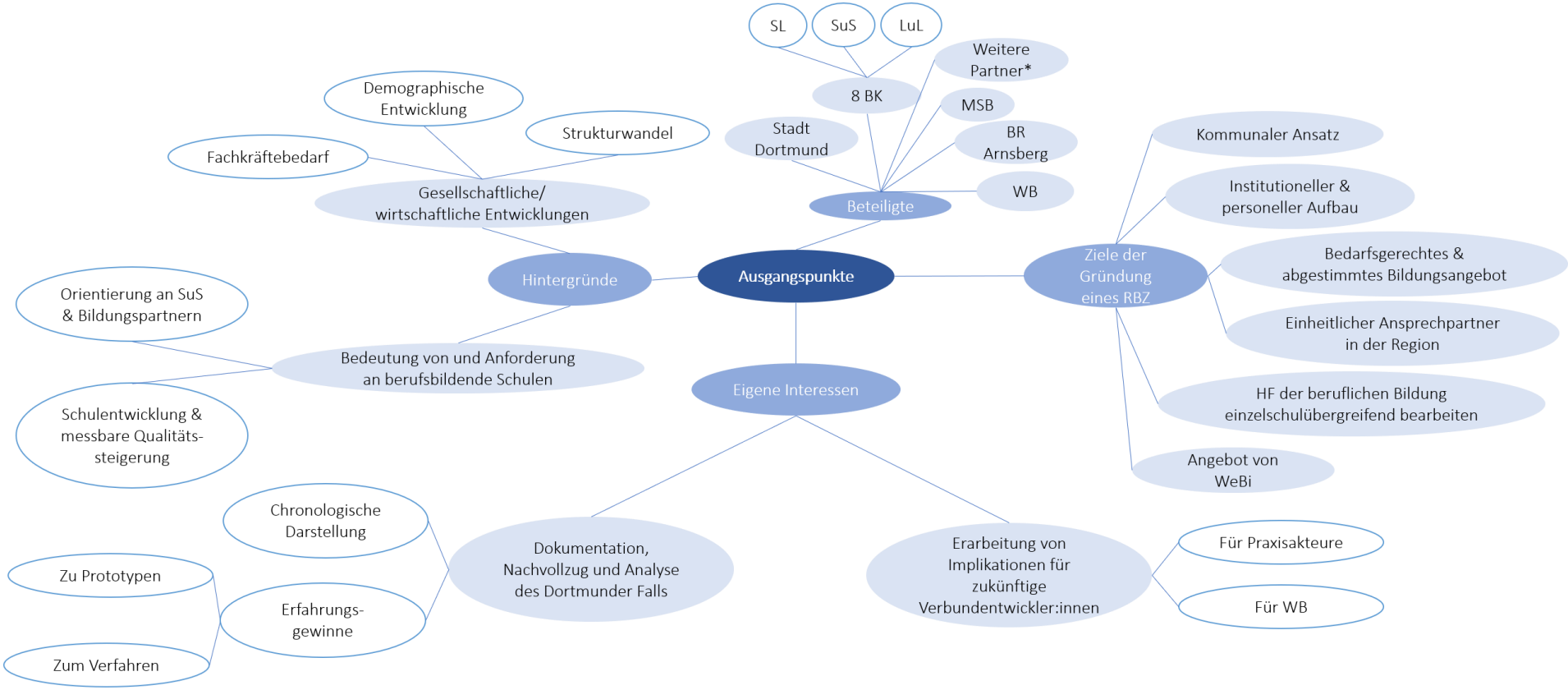
Vor dem Hintergrund der vorgestellten Ansätze ergibt sich die Frage, wie die Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen – in NRW den Berufskollegs – in einer Region ausgestaltet werden kann, um diese Schulen sowohl in ihrer Vernetzung und ihren gemeinsamen Aufgabenfeldern zu unterstützen, als auch ein erweitertes Aufgabenprofil bzw. eine größere Eigenständigkeit zu ermöglichen (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 26). Im Rahmen der Dissertation dient der Dortmunder Entwicklungsprozess als Beispiel zur Auseinandersetzung mit der Entwicklung institutioneller Verbundstrukturen zwischen Berufskollegs (zum Begriff des Beispiels s. Kapitel 2.1.3).

Basierend auf langjähriger Erfahrung erfolgte mit der Unterzeichnung des Kooperationsvertrags im Jahr 2013 eine verstärkte Zusammenarbeit der acht städtischen Berufskollegs in Form des RBZ-Verbunds, der von der Stadt Dortmund als Schulträger, dem Ministerium für Schule und Bildung[13] (MSB) NRW und der Bezirksregierung Arnsberg unterstützt und getragen wird[14].

Mein persönlicher Einstieg in das Projekt erfolgte über die Lektüre des Kooperationsvertrags. In Abb. 1 stelle ich meinen ‚graphischen Ausgangspunkt', der insb. auf diesem Gründungsdokument basiert, in Form einer Mindmap dar.

[13] Mit Einführung der neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen nach den Landtagswahlen im Mai 2017 erfolgte die Umbenennung in ‚Ministerium für Schule und Bildung NRW' (MSB). Solange ich mich in der Berichterstattung in der Zeit vor Mai 2017 bewege, verwende ich die Abkürzung MSW, ab Mai 2017 die Abkürzung MSB.

[14] Weitere Partner sind die Kammern, Innungen und Verbände, die Agentur für Arbeit, die allgemeinbildenden Schulen und freie und öffentliche Träger als Anbieter von Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen.



* Kammern, Innungen und Verbände, die Agentur für Arbeit, die allgemeinbildenden Schulen und freie und öffentliche Träger als Anbieter von Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen.
BK = Berufskollegs, BR = Bezirksregierung, HF = Handlungsfelder, LuL = Lehrer:innen, MSB = Ministerium für Schule und Bildung NRW, SL = Schulleiter:innen, SuS = Schüler:innen, WB = Wissenschaftliche Begleitung, WeBi = Weiterbildung

Abbildung 1: Mindmap als graphischer Ausgangspunkt

Quelle: eigene Darstellung

Wie eingangs erläutert, stellen der Strukturwandel, die demographische Entwicklung sowie der Bedarf an Fachkräften diverse Anforderungen an eine Region und ihre beruflichen Schulen – auch in Dortmund. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen spielen in NRW die Berufskollegs „als regionale Standortfaktoren“ (Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen, der Stadt Dortmund und den Berufskollegs der Stadt Dortmund zur Weiterentwicklung der Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum „Acht plus“, 28.06.2013) und als „Bildungsdienstleister mit einer ausgeprägten Orientierung an den Bedarfen und Interessen der Schülerinnen und Schüler, den dualen Bildungspartnern sowie anderen regionalen Bildungsakteuren“ (ebd.) eine besondere Rolle. Gleichzeitig werde schulische Arbeit an ihrer Qualitätssteigerung gemessen (vgl. ebd.).

Um die Herausforderungen gemeinsam bewältigen zu können, beabsichtigten die Dortmunder Berufskollegs, ihre Schulen zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum weiterzuentwickeln. Dabei handele es sich um einen kommunalen Ansatz, der für das sozio-ökonomische Profil Dortmunds als Großstadt mit entsprechenden Bedingungen und Bedürfnissen passend sei. Das RBZ sei institutionell und personell aufzubauen (vgl. ebd.). Ziel sei, „ein bedarfsgerechtes, abgestimmtes Bildungsangebot für aktuelle und zukünftige Kunden- bzw. Nutzergruppen der Berufskollegs in der Region zu entwickeln und vorzuhalten“ (ebd.). Das RBZ möchte als einheitlicher Ansprechpartner für alle Beteiligten und Interessierten fungieren und „einzelschulübergreifend aktuelle Probleme der beruflichen Bildung in einem sehr weit gefassten Verständnis unter Mitwirkung aller beteiligten Berufskollegs in einer regionalen Bildungslandschaft“ (ebd.) bearbeiten – dazu gehöre u.a. auch das Angebot von Weiterbildungen (vgl. ebd.).

Der Punkt ‚Eigene Interessen‘ in Abb. 1 führt mich zu der Aufgabe, eine Abgrenzung des ‚Wir‘ und des ‚Ich‘ in dieser Fallstudie vorzunehmen.

Das ‚Wir‘ in dieser Fallstudie

Das ‚Wir‘ der wissenschaftlichen Begleitung: Sowohl die Schulleitungen als auch das MSW befürworteten, das Projekt wissenschaftlich begleiten zu lassen. Das MSW beauftragte im April 2014 Herrn Prof. Dr. Buschfeld (Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln) und Frau Prof.‘in Dr. Dilger (Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen[15]) – beide im Folgenden als ‚Leitung der wissenschaftlichen Begleitung‘ bezeichnet[16] – mit der Begleitung des RBZ-Projekts. Das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik richtete daraufhin – zunächst unter Beteiligung des Wirtschafts- und sozialgeographischen Instituts – die Arbeitsgruppe ‚Berufsbildung und Regionalentwicklung‘ ein. Die wissenschaftliche Begleitung sollte grundsätzliche sowie jährlich zu definierende Projektaufgaben übernehmen. Im Projekt handelten wir im Team der wissenschaftlichen Begleitung, bestehend aus der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung und zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen (Frederik Fischer[17] und Katharina Fütterer).

Gemeinsam bearbeiteten wir die vier Handlungsfelder des RBZ-Projekts (s. Kapitel 3.4.3). Vor dem Hintergrund des Gedankens, das Projekt jeweils mit einer Dissertation zu verknüpfen, fokussierten sich Frederik Fischer und ich jeweils auf unterschiedliche Handlungsfelder des Projekts. Gemeinsam mit der

[15] Frau Prof.‘in Dr. Bernadette Dilger war von 2010 bis 2015 Professorin für Wirtschaftspädagogik und Curriculumforschung am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln.

[16] Wenn ich nur die Begrifflichkeit ‚wissenschaftliche Begleitung‘ verwende, sind andere wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und meine Person inkludiert.

[17] Vgl. Fischer 2020

Leitung der wissenschaftlichen Begleitung konzentrierte ich mich im Rahmen des sog. Handlungsfelds II (= ‚Konzepte für ein RBZ / Szenarien für zentrale Organisationsformen ausarbeiten', s. Kapitel 3.4.3 und 3.4.4) auf die Aufgabe, gemeinsam mit den Schulleitungen der Berufskollegs die institutionelle Struktur des Verbunds zu konzipieren. Wir entwickelten verschiedene Szenarien, um zu exemplifizieren, in welchen Strukturen ein Verbund zusammenarbeiten könnte (z.B. in einem Dachverband) und welche neuen Institutionen / Einheiten / Organisationen ein Verbund gründen könnte (z.B. ein Shared-Services-Center oder ein neues Modell-BK). Im Team der wissenschaftlichen Begleitung entwarfen wir konzeptionelle Vorschläge, die wir im Rahmen von Workshops mit den Schulleitungen diskutierten und überarbeiteten. Dieser Prozess mündete in der Einreichung eines Schulversuchsantrags, der im Sommer 2019 genehmigt wurde. Die methodische Anlage des Entwicklungsprozesses und die gemeinsame Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung erläutere ich in Kapitel 5.2.1 und lege dar, welche Bedeutung die Anlage eines bottom-up-Prozesses, die Auseinandersetzung mit einem konkreten, komplexen und komplizierten Problem (der Gründung des RBZ-Modell-BK bzw. der RBZ-Geschäftsstelle), situative Einstiege in Workshops und Texte, die vom Team der wissenschaftlichen Begleitung geschrieben wurden (z.B. Protokolle, Entwürfe zur Beschreibung der Szenarien und für den Schulversuchsantrag), für den Entwicklungsprozess aufwiesen.

Neben dem ‚Wir' der wissenschaftlichen Begleitung gab es in gleicher Weise das ‚Wir' der Schulen vor Ort, das ‚Wir' der Steuergruppe (Schulleitungen und Vertreter:in der Stadt Dortmund) oder das ‚Wir' der Szenarioentwickler:innen (Steuergruppe und wissenschaftliche Begleitung). Die Zusammenarbeit zwischen der Steuergruppe und der wissenschaftlichen Begleitung reflektiere ich in Kapitel 6.2.

Das ‚Ich' in dieser Fallstudie

Als Mitarbeiterin der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik[18] stieg ich im Oktober 2014 in das Team der wissenschaftlichen Begleitung ein und wurde somit zum ‚Ich' im ‚Wir' (meine konkreten Aufgaben im Projekt lege ich in Kapitel 2.3.2.2 dar[19]).

Die grundlegende Überzeugung, dass Kooperation hilfreich und ‚gut' ist (vgl. z.B. Tomasello 2010) und dass die Zusammenarbeit in Form eines Berufskollegverbunds eine mögliche Lösung für relevante Probleme vor Ort sein kann (s.o.) und bessere Alternativen als autonome, bilaterale oder zentrale Entscheidungen bietet, führte mich zu der Überlegung, wie ich Projekt und Dissertation verknüpfen könnte. Die Komplexität des ‚Falls Dortmund' legte den Schluss nahe, im Rahmen einer Dissertations-Fallstudie den Entwicklungsprozess zu dokumentieren, auf dem Fall basierende Erfahrungsgewinne zu erarbeiten und Implikationen abzuleiten, um somit einen Beitrag zum Themenfeld der ‚Entwicklung institutioneller Verbundstrukturen zwischen Berufskollegs' zu leisten. Im Projekt dokumentierte ich sämtliche Workshops, Sitzungen und Gespräche und fertigte ‚nach bestem Wissen und Gewissen' ausführliche Protokolle an (s. Kapitel 2.3 zur Beschreibung meiner methodischen Vorgehensweise in Projekt und Dissertation).

Den in Abb. 1 dargestellten Punkt ‚Eigene Interessen' konkretisiere ich im folgenden Kapitel 1.2.1.

[18] Demnach bezeichne ich mich als Berufs- und Wirtschaftspädagogin. Die vormals getrennten Disziplinen der Wirtschafts- und Berufspädagogik seien als eine Disziplin zu werten: Es gehe um die Erforschung der Berufsbildungswirklichkeit (vgl. Schmiel & Sommer 1985, S. 11 nach Buschfeld 1994, S. 171).

[19] Von Ende 2014 bis Juli 2017 begleitete ich das Projekt im Rahmen einer engen Zusammenarbeit mit regelmäßiger Präsenz vor Ort, von Juli 2017 bis zum Schuljahr 2019/2020 aufgrund meiner Elternzeit und eines anschließenden beruflichen Wechsels aus der Distanz. Gleichwohl nahm ich in dieser Zeit vereinzelt an Steuergruppensitzungen und Veranstaltungen des RBZ teil und stand im Austausch mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung.

1.2 Erkenntnisinteresse, Aufbau und Ziel(gruppe) der Arbeit

1.2.1 Erkenntnisinteresse in Projekt und Dissertation

Im Hinblick auf mein Erkenntnisinteresse und meine Zielsetzungen ist deutlich zwischen meinen Zielen im Projekt und dem wissenschaftlichen Interesse im Rahmen meiner Dissertation zu unterscheiden.

Mein zentrales und zunächst pragmatisches Ziel im **Projekt** war, die Schulleitungen und die Stadt Dortmund bei der Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur zu unterstützen. Dafür sollte eine innovative, Synergien nutzende, kooperative, aktuelle Probleme lösende, institutionalisierte Verbundform für das RBZ gemeinsam mit den Schulleitungen der acht Berufskollegs konzipiert und damit Zukunftsentwürfe bzw. innovative Handlungskonzepte *entwickelt* und *gestaltet* (vgl. Euler 2011, S. 523) werden. Auf abstrakterer Ebene ging es folglich um die Gestaltung der Praxis und die Verbesserung der Berufsbildung.

Zielsetzung der **Dissertation** ist erstens die ausführliche Dokumentation und Rekonstruktion des einmaligen Entwicklungsprozesses in Form einer chronologischen Darstellung, um die Vielschichtigkeit eines solchen Prozesses zu verdeutlichen. Umwege, Schleifen, Zielpunktverschiebungen oder Interessenkonflikte lassen sich nur aus der dezidierten chronologischen Darstellung erschließen. Darauf aufbauend ergibt sich als zweites Ziel der Dissertation, anhand einer phänomenologisch-textwissenschaftlichen Analyse Erfahrungsgewinne zu erarbeiten, die sich sowohl auf die entwickelten Prototypen als auch auf das Verfahren beziehen. Drittens sollen auf einer höheren Abstraktionsebene Implikationen für zukünftige Verbundentwicklungsprozesse abgeleitet werden.

In einer Matrix – bestehend aus den Kriterien Projekt / Dissertation und Prototyp / Verfahren – ergeben sich folgende Zielsetzungen:

	Projekt *Mitarbeit und Gestaltung in der Praxis*	Dissertation *Wissen schaffen und dokumentieren*
Entwicklung der Prototypen / Konkretisierung eines Prototyps	Erarbeitung eines institutionellen Konstrukts für den Berufskolleg-Verbund[20]	Welche Aspekte sind bei der Erarbeitung eines (oder mehrerer) Prototypen zu beachten?
Erfahrungsgewinne zum Verfahren	(Beobachtung)	Beispielhaftes Verfahren beschreiben und verstehen Erfahrungsgewinne in Hinblick auf den Dortmunder Entwicklungsprozess erarbeiten Implikationen[21] für zukünftige Verbundentwicklungsprozesse ableiten

Tabelle 1: Ziele von Projekt und Dissertation

Quelle: eigene Darstellung

In der Dissertation verfolge ich somit drei zentrale Forschungsinteressen:

1) Detaillierte Nachzeichnung des Dortmunder Entwicklungsprozesses, um diesen zu dokumentieren, nachzuvollziehen und zu verstehen.
2) Analyse des Dortmunder Prozesses: Erarbeitung von auf dem Fall Dortmund basierenden Erfahrungsgewinnen, die sich sowohl auf die entwickelten Prototypen als auch auf das Verfahren (insb. mit Blick auf die Zusammenarbeit der Akteure) beziehen.
3) Ableitung von Implikationen für zukünftige Verbundentwicklungsprozesse: Identifikation von Implikationen, die anderen Praxisakteuren Anregung bieten sowie als Folien zur prüfenden Betrachtung der Entwicklungsprozesse der jeweiligen Schulverbünde dienen können.

Intention der Dissertation ist somit, erstens einen Sachverhalt in seiner Struktur und Entstehung zu *beschreiben* sowie Motive und Gründe für individuelles Handeln zu *verstehen* (vgl. Euler 2011, S. 522). Mit Shavelson und Towne (2002) (nach Euler 2011, S. 523) wird in der Dissertation im Rahmen der Schilderung des Entwicklungsprozesses dargelegt, ‚*was*' ‚*warum*' ‚*wie*' passiert ist („What is happening?", „Why or how is it happening?", ebd.[22]). Ziel ist die Beschreibung und das Verstehen des erlebten Entwicklungsprozesses[23]. Zweitens ist ausgehend von der Darstellung des Prozesses von

[20] Im Projekt wurde also eine singuläre Problemlösung angestrebt (vgl. Sloane 2014, S. 114).

[21] In der Dissertation wird Wissen um den Problemlösungsprozess angestrebt (vgl. Sloane 2014, S. 114). Gibt es situationsübergreifende oder möglicherweise generalisierbare Gestaltungsprinzipien (vgl. ebd., S. 113)?

[22] Als weitere Fragestellung, die jedoch für diese Arbeit nicht relevant ist, formulieren Shavelson und Towne (2002) die Frage „Is there a systematic effect?" (nach Euler 2011, S. 523), die auf die Handlungsschwerpunkte ‚Erklären' und ‚Evaluieren' abzielt.

[23] Laut Euler (2011) fehle in der Auflistung von Shavelson und Towne eine Leitfrage wie „What interventions lead to the achievement of certain objectives?" (S. 523), die auf einen Handlungsschwerpunkt ‚entwickeln und gestalten' abzielt. Im Projekt ging es um die Entwicklung und Gestaltung des Berufskollegverbunds, allerdings handelte es sich um einen offenen Entwicklungsprozess im Sinne einer Organisationsentwicklung, in dem nicht geprüft wurde, welche Interventionen zu welchen Ergebnissen führten.

zentraler Bedeutung, das Erlebte zu reflektieren, um zentrale Erfahrungsgewinne ableiten und drittens in Hinblick auf Transferoptionen betrachten zu können.

Methodologisch und forschungsmethodisch waren bzw. sind für mich besonders zwei Aspekte relevant:

- Wie begründe ich in einem Modellversuchsprojekt, in dem ich als Teil der wissenschaftlichen Begleitung aktiv an der Gestaltung mitarbeite, mein eigenes wissenschaftliches Vorgehen in der Dissertation (s. Kapitel 2)?
- Über die Darstellung des Entwicklungsprozesses (s. Kapitel 4) und die Erläuterung der Anlage des Procedere durch die wissenschaftliche Begleitung (s. Kapitel 5.2.1) leiste ich einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf die Frage, wie ein Prozess zur Entwicklung institutioneller Verbundstrukturen methodisch angelegt werden kann.

Durch die ca. fünfjährige Begleitung des Projekts habe ich einen umfänglichen Einblick in einen Einzelfall erhalten. In dieser Forschungsarbeit

- ergibt sich der Umfang nicht mit Blick auf eine Breite an Fällen, aber vor dem Hintergrund einer besonderen Tiefe.
- dokumentiere ich Geschehenes, analysiere auf Basis des Erlebten fallbezogene Erfahrungsgewinne und leite Implikationen für zukünftige Verbundentwicklungsprozesse ab.
- gebe ich Hinweise, die für praktische Problemlösungen (Einrichtung von Berufskolleg-verbünden) eine schulpolitische und gesellschaftliche Relevanz aufweisen.
- nehme ich durch den zeitlichen Versatz zwischen Projektbegleitung und Dissertations-erstellung eine kritische Distanz ein.
- folge ich methodologischen und methodischen Regeln der Modellversuchsforschung (s. Kapitel 2).
- stelle ich der scientific community eine Einzelfallstudie als Ansatz der Modellversuchs-forschung vor.

1.2.2 Aufbau der Arbeit

- In **Kapitel 2** erläutere ich, wie ich mein wissenschaftliches Vorgehen in der Dissertation bei gleichzeitigem Mitwirken an der Gestaltung der institutionellen Verbundstrukturen des RBZ Dortmund begründe: Bei meiner Forschungsarbeit handelt es sich um eine Fallstudie im Kontext der Modellversuchsforschung (Kapitel 2.1). In diesem Zusammenhang setze ich mich mit dem Verhältnis von Einzelfall und Systematik sowie Beispiel und Theorie auseinander. Im Rahmen meiner wissenschaftstheoretischen Positionierung (Kapitel 2.2) beziehe ich mich auf die Phänomenologie und das Lebensweltkonzept, stelle die besondere Bedeutung von Sprache und Text für mein Vorgehen heraus und ordne mich dem Rationalitätsmodell der reflexiven Praxis sowie dem Ansatz der responsiven Begleitforschung zu. In Kapitel 2.3 verdeutliche ich meine konkrete methodische Vorgehensweise in Projekt und Dissertation.

Der Nachvollzug des ‚Falls RBZ' entfaltet sich über drei Kapitel:

- Zunächst skizziere ich in **Kapitel 3** – beginnend mit der Vorgeschichte in den 2000er Jahren – chronologisch die Gründung des RBZ-Verbunds und gebe grundlegende Informationen zur Projektorganisation und den Handlungsfeldern des Projekts. Dieses Kapitel unterstützt das nachvollziehende Verstehen der Beschreibung des Entwicklungsprozesses der institutionellen Verbundstruktur in Kapitel 4, dient jedoch nicht dem Erkenntnisinteresse.

- Im Anschluss folgt in **Kapitel 4** die dichte Darstellung eines ausgewählten Handlungsfelds des Projekts. Als ‚Zeitzeugin' dokumentiere ich den Fall des RBZ Dortmund aus der Sicht einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die einen Teilbereich des Projekts intensiv begleitet hat[24]. Ziel ist die detaillierte Nachzeichnung des Entwicklungsprozesses der institutionellen Verbundstruktur des RBZ (als ein Teilbereich des Gesamtprojekts). In zeitlicher Abfolge beschreibe ich das Verfahren, lege die Entwicklung der inhaltlichen Schritte des Prototyps dar und zeige Verknüpfungen zwischen Entscheidungen, Umwegen, Schleifen, Zielpunktverschiebungen sowie Interessenkonflikten auf. Kapitel 4 erfüllt das erste Forschungsinteresse der Dissertation: Der ausführliche Nachvollzug des Falls, im Rahmen dessen wesentliche Meilensteine, Zusammenhänge und methodische Vorgehensweisen geschildert werden. Forschungsmethodisch basiert Kapitel 4 auf meinem Text- bzw. Designportfolio, das aus sämtlichen Texten (Protokolle, Forschungstagebuch, Notizen, etc.) besteht.
- Ausgehend von dem im Entwicklungsprozess entstandenen Text- und Designportfolio erarbeite ich in **Kapitel 5** anhand einer phänomenologisch-textwissenschaftlichen Analyse zentrale Erfahrungsgewinne, die auf dem Erleben des Falls Dortmund basieren, um zu rekonstruieren, welche Handlungsmuster ‚typisch' für die Entwicklung institutioneller Verbundstrukturen von Berufskollegs sein könnten[25]. Die Erfahrungsgewinne gliedern sich in zwei wesentliche Blickrichtungen:
    - Welche Fragen sind bei der Entwicklung einer Verbund-Konstruktion (eines Prototyps) inhaltlich relevant?
    - Welches Wissen kann in Hinblick auf das Entwicklungsverfahren generiert werden?

Kapitel 4 und 5 können auch als zwei unterschiedliche Zugänge zu einer (ethnographischen[26]) Beschreibung betrachtet werden: Nach Thomas (2019) nehme eine gute ethnographische Beschreibung einerseits eine emische, andererseits eine etische Sichtweise ein (vgl. S. 24). Die emische Perspektive beziehe sich demnach auf eine „verstehende, immanente Deskription des Feldes aus der Innenansicht der Akteur*innen" (ebd.), während aus der etischen Perspektive eine „erklärend-analytische Rekonstruktion der psychischen und sozialen Struktur aus der Außenperspektive" (ebd.) vorgenommen werde. Während ich in Kapitel 4 eine emische Sichtweise darlege, ist Kapitel 5 stärker analytisch angelegt, indem die Erfahrungen unter spezifischen Schwerpunkten betrachtet werden.

Gleichzeitig sind die zentralen Kapitel 4 und 5 als eine zusammenhängende Einheit zu betrachten, die im Sinne eines hermeneutischen Zirkels[27] eine schleifenförmige Betrachtung der Erfahrungen im Projekt ermöglicht. Wiederholungen oder Dopplungen zwischen diesen beiden Kapiteln sind somit ein

[24] Andere Perspektiven wären die der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung, der Schulleitungen, des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund, der beteiligten Lehrkräfte, des Ministeriums für Schule und Bildung NRW oder der Bezirksregierung Arnsberg.

[25] „Die Formalisierung dieses Handelns durch die Bildung von Theorieebenen spezifiziert Wissenschaft dabei als topische Argumentation. (…) Der Begriff der ‚Topik' wird in der Literaturwissenschaft für literarisch-fiktionale, d.h. für wiederkehrende bzw. standardisierte literarische Strukturen und / oder Motive und zwar i.S. von Aktions- oder Handlungsmuster verwandt." (Sloane 1983, S. 29, nach Dilger 2014, S. 363 f.).

[26] s. Kapitel 2.2.1 und 2.3.2.1

[27] Nach Gadamer (mit Rückbezug auf Dilthey 1958, 1966) beziehe sich der hermeneutische Zirkel auf das Verhältnis von Teil und Ganzem. „Das Ganze kann nur aus den einzelnen Teilen, jedes einzelne Teil jedoch nur aus dem Verständnis des Ganzen heraus verstanden werden" (vgl. Gadamer 1972, S. 272 nach Sloane 2010, S. 370). Im Mittelpunkt stehe eine „zirkuläre Struktur des Verstehens" (ebd.): Ein:e Leser:in habe ein hermeneutisches Vorverständnis, mit Hilfe dessen sie:er sich einen Text erschließe, gleichzeitig verändere sich das jeweilige Vorverständnis, während der Text bearbeitet werde (vgl. ebd.).

Akt des hermeneutischen Zirkels: mit der zweiten Durchdringung schärften sich neue Zusammenhänge. Dopplungen zeigen die Bedeutung eines Themas auf. Durch ‚aufgeschriebene Praxis' und ‚engagierte Reflexion' nehme ich eine dichte Beschreibung eines empirischen Phänomens vor.

Während ich in Kapitel 5 die Erfahrungsgewinne analytisch aus dem Material gewinne, entwickle ich auf Basis meiner Erfahrungen in **Kapitel 6** Implikationen, die einen höheren Abstraktionsgrad aufweisen und mögliche vom konkreten ‚Fall Dortmund' unabhängige Prinzipien darstellen. Diese Implikationen können Entwickler:innen anderer Berufskolleg- bzw. Schulverbünde als Reflexionsansatz des eigenen Verbundentwicklungsprozesses dienen.

1.2.3 Kreis der Leser:innen

Ein Ziel meiner Arbeit liegt in der praktischen Verwertbarkeit der Kapitel 4, 5 und 6.

> „Relevance bzw. Außenlegitimität bezieht sich auf das Verhältnis von Forschung zur Gesellschaft und darauf, welche Leistung eine von der Gesellschaft alimentierte Forschung für diese Gesellschaft zu erbringen hat." (Sloane 2018, S. 3)

Für welchen Kreis von Leser:inne:n ist die vorliegende Arbeit von Interesse?

Übergreifend empfehle ich, dass Personen, die am konkreten ‚Fall RBZ' interessiert sind, Kapitel 4 lesen. Verbundentwickler:innen, die ein übergreifendes Interesse an (abstrahierten) Erfahrungsgewinnen zur Arbeit in Berufskollegverbünden haben, betrachten insbesondere Kapitel 5 und 6.

- Für die am RBZ Dortmund beteiligten Akteure (Schulleitungen und Lehrkräfte der acht Dortmunder Berufskollegs, Mitarbeitende der Stadt Dortmund, der Bezirksregierung Arnsberg und des MSB) liegt mit dieser Arbeit eine Dokumentation des eigenen Entwicklungsprozesses vor. Die Beteiligten können mit Hilfe von Kapitel 4 nachvollziehen, welche Meilensteine den Prozess prägten, welche (Szenario-)Alternativen diskutiert und mit welchen Argumenten welche Entscheidungen begründet wurden, welche Fragestellungen zu den größten Herausforderungen gehörten oder welche methodischen Wege die wissenschaftliche Begleitung wählte. Kapitel 5 dient den Dortmunder Akteuren, themenbezogen Erfahrungsgewinne des Prozesses ‚nachschlagen' zu können. Dieser Rückblick kann – unter der Annahme, dass sich zentrale Aspekte in der Weiterentwicklung des Verbunds möglicherweise wiederholen – für die zukünftige Verbundentwicklung hilfreich sein.
- Zum weiteren Kreis der Leserschaft gehören Schulleitungen von Berufskollegs sowie Vertreter:innen von Schulträgern[28] und Bezirksregierungen in NRW, die gemeinsam als Verbundentwickler:innen beabsichtigen, in NRW einen Berufskollegverbund zu gründen[29]. Dieser Leserkreis kann in der vorliegenden Arbeit den dokumentierten Dortmunder Entwicklungsprozess (inkl. Methoden der Szenarienentwicklung) sowie fallbezogene Erfahrungsgewinne zu den Prototypen und zum Verfahren (welche Herausforderungen traten auf, welche unterstützenden Faktoren erwiesen sich als hilfreich?) nachvollziehen.

[28] Gerade für Kommunen, die in der Rolle des Schulträgers bei der Entwicklung von Berufskollegverbünden eine besondere Rolle spielen, sind Erfahrungen hilfreich, die sich sowohl auf die aufgebauten Strukturen als auch auf den Entwicklungsprozess beziehen.

[29] In NRW wurde im Oktober 2019 ein Landesvorhaben initiiert, für das sich weitere Berufskollegverbünde bewerben konnten und für das eine übergeordnete wissenschaftliche Begleitung eingerichtet wurde (Herr Prof. Dr. Buschfeld / Frau Prof.'in Dr. Dilger, s. Kapitel 4.6.10).

Auch wenn sich diese Inhalte auf den Dortmunder Fall beziehen, so ermöglichen sie doch ein ‚Hineinfühlen' und ‚Nachleben' eines anderen Prozesses mit all seinen Fragestellungen und Widrigkeiten. Für Verbundentwickler:innen wird so nachvollziehbar, dass die möglicherweise erlebten Schwierigkeiten keine singuläre Erfahrung darstellen, sondern solchen Prozessen inhärent sind und im Dortmunder Projekt trotz diverser Herausforderungen ein positiver Abschluss (erfolgreich eingereichter Schulversuchsantrag) erzielt wurde. Zudem werden abstrahierte Implikationen abgeleitet, die anderen Praxisakteuren als Prüffolie für den eigenen Fall dienen können. Sowohl die Dortmunder Erfahrungsgewinne als auch die Implikationen stellen nur ein Angebot zur Auseinandersetzung dar (vgl. Buschfeld 1994, S. 9). Interessierte Verbundentwickler:innen müssen die je spezifischen Voraussetzungen ihres Verbunds und ihrer Region eruieren, um die Ergebnisse dieser Arbeit transferieren zu können.

- Für das MSB als Koordinator des landesweiten Schulversuchs bietet die Forschungsarbeit – insb. Kapitel 4, 5 und 6 – Grundlagen für die Gestaltung weiterer Verbünde in NRW (ähnlich wie für Schulleitungen, Schulträger und Bezirksregierung beschrieben).
- Aufgrund der Kulturhoheit der Länder und den daraus folgenden unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern kann die Dissertation für Akteure aus anderen Bundesländern in Bezug auf schulrechtliche Fragestellungen nur bedingt übertragbar sein. Die Erkenntnisse zum Prozess der Szenarioentwicklung verdeutlichen jedoch, welche grundsätzlichen rechtlichen Aspekte im jeweiligen Bundesland zu prüfen sind. Ferner können Erfahrungen zur Anlage des Entwicklungsprozesses für diesen Leserkreis von Relevanz sein.
- Für Lehrer:innen kann vor allem die Darstellung der schülernahen Prozesse interessant sein, da der Schulversuch pädagogische Freiräume zur individuelleren Förderung von Jugendlichen eröffnet. Die Zielsetzung der individuellen Förderung wurde im Projektverlauf immer wieder als zentrales Element reflektiert und als wesentliche Aufgabe der Entwicklung von Schule bewertet.
- Meine Auseinandersetzung mit der Fragestellung, welchem wissenschaftstheoretischen und methodologischen Verständnis ich mich als Forscherin zuordne (s. Kapitel 2), während ich gleichzeitig aktiv an dem Modellversuchsprojekt mitarbeite und das Geschehen damit beeinflusse, kann als eine Möglichkeit der Positionierung mit anderen (Nachwuchs-) Wissenschaftler:innen, die ggf. ähnlichen Herausforderungen gegenüberstehen, diskutiert werden.

2 Methodologische und methodische Grundannahmen

Forscher:innen sind verpflichtet, eine Verortung des eigenen Forschungsbeitrags vorzunehmen. Im Rahmen gestaltungsorientierter Forschung gelte dies nach Kremer (2014) in doppelter Hinsicht: Einerseits in Hinblick auf die Frage, welche Rolle Forscher:innen im Projekt einnehmen und wie sie sich im Praxisfeld verhalten, andererseits in Bezug auf die Verortung in der wissenschaftlichen Community und die damit einhergehenden Anforderungen und Standards (vgl. S. 340; zu Binnenlegitimität bzw. ‚rigour' vgl. auch Euler 2018, Sloane 2018). Meine Rolle im Projekt lege ich in Kapitel 2.3.2.2 dar; im Folgenden erläutere ich, welchen wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Grundannahmen ich mich zuordne.

2.1 Die Fallstudie im Kontext der Modellversuchsforschung

Ich sehe mich als Berufs- und Wirtschaftspädagogin, die ein Projekt der ‚Praxis' von wissenschaftlicher Seite begleitet und somit eine gestaltende Forschung[30] betreibt. Meine Tätigkeit im Teilprojekt der Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur ordne ich somit der Modus-2-Forschung zu, in der Erkenntnisgewinnung und Gestaltungsprozesse miteinander verbunden werden (vgl. Sloane 2014, S. 114)[31]. Die Dissertation ist im Rahmen der Modellversuchsforschung als Einzelfallstudie angelegt.

2.1.1 Annahmen der Modellversuchsforschung

Bei dem Teil-Projekt[32] der Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur handelt es sich um einen Modellversuch, weil „exemplarische Veränderungen in sozialen Feldern" (Sloane 2005, S. 324 f. und Sloane 1998, S. 556) bzw. „Erprobungen in Praxisfeldern der Berufsbildung" (Sloane & Fischer 2018, S. 790) in einem zeitlich begrenzten Rahmen (vgl. ebd., S. 791) entwickelt und vorgenommen wurden[33]. Das soziale Feld sei in eine institutionalisierte Berufswirklichkeit und damit in einen politisch geprägten Kontext eingebunden und werde durch soziale Gruppen geprägt (vgl. Sloane 2005, S. 325). Im Dortmunder Fall besteht das soziale Feld aus der Kooperation des Verbunds der acht Berufskollegs mit dem Schulträger, der Bezirksregierung Arnsberg und dem MSB[34].

---

[30] s. dazu Otto (1983, S. 539): „Zu oft ist vielleicht hintenangestellt worden, dass Wissenschaft nicht nur ein Instrument der Kritik von Praxis ist, sondern immer auch ein Instrument der Gestaltung, ein Medium der Phantasie und der Erfahrung von Handlungsentwürfen und Eingriffsmöglichkeiten, ein Vehikel des Entdeckens, Auslegens und Ausgestaltens von Wirklichkeit ist" (nach Weitz 1994, S. 11).

[31] An dieser Stelle verzichte ich auf eine Abgrenzung von Wirkungs- und Gestaltungs- oder auch Grundlagen- und Anwendungsforschung (vgl. hierzu z.B. Euler 2011, Sloane 2005, Zabeck 1978 und 1992 nach Sloane 2018).

[32] Buschfeld et al. (2018) ordnen die wissenschaftliche Begleitung im *gesamten* RBZ-Projekt als responsive Entwicklungsforschung ein: „Gemäß diesem Modell müssen Wissenschaft und Berufsbildung als soziale Systeme verstanden werden, die gegenseitig aufeinander reagieren (Responsivität): Berufsbildungsforschung und Berufsbildungssystem reflektieren sich gegenseitig. Berufsbildungsforschung kann in diesem Modell als eine Form der Feldforschung begriffen werden, bei der sich Forscherinnen auf das soziale System einlassen, Erfahrungen in diesem Feld sammeln und diese im Kontext des sozialen Systems Berufsbildungsforschung reflektieren" (Sloane 2006, S. 616 nach Buschfeld et al. 2018, S. 8). Laut der Autor:inn:en sei das Forschungsvorgehen in die Gestaltungsforschung einzuordnen und verfolge das Ziel, theoriegeleitet innovative Interventionen für reale Praxisprobleme zu entwickeln (vgl. Dilger 2014, S. 369).

[33] Sloane (1998) merkt jedoch an, dass Modellversuchsfelder als pädagogische und soziale Felder durch die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis erst konstruiert und etabliert würden. Somit handele es sich streng genommen nicht um die Erprobung *in*, sondern um die Etablierung *von* sozialen Feldern. Die Nachhaltigkeit von Modellversuchen sei gegeben, wenn diese Felder über die Dauer des Modellversuchs hinaus fortbestünden (vgl. S. 558).

[34] In der Terminologie von Sloane (z.B. 1998, 2005, 2018) ist im Rahmen der Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen das MSW/MSB als *Modellversuchsträger* zu bezeichnen, die Schulleitungen gemeinsam mit der Vertreterin des Regionalen Bildungsbüros als *Feldagenten*.

Modellversuche sollten einerseits Bestehendes weiterentwickeln (vgl. Sloane 1998, S. 554 nach BLK 1974[35]) und andererseits neue Konzepte oder Theorien entwickeln, erproben und evaluieren (vgl. Euler & Sloane 1998, S. 315), um wichtige Entscheidungshilfen für die Entwicklung und Verbesserung des Bildungswesens (vgl. Sloane 1998, S. 554) zu ermöglichen. Nach Sloane & Fischer (2018) verdeutliche der „Teilbegriff ‚Modell' den Vorbildcharakter des Versuchs bzw. einen exemplarischen Anspruch, für die berufliche Bildung etwas Neues zu erproben" (S. 790). Bei dem dieser Dissertation zu Grunde liegenden Projekt handelt es sich um einen Schulmodellversuch[36], da eine Erprobung in einem Berufskollegverbund erfolgt (vgl. ebd.).

Bei der Beschreibung von Modellversuchen unterscheidet Sloane (1998) zwischen dem organisatorisch-institutionellen und dem logisch-kommunikativen Aufbau von Modellversuchen. Während sich ersterer auf die beteiligten Akteure und Handlungsebenen bezieht, geht es bei letzterem um die gewählte Forschungsprogrammatik (vgl. S. 555 ff.). Der organisatorisch-institutionelle Aufbau des RBZ Dortmund wird in Kapitel 3.3.2 dargestellt, der logisch-kommunikative Aufbau in den folgenden Kapiteln 2.1.2 bis 2.1.4 sowie 2.2 und 2.3 erläutert.

Bei der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur handelt es sich folglich um Modellversuchsforschung. Sloane und Fischer (2018) benennen drei Ziele von Modellversuchsforschung:

- „die Entwicklung und Verbreitung innovativer Lösungen in der Berufsbildungspraxis,
- der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn und
- die Vorbereitung (ggf. auch Nachbereitung) bildungspolitischer Entscheidungen" (S. 791, vgl. auch Fischer et. al. 2017).

Diese drei Ziele treffen auf das Projekt zu: Zunächst sollte für den konkreten RBZ-Verbund gemeinsam mit den Akteuren vor Ort (Schulleitungen der Dortmunder Berufskollegs, Stadt Dortmund, Bezirksregierung Arnsberg, MSB) eine institutionelle Struktur konzipiert werden, um zukunftsorientiert Herausforderungen bewältigen zu können und somit konkrete Praxisprobleme zu lösen. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn ergibt sich einerseits aus Erfahrungsgewinnen und Implikationen zu dem Prototyp des gewählten Konstrukts und andererseits zu der Vorgehensweise der Verbundentwicklung. Sie bieten Hinweise für einen Transfer der Einzellösung auf weitere Berufskollegverbünde und Regionen. Weiteres Ziel des Teilprojekts war, im Rahmen der Wissenschaft-Praxis-Politik-Interaktion (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 798 f.) bildungspolitische Entscheidungen vorzubereiten, um einerseits erweiterte Handlungsmöglichkeiten von Berufskollegs zu erproben und andererseits den Weg für weitere Berufskollegverbünde zu ebnen. Ein solcher Zusammenhang sei „weder linear noch widerspruchsfrei" (ebd., S. 799), werde aber durch andere Forschungsparadigmen nicht in den Blick genommen (vgl. ebd.).

Der „wissenschaftlich-konzeptionelle Anspruch" (Sloane & Fischer 2018, S. 791) erfordere, den Modellversuch auch wissenschaftlich zu begleiten. Dabei habe „die wissenschaftliche Begleitung die

[35] Die BLK initiierte und förderte (Schul-)Modellversuche von 1970 bis 2007 (vgl. http://www.blk-bonn.de/ und Sloane 2018, S. 7).

[36] Schulmodellversuche seien „Quasi-Experimente" (Sloane 2005, S. 324) in Schulen (vgl. auch Sloane 2006, S. 622), die aufgrund der Kulturhoheit der Länder in den Bundesländern durchgeführt würden (durch Schulministerien, Landesinstitute, Regierungspräsidien, Schulen etc.). Ziel sei die Verbesserung von Schule bzw. von schulischer Bildungsarbeit (vgl. ebd.). Vorgesehen sei eine „wissenschaftliche Begleitung mit dokumentierender und – je nach Forschungsauffassung […] – beratender oder intervenierender Funktion." (Sloane 2005, S. 324, vgl. auch Sloane 2006, S. 621).

Aufgabe, die Durchführung der Modellversuche zu unterstützen und die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren“ (Sloane 1998, S. 554), die ‚Modell‘ (bzw. Vorlage / Vorbild) für die Bildungswirklichkeit sein könnten (vgl. ebd.). Laut Sloane und Fischer (2018) sei die wissenschaftliche Begleitung „die Organisation und/oder Person, die nach wissenschaftlichen Kriterien eine Beratung und Reflexion des Modellversuchs bzw. der durch ihn und in ihm bewirkten Veränderungsprozesse vornimmt.“ (S. 791)[37]. In Kapiteln 2.1, 2.2 und 2.3 reflektiere ich, welche wissenschaftlichen und binnenlegimatorischen Kriterien meiner Arbeit zu Grunde liegen.

Sloane erläutert, dass die Modellversuchsforschung, die im deutschen Kontext insb. in den Jahren 1980 bis 2005 angewendet wurde, in der Forschungsrichtung der DBR weitergeführt werde, da sich hier Anknüpfungspunkte an die internationale Forschung ergäben (vgl. auch Sloane 2018, S. 6).[38] Im weiteren Verlauf der Dissertation greife ich auf neuere Texte von Sloane zurück, in denen er sich der DBR zuwendet (vgl. Sloane 2014). Da Sloane selbst auf die Verknüpfung von Modellversuchsforschung und DBR verweist, nutze ich in meinen weiteren Ausführungen auch diejenigen Quellen, die sich auf die DBR beziehen. Mit meinem Vorgehen positioniere ich mich jedoch explizit in der traditionellen linearen textbasierten Modellversuchsforschung (neben Sloane vgl. z.B. Frehe 2015, S. 157 ff.).[39]

Laut Sloane (2014) fänden Modellversuchsforschung (und DBR) in Arenen statt.[40] Dabei sieht er solche Projekte als „Arenen für die kooperative Entwicklung von Problemlösungen und zur Generierung von Wissen“ (S. 113). Bei Arenen handele „es sich um Kooperationen zwischen der Lebenswelt ‚Wissenschaft' mit der Lebenswelt ‚Alltag', womit alle möglichen gesellschaftlichen Orte gemeint sein könnten“ (ebd., S. 118). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seien dies Organisationen der institutionalisierten Berufsbildungswirklichkeit, die mit der Wissenschaft kooperierten, um gemeinsame Projekte durchzuführen (vgl. ebd.).

Im Teilprojekt ‚Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur‘ bildete sich eine Arena durch die Zusammenarbeit der Schulleitungen, der Vertretung der Stadt Dortmund sowie der wissenschaftlichen

---

[37] Es hänge letztlich „von den binnenlegitimatorischen Kriterien von Wissenschaft ab, was hierbei unter wissenschaftlichen Kriterien verstanden wird und ob Veränderungsprozesse lediglich dokumentiert oder auch mit gestaltet werden sollen“ (Sloane 2005, S. 325).

[38] An dieser Stelle kann auf Burda-Zoyke (2017) verwiesen werden, die die Rezeption und Umsetzung der DBR in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik analysiert und insbesondere die gestaltungsorientierten Forschungsansätze von Sloane und Euler mit der internationalen DBR-Diskussion vergleicht.

[39] Einige Annahmen der DBR sind jedoch auch für meine Vorgehensweise im Sinne der MVF zutreffend:

- Für die Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur versuchten wir, „innovative Praxislösungen für ungelöste Probleme“ (Euler & Sloane 2018, S. 782) zu entwickeln. Auch die Zuschreibung, dass „noch unklare bildungspolitische und/oder didaktische Ziele angestrebt [werden], für deren Erreichung noch entsprechende Interventionen entwickelt werden müssen“ (ebd.), entspricht unserem Projekt.
- Nach Sloane (2014) ist der Kernprozess eines DBR-Programms eine „kooperative Prototypentwicklung in gesellschaftlichen Arbeitszusammenhängen“ (S. 117). Auch diese Aussage ist für unsere Vorgehensweise zutreffend.
- Die Erarbeitung von Erfahrungsgewinnen und Implikationen weisen Anschlüsse an den DBR-Ansatz auf: „(…) Ziel ist dabei aber nicht [nur] die konkrete Problemlösung; vielmehr ist ihr Anliegen, anhand des Anwendungsfalls Gestaltungsempfehlungen zu entwickeln“ (Euler & Sloane 2018, S. 782 f.). Solche Gestaltungsprinzipien (= Design Principles) könnten im Hinblick auf Anwendungskontexte Geltung beanspruchen („contextually-sensitive design principles and theories“, van den Akker 1999, Reeves 2006 nach Euler & Sloane 2018, S. 783).

Der klassische DBR-Prozess und -Zyklus (vgl. Euler 2014, Euler & Sloane 2018, Buschfeld et al. 2018) sind jedoch für meine Vorgehensweise **nicht passend**.

[40] Sloane (2014) erläutert, dass der Begriff der ‚Arena‘ in seinen früheren Schriften unter den Begriffen ‚Wissenschaft-Praxis-Kooperation' und ‚Modellversuchsfeld‘ thematisiert wurden. Der Grund für begriffliche Änderungen sei, dass die „Modellversuchsforschung unter bestimmten politischen Implikationen und Förderrichtlinien umgesetzt wurde“ (S. 118, Fußnote 3).

Begleitung. Grundlage war die Kooperationsvereinbarung (vgl. Kapitel 3.2.3) sowie die formale Beauftragung der wissenschaftlichen Begleitung durch das MSW. Gemäß Auftrag des MSW galt die Zielsetzung, ein RBZ-Szenario (oder einen Prototyp) zu konzipieren sowie den Entwicklungsprozess zu moderieren und zu dokumentieren (vgl. Arbeitspaketplanung der Wissenschaftlichen Begleitung 2015/16, Buschfeld & Dilger, 10. März 2015). Mein Ziel in der *Dissertation* ist es in Hinblick auf die Erfahrungsgewinne zum Verfahren, die „Entwicklungsbedingungen zu analysieren und theoretisch aufzuarbeiten" (Sloane 2014, S. 118).

Bedeutung von Ebenen und Region[41] im Rahmen der Modellversuchsforschung

Wie in obigen Beschreibungen bereits erkennbar, sind bei einem Schulmodellversuch verschiedene Handlungsebenen der beruflichen Bildung an dem Projekt beteiligt (vgl. Sloane 2010):

	Ebenen nach Sloane	**Relevante Ebenen im Handlungsfeld II des Dortmunder Projekts**	
Makroebene	Politische Ebene	Landesregierung / Fraktionen	
	Entscheidungsebene	Ministerium	MSB NRW
	Administrative Ebene	Schulaufsicht	Bezirksregierung Arnsberg / Schulträger der Stadt Dortmund
Mesoebene	Organisatorische Ebene	Schulverbund	Schulleitungen der acht Dortmunder Berufskollegs im Verbund Qualitätszirkel der Lehrkräfte
		Einzelne Schule	Einzelne Schulleitung Kollegien
Mikroebene	Didaktische Ebene	Bildungsgang	Kommunikation in die Einzelschule / Umsetzung innerhalb der Schule mit den Lehrkräften
		(einzelne Klasse)	(Unterricht, Begleitung der Schüler:innen)

Tabelle 2: Handlungsebenen der beruflichen Bildung auf Landesebene

Quelle: eig. Abbildung in Anlehnung an Sloane 2010, S. 214 und Buschfeld & Dilger 2014a, S. 11

Im Rahmen der Erarbeitung der institutionellen Verbundstrukturen waren im Dortmunder Projekt die Akteure der unterschiedlichen Ebenen in den Entwicklungsprozess einzubeziehen (s.a. Kapitel 3.3.2) und das Zusammenspiel, die Beziehungen bzw. die Integration der verschiedenen Ebenen zu beachten. Dabei sind Hierarchien und Weisungsverhältnisse sowie Fragen von Steuerung und Autonomie zu bedenken (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 11). Die jeweils höhere Ebene „kann dabei ein regulatives Element sein, welches eigenständige Entwicklung normiert. Sie kann auch ein initiierendes Element sein, welches koordinierte Entwicklungen anstößt" (ebd.).

Die Akteure der einzelnen Ebenen brachten jeweils unterschiedliche Perspektiven in den Dortmunder Entwicklungsprozess ein: Während das Ministerium u.a. das Ziel verfolgte, einen „nordrhein-westfälischen Weg" (ebd., S. 13) – in Abgrenzung zu Programmen wie RBZ in Schleswig-Holstein oder ProReKo in Niedersachsen – zu erkunden, Verbesserungen der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften

[41] Region als durch geographische, politische oder administrative Merkmale gekennzeichneter räumlicher Bereich.

an nordrhein-westfälischen Berufskollegs zu erreichen sowie die Stimme der schulischen Seite der beruflichen Bildung in der Region zu stärken (vgl. ebd., S. 12 f.), war es Ziel der Stadt Dortmund, eine langfristig angelegte, auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Berufskollegverbund-Struktur zu erarbeiten, um ein „ein bedarfsgerechtes, abgestimmtes Bildungsangebot für Jugendliche und junge Erwachsene in der Region zu entwickeln und vorzuhalten“ (ebd., S. 13; s. Kapitel 3.1 zum langjährigen Engagement der Stadt Dortmund und der Rolle des Regionalen Bildungsbüros).

> „Aus kommunaler Sicht stellt die Regionalentwicklung – und damit die Schaffung je relativer Vorteile gegenüber angrenzenden und anderen Regionen – eine strategische Komponente dar. Berufsbildung nimmt dabei politisch eine doppelte Rolle war. Sie steht für wirtschaftliche Entwicklung und Fachkräftepotential im Sinne eines Standortfaktors für Unternehmen und hinsichtlich der 'weiterführenden' Schulen ein wichtiger Standortfaktor für die Bevölkerung. Sie steht aber auch für soziale Integration in Beruf und Gesellschaft, Schaffung von ersten und weiteren Chancen zur persönlichen Entwicklung und dient letztlich als ein Instrument zur Vermeidung kommunaler und individueller Risikolagen.“ (Buschfeld & Dilger 2014a, S. 14)

Auf der Ebene des Schul- bzw. Berufskollegverbunds ergab sich die Herausforderung, die Balance der Autonomie der einzelnen Schule und der gemeinsamen Organisation von Bildungsgängen (im Sinne einer Standardisierung) im Verbund zu wahren. Die Schulen mussten reflektieren, welche strategischen Fragestellungen im Verbund beantwortet werden sollten und welche „operativen Abläufe im Schuljahresrhythmus“ (ebd., S. 14) für einen Berufskollegverbund relevant sein könnten: Welche Schule organisiert welche Prozesse in welcher Form und welche Prozesse könnten gebündelt werden?

Im Kontext der verschiedenen Ebenen stellt sich auch die Frage, wie ‚regional‘ Modellversuchsforschung ist: Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 dargestellten Initiativen wie KAoA und RBN sowie zurückliegender Modellversuche (z.B. BLK-Modellversuch ANUBA: Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken in der beruflichen Bildung, vgl. Tiemeyer 2003) zeigt sich, dass diese jeweils regional verankert sind. Nach Beutner und Schweers (2003) bestimmt die sozioökonomische Umwelt einer Berufsschule (bzw. eines Berufskollegverbunds) die Entwicklungsmöglichkeiten entscheidend mit (vgl. S. 1).

Jungermann, Manitius und Berkemeyer (2015) definieren Regionalisierung wie folgt:

> „Regionalisierung meint dabei im **politikwissenschaftlichen Sinne** zunächst eine ‚**andere Form der öffentlichen Aufgabenerfüllung** jenseits von Staat und kommunaler Aufgabenerfüllung‘ (Benz 1998, S. 101). Dabei geht es vor allem um die Zusammenarbeit verschiedener gesellschaftlicher Akteure in der Region, also beispielsweise um die **Kooperation von Schulen mit Akteuren in ihrem Umfeld**. Dies bedeutet zum einen, dass eine **Aufwertung der räumlichen Dimension** gegenüber der **sektoralen Dimension** stattfindet: Beispielsweise werden Steuerung und Administration von bildungspolitischen Aufgaben in die Kommune verlagert, die damit über ihren traditionellen sektoralen Verantwortungsbereich der äußeren Schulangelegenheiten hinaus agiert. Diese Aufwertung geschieht prozesshaft und ist in Dynamiken erkennbar (vgl. ebd.). Zum anderen kann Regionalisierung damit auch als eine **Steuerungslogik** verstanden werden, durch die die Steuerungsakteure Problemlösebeiträge der regionalen Akteure verknüpfen, somit Synergien nutzen und regional spezifische Herangehensweisen entwickeln (vgl. Emmerich, 2011). Die zahlreichen unterschiedlichen Projekte, die die Idee von Regionalisierung in Bildungslandschaften verfolgen (z. B. *Lernende Region*, vgl. Emminghaus & Tippelt, 2009; *Lernen vor Ort*, vgl. Niedlich & Brüsemeister 2011; *Schulen im Team*, vgl. Berkemeyer, Beutel, Järvinen & van Ophuysen, 2012; Otto & Sendzik, 2011), steuern dem **erziehungswissenschaftlichen Diskurs** aktuell eine Vielfalt an Begriffen,

> programmatischen Projektkonzeptionen und Forschungsstudien bei.“ (S. 15 f., Hervorhebungen K.F.)

Auch im Dortmunder Projekt war erkennbar, dass die Akteure die Form der Aufgabenerfüllung neu dachten und der regionalen Dimension mehr Gewicht verliehen als der sektoralen Trennung. Modellversuche sind an dieser Stelle passend, um solche Bestrebungen und Entwicklungen in ihrer Erprobung wissenschaftlich zu begleiten – sowohl aus politikwissenschaftlichen, regionalwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, ökonomischen – oder eben: berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektiven. Der Vorteil eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Modellversuchs liegt darin, dass die Sichtweise der Berufsbildung einen „bindenden Kern“ (Buschfeld & Dilger 2014a, S. 17) sowie eine „spezifische Verknüpfungsformel von Teilen des Bildungs- mit Teilen des Wirtschaftssystems“ (ebd.) darstellt. Ziel ist, begründet Erkenntnisse abzuleiten und diese in die höheren Ebenen zurückzuspiegeln mit dem Ziel, Veränderungen zu erwirken.

2.1.2 Einzelfallstudie

Sloane (2014, S. 135) und Euler & Sloane (2018, S. 788) definieren DBR[42]-Projekte (sowie Modellversuchsprojekte) als Einzelfallanalysen. Einzelfallanalysen

> „dienen [...] der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen sozialen Handelns, während der Einzelfall selbst als historisch-konkrete Antwort auf eine konkret-historische Situation und Strukturformation verstanden wird." (Soeffner 1985, S. 62 nach Sloane 2014, S. 135).

Forschungsansatz Fallstudie

In der vorliegenden Arbeit wird das ‚Regionale Berufsbildungszentrum Dortmund‘, konkret die Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen inkl. der Schaffung einer Institution des Verbunds, als Fall definiert. Die Art und Weise, wie die Akteure bei der Ausarbeitung der Strukturen handelten, ist als ‚historisch-konkrete‘ Antwort auf eine ‚konkret-historische‘ Situation zu werten (s. Kapitel 3 und 4). Die Analyse (oder das vertiefte Studium) dieses Einzelfalls dient dazu, begründete Vermutungen zu entwickeln, welche Erfahrungsgewinne auf Basis des Erlebten getroffen werden können (s. Kapitel 5).

Somit wähle ich für diese Arbeit den Forschungsansatz (bzw. *Approach*[43]) einer Fallstudie, der nach Lamnek (2010) „zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma“ (S. 272) angesiedelt sei.

Die Wahl einer Fallstudie sei dann angebracht, wenn die „Fremdheit des Falls“ (Brüsemeister 2008, S. 55) aufmerksam mache und erklärt (vgl. ebd.) oder verstanden / nachvollzogen werden solle. Einzelfallstudien seien dann gerechtfertigt, wenn „sie einen Zugang zu einem wenig erforschten gesellschaftlichen Bereich eröffnen“ (ebd., S. 56). Laut Brüsemeister (2008) bestehe ein möglicher Wert von Einzelfallstudien „für gewöhnlich darin, überhaupt auf ein empirisches Phänomen aufmerksam gemacht sowie einen theoretischen Typus in seiner inneren Logik erklärt zu haben“ (S. 97). Nach Pflüger, Pongratz & Trinczeck (2010) sei die Fallstudie besonders geeignet, um komplexe soziale Zusammenhänge (z.B. komplexe Strukturzusammenhänge und Prozessverläufe) zu untersuchen (vgl. S. 7, 52). Beide Faktoren treffen auf die vorliegende Fallstudie zu: Der Fall ist ‚fremd‘ bzw. ‚wenig erforscht‘, weil die Entwicklung dieses speziellen Berufskollegverbunds einmalig ist.

[42] Sloane (2014) und Euler & Sloane (2018) beziehen sich in ihren Texten zwar auf die DBR, diese Annahmen gelten aber auch für die Modellversuchsforschung (s. Kapitel 2.1.1).

[43] Ein ‚Approach‘ setze theoretische Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen um, ohne selbst als Erhebungstechnik zu gelten (vgl. Lamnek 2010, S. 272).

Zudem wurde die Entwicklung eines Berufskollegverbunds nach meiner Recherche bisher nicht in der hier vorliegenden Tiefe dokumentiert. Gleichzeitig ist die Entwicklung einer Verbundkonstruktion ein komplexes soziales Vorhaben, weil die Wünsche, Meinungen und Ideen unterschiedlichster Akteure berücksichtigt werden müssen.

Nach Kromrey (1986) werden bei Einzelfallstudien „besonders interessante Fälle hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen und zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet (bzw. befragt, inhaltsanalytisch ausgewertet), beschrieben und analysiert“ (nach Lamnek 2010, S. 273). Ziel sei, ein ganzheitliches und realistisches Bild der Welt zu zeichnen (vgl. ebd.), einen tiefergehenden Einblick in das Zusammenspiel verschiedener Faktoren zu ermöglichen und typische Vorgänge aufzufinden und herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 275). Dabei sei die Realitätsnähe charakterisierend (vgl. ebd., S. 284). Seit 2014 begleitete ich das Dortmunder Projekt (s. Kapitel 1.1). Im Rahmen meiner Mitwirkung am Projekt konzentrierte ich mich nicht auf einzelne Fragestellungen, sondern beobachtete und dokumentierte den gesamten Prozess der Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur. Über die Kapitel 3, 4 und 5 zeichne ich ein ganzheitliches Bild des Entwicklungsprozesses und gebe einen Einblick in das Zusammenspiel verschiedener Faktoren (Kapitel 5: Erfahrungsgewinne zu dem entwickelten Prototyp sowie zum Verfahren).

Pflüger, Pongratz & Trinczeck (2010) definieren als wesentliche Merkmale des Fallstudienansatzes (vgl. S. 23):

- Kontextbezug[44] (Untersuchung des Falls – z.B. ein sozialer Prozess als Untersuchungsgegenstand – vor dem Hintergrund der relevanten Kontextfaktoren, vgl. ebd., S. 31)
- Methodenkombination[45] (Kombination verschiedener Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vgl. ebd.)
- Multiperspektivität[46] (Erfassung und Interpretation verschiedener Akteursgruppen, vgl. ebd.)
- Offenheit[47] (Forschungsdesign ist offen für Änderung / Ergänzung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vgl. ebd.)

Laut Lamnek (2010) sei von Bedeutung, typische (extrem-, ideal- oder durchschnittstypische) Handlungsmuster zu identifizieren (vgl. S. 284). Dabei stünden Handlungsmuster im Forschungsinteresse, „die zwar individuell festzumachen sind, aber keineswegs nur einmalig und individuenspezifisch wären“ (ebd., S. 284 f.), da sich in Handlungen generellere Strukturen manifestierten (vgl. ebd., S. 285) (s. Kapitel 2.2.4.2: Entwicklung von Strukturvorstellungen (Topoi)). Ziel der Einzelfallstudie sei die „wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren“ (S. 285). Dabei sei nicht die Rekonstruktion individueller Handlungsfiguren, sondern das Herausarbeiten typischer Handlungsmuster von Bedeutung (vgl. ebd.). Ursachen und Folgen bestimmter Prozesse seien zu identifizieren (vgl. ebd.).

[44] In der vorliegenden Arbeit untersuche ich den sozialen Prozess der Entwicklung eines Konstrukts für einen Berufskollegverbund. In Kapiteln 3 und 4 beschreibe ich durch die chronologische Struktur umfänglich den Kontext.

[45] Unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren boten sich nicht an, allerdings differieren die Situationen, die ich beobachten konnte (Workshops, Steuergruppensitzungen, Telefongespräche, ‚Neben‘-Gespräche, …).

[46] Im Rahmen meiner Mitgestaltung des Projekts hatte ich die Möglichkeit, die Perspektiven unterschiedlicher Akteure (Schulleitungen, Vertreter:innen der Stadt Dortmund, des MSB und der Bezirksregierung, Lehrkräfte) zu erfassen.

[47] Offenheit kennzeichnete sowohl den Entwicklungsteil im Projekt als auch den Auswertungsteil in der Dissertation: Im Projekt mussten wir laufend neue Entwicklungen und Geschehnisse in den Entwicklungsprozess einbeziehen. In der Dissertation ging ich bei der Auswertung meiner Protokolle induktiv und offen vor (s. Kapitel 2.3.3).

Dabei betont Lamnek jedoch die Bedeutung des Kontexts und der Fallgeschichte:

> „Eine Erklärung ist nicht vollständig, wenn die Fallgeschichte nicht verstanden wird oder nicht nachvollziehbar ist. Es muss deutlich sein, wer wann was getan hat und welche Folgen dieses Handeln hatte. Die Erklärung soll sich dabei auf das Wesentliche konzentrieren, aber ohne die Vergangenheit kann die Gegenwart nicht verstanden werden“ (Baur & Lamnek 2005, S. 244 nach Lamnek 2010, S. 285)

Welcher Fallstudientyp ist für die vorliegende Dissertation von Belang?

Um Fallstudien typisieren zu können, fragt Lamnek (2010), ob

1) eine Einzelperson oder ein soziales Aggregat
2) die Binnenstruktur oder die Außenkontakte

untersucht würden. Lamnek leitet aus diesen Differenzierungskriterien eine Matrix ab, die zu vier Typen von Fallstudien führt (vgl. S. 293 f.). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird die Binnenstruktur eines sozialen Aggregats (u.a. in Hinblick auf die Interaktion zwischen den Mitgliedern) erforscht. Das beobachtete soziale Aggregat ist das Regionale Berufsbildungszentrum – speziell der Kreis aus 16 Schulleiter:inne:n und Stellvertreter:inne:n, die gemeinsam ein Verbundkonstrukt entwickeln. Ziel ist, Interaktionsmuster der beteiligten Akteure zu finden und Komponenten und Interaktionen zu analysieren (vgl. ebd., S. 297).

Auch Pflüger, Pongratz & Trinczeck (2010) beschreiben unterschiedliche Typologien von Fallstudien. Sie differenzieren zwischen vier Typen, die sich hinsichtlich ihres Anspruchs an Forschung unterscheiden:

1) Gestaltung
2) Vertiefung
3) Vielfalt
4) Verallgemeinerung

Jeder dieser vier Typen wird anhand von vier methodologisch relevanten Dimensionen (Erkenntnisabsicht, Forschungsdesign, Theoriebezug und Anwendungsorientierung) beschrieben (vgl. ebd., S. 44 f.).

Im Rahmen des Dortmunder Projekts und der Dissertation greift insb. der Fallstudientyp ‚Gestaltung‘. Die *Erkenntnisabsicht* beziehe sich einerseits auf Gestaltung (in Dortmund waren wir im Projekt gestaltend tätig), aber auch darauf, Erkenntnisse (Ziel der Dissertation ist die Ableitung von Erfahrungsgewinnen) aus dem Erlebten ableiten zu können (vgl. ebd., S. 45). Forschungsprozess und Gestaltungsanspruch seien eng verbunden (vgl. ebd., S. 46). Im Projekt gab es einen „gemeinsame(r)n Lernprozess mit Praktikern“ (ebd., S. 45). Während die Akteure der Praxis durch die gewählten Maßnahmen die „Chancen von Veränderungsoptionen“ (ebd., S. 46) eruierten, erörterten Wissenschaftler:innen u.a. „allgemeine Bedingungen des Handelns im Untersuchungsfeld“ (ebd.).

Das *Forschungsdesign* ergab sich aus einem praxisrelevanten Auftrag (s. Kapitel 3.3.1) und legte den Fokus auf „Forschung in enger Verbindung mit Beratung“ (ebd. S. 45, zur Art der Interventionen im Dortmunder Entwicklungsprozess s. Ausführungen in Kapitel 4 und Erläuterungen in Kapitel 5.2.1). Von Pflüger, Pongratz & Trinczeck interviewte Expert:inn:en erläuterten, dass die Stärke der Fallstudienforschung „in einem dialogischen Verfahren und im laufenden Austausch zwischen beiden Seiten“ (ebd., S. 46) gesehen werde.

Im Rahmen einer Fallstudie des Typs ‚Gestaltung' seien *Theoriebezüge* gegenüber dem Anspruch der Praxisrelevanz als zweitrangig zu bewerten (vgl. ebd.). Das Vorgehen sei induktiv, ein Theorieertrag gelte ‚nur' „als erwünschter Nebeneffekt" (ebd., S. 45). Das Kennzeichen der Offenheit von Fallstudien werde damit erfüllt (vgl. ebd., S. 46). Der wesentliche Erkenntnisgewinn ergebe sich „aus der genauen Beobachtung von Umfeld und Verlauf der Intervention" (ebd., S. 46), auf die der Forschungsprozess abgestimmt sei. Vor dem Hintergrund der *Anwendungsorientierung* sei die praktische Gestaltung „Methode und Ziel von Forschung" (ebd., S. 45). In Kapiteln 2.1.3 und 2.1.4 beschreibe ich, warum ich auf den Einbezug gegenstandsbezogener Theorie verzichte. Pflüger, Pongratz & Trinczeck führen weiterhin aus, dass diese Art von Forschung „hohe Anforderungen an Methodik und Rollenverständnis der Forschenden" (ebd., S. 47) stelle (s. Kapitel 2.3.2.2). Ein verstärkter Rechtfertigungsdruck dieser Forschungsweise im Vergleich zu ‚reiner' Wissenschaft sei zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Verhältnis von Einzelfall zu Gesamtheit

In Hinblick auf das Verhältnis von Einzelfall zur Gesamtheit schreibt Honer (1993):

> „Denn das, was im Einzelfall stattfindet, sofern es für den Soziologen interpretierbar ist, ist immer allgemeiner Natur. Über das, was sozial 'determiniert' ist und - wie auch immer - entäußert wird, sagt der Einzelfall im Prinzip genauso viel aus, wie ein Kollektiv (vgl. auch Bude 1985)."

Zur Kritik an Einzelfallstudien schreibt Honer (1993): „Jetzt kann man natürlich gegen Einzelfallstudien bzw. die Ergebnisse von Einzelfallstudien immer einwenden: Einmal ist keinmal." (S. 118). Laut Honer lasse sich argumentieren, dass das Typische des Einzelfalls tendenziell ‚in allem' stecke. Wenn der Fall vertextlicht werde,

> „d.h., wenn man sozusagen 'einfriert', was man an Daten mit unterschiedlichen Methoden erzeugt hat, dann bewahrt man Gedachtes, Gesehenes, Gehörtes und Gesprochenes derart, daß wenigstens die Sedimente gehabter Erfahrungen und getaner Handlungen ohne weitere Verluste bearbeitet werden können (vgl. dazu Luckmann/Gross 1977)." (ebd., S. 118).

Durch Verschriftlichung würden 'flüchtige' Daten in ein stabiles Medium überführt (vgl. Gross 1979 nach Honer 1993, S. 118).

In Hinblick auf die Frage, wie und ob vom Besonderen auf das Allgemeine oder vom Teil auf ein Ganzes geschlossen werden könne, schreibt Brüsemeister (2008), dass Einzelfallergebnisse in größere soziale Zusammenhänge eingebettet seien und Beschreibungen und Erklärungen der kleineren sozialen Einheit auf größere soziale Zusammenhänge verwiesen:

> „So bemerkt Renate Mayntz über ihre Studie zur Gemeinde Euskirchen aus den 1950er Jahren: ‚Die räumlich genau umschreibbare Gemeinde ist [...] eine gesellschaftliche Einheit, ein in sich relativ geschlossenes soziales System. Durch die gemeinsame räumliche Basis und die Notwendigkeit der Kooperation gefördert, verdichten sich hier soziale Beziehungen zu einem Geflecht sozialer Wirkungszusammenhänge [...]. Aus einem anderen Blickwinkel gesehen ist die einzelne Gemeinde jedoch wiederum nur Teil eines größeren Ganzen: der Region, der nationalen Gesellschaft oder eines bestimmten Kulturkreises. Sie ist schicksalhaft mit dem sozialen, politischen und kulturellen Geschehen der größeren Gesamtheit verflochten, und ihre eigene Sozialstruktur ist von den Eigenschaften jenes sie einschließenden Sozialsystems mitbestimmt. Diese Eigenheit – ein relativ abgeschlossenes Ganzes und doch gleichzeitig nur Teil zu sein – macht die Gemeinde für bestimmte Fragestellungen zu einem besonders günstigen Forschungsgegenstand.' (Mayntz 1958)" (S. 58 f.)

Bei dem ‚Fall Dortmund' handelt es sich um ein vergleichsweise geschlossenes System als soziales Aggregat (Schulleitungen der Dortmunder Berufskollegs sowie die Stadt Dortmund), das jedoch in weitere regionale und landesspezifische Systeme integriert ist (vgl. Mayntz 1958 nach Brüsemeister 2008, S.58).

Nach Mayntz (1958) sei der Einzelfall erstens an sich interessant, zweitens spiegele dieser eine Charakteristik der sozialen Gesamtheit wider (vgl. Brüsemeister 2008, S. 59). Sei ein:e Forscher:in nach Mayntz von der „Notwendigkeit einer Falluntersuchung überzeugt" (ebd., S. 59), dürfe es logischerweise keinen allgemeineren „Bezugspunkt, zu dem der Fall gehören könnte" (ebd.), geben. Diese Annahme trifft auf den ‚Fall Dortmund' zu, auch wenn natürlich die Erkenntnisse dieser Arbeit Bezüge zu unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Theorien aufweisen (s. weitergehend dazu Kapitel 2.1.3).

2.1.3 Zum Verhältnis von Einzelfall und Systematik / Beispiel und Theorie

Im Rahmen der Dissertation beschränke ich mich auf die Darstellung des ‚Falls Dortmund', ohne den Fall bzw. die erarbeiteten Erfahrungsgewinne in eine Systematik einzuordnen[48]. Den ‚Fall Dortmund' betrachte ich als ein Beispiel, das zunächst für sich steht (s.u.).

Durch eine Verbindung von Fallstruktur und Systematik hätte ich aufzeigen können, für welche Wissenszusammenhänge die „aufgearbeitete Struktur typisch resp. exemplarisch" (Sloane 2014, S. 134) ist (z.B. Educational Governance[49], betriebswirtschaftliche Organisationstheorie, Change Management, Mikropolitik, Kommunikationstheorie). Das „entdeckte allgemeine Muster (das einer Äußerung kontextunabhängig Sinn verleiht)" (ebd.) würde „aus einer theoretischen Position mit dem Wissen der Wissenschaft präzisiert" (ebd.). Ein solches Vorgehen hätte dem hermeneutischen Ansatz nach Gadamer und dem von ihm benannten Modus ‚subtilitas applicandi' (1972, 291 u. 312 ff. nach Sloane 2010, S. 371) entsprochen, nach der der „wissenschaftliche Interpret (…) versucht, die Situation als einen Anwendungsfall einer Theorie zu explizieren" (Sloane 1992, S. 127), um „das Allgemeine im Besonderen zu erkennen" (ebd.). Nach Sloane ergäben sich dabei zwei Möglichkeiten: Entweder sei die Fallstruktur theoriekonform und könne somit „letztlich als Muster für die Ordnung von Wissen benutzt werden" (Sloane 2014, S. 135) oder sie sei nicht theoriekonform und fordere „so dazu auf, die Theorie zu revidieren oder die Struktur zu modifizieren" (ebd.). Die von mir erläuterten Erfahrungsgewinne weisen Bezüge zu unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Theorien auf, so dass es nicht *den einen* „stimmigen Theorieapparat" (ebd.) gibt. Somit ist das „Verhältnis von Einzelfall und genereller Theorie (…) nicht stabil" (ebd.).

Im Modus ‚subtilitas applicandi' gehe es um die Anwendung des Allgemeinen im besonderen Fall und um die „Beobachtung von Beispielen für eine Theorie" (Sloane 2010, S. 371). Eine Situation / ein Fall werde nur als exemplarisch wahrgenommen (vgl. Euler & Sloane 2018, S. 789).

[48] Die ‚Entwicklung institutioneller Verbundstrukturen zwischen Berufskollegs' steht in fachlichem Zusammenhang zu unterschiedlichen Bezugstheorien – beispielsweise zur (Schul-)Netzwerkforschung (vgl. z.B. Schweers 2005), zu regionalen Netzwerken (vgl. z.B. Rürup et al. 2015, vgl. Baedeker et al. 2017) sowie zur Educational Governance Forschung (vgl. Altrichter, Heinrich, Soukup-Altrichter 2011, S. 13, vgl. Bücking & Dilger 2015). Anschlüsse finden sich einerseits an die Schulentwicklungsforschung (vgl. Rolff 2010, S. 29) und an Qualitätsentwicklung in Schule (vgl. z.B. Ditton 2000, S. 73), andererseits werden organisations- und bildungsverwaltungsbezogene Fragestellungen tangiert.

[49] Im Rahmen eines Artikels untersuchten wir das Dortmunder Projekt in Hinblick auf die Kategorien des Educational Governance Ansatzes und setzten so Bezüge zwischen Einzelfall und Systematik (vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016).

Ich sehe den ‚Fall Dortmund' nicht als ein Beispiel für eine Theorie, sondern als ein Beispiel, das für sich steht. Buschfeld (1994) unterscheidet zwei unterschiedliche Funktionen von Beispielen:

1) Sie seien auf der einen Seite „eine Möglichkeit, ‚exemplarisch' zu verstehen, etwas zu veranschaulichen oder ein allgemeines Modell an einem Muster darzustellen" (S. 7 f.). Dabei gehe es im Wesentlichen um die „Transformation von Aussagen bzw. Erkenntnissen" (ebd., S. 8). In diesem Verständnis dienten Beispiele der „Veranschaulichung verschiedener Kategorien innerhalb einer Systematisierung" (ebd.) (s. die klassische kantische Definition). Dieses Verständnis des Begriffs ‚Beispiel' ergänzt den oben beschriebenen Modus des subtilitas applicandi: Es geht darum, den Fall / das Beispiel als Teil einer größeren Systematik zu betrachten.
2) Auf der anderen Seite seien „Beispiele nicht selten Anlaß für eine Interpretation, ein Auseinandersetzen" (ebd.) und damit „Auslöser für das Reflektieren von Situationen und das Entdecken von Problemen in diesen Situationen sowie die Erkenntnis möglicher Lösungen. Ein Beispiel als konkrete Situation steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Erkenntnis- bzw. Theoriebildungsprozeß." (ebd.) Dieses Verständnis des Begriffs ‚Beispiel' liegt meiner Vorgehensweise zur Auseinandersetzung mit dem Teilprojekt zu Grunde.

Die Darstellung der Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen des RBZ Dortmund als Beispiel führt somit nicht direkt zu einer Theorie, sondern stellt ein Beispiel für mögliches Handeln in einer Situation dar (vgl. Buschfeld 1994, S. 8). Nach Otto (1991) bildeten Beispiele Stationen des Theoretisierens (vgl. S. 131, nach Buschfeld 1994, S. 8). In diesem Sinn sei ein Beispiel eine Situation, die als Auslöser zur Interpretation der Situation führe (vgl. Buschfeld 1994, S. 8). Als Forschungsmethode müssten „Beispiele Erkenntnisse, Theorien erzeugen, provozieren, und zwar über und durch diesen Fall" (vgl. Buschfeld 1994, S. 175, nach Otto 1991, S. 129).

Im Zusammenhang mit Beispielen setzt sich Buck (1979) mit der Entwicklung praktischer Erkenntnis auseinander. Er definiert Erkenntnis als „Identifizierung von Etwas als Etwas" (S. 61) und stellt die These auf, dass sich praktische Erkenntnis nicht als Theorie artikuliere (vgl. ebd., S. 62) und sich nicht von dem Besonderen zum Allgemeinen (vgl. auch Buschfeld 1994, S. 176) entwickle, sondern sich als eine Struktur des Ganges von Beispiel zu Beispiel (vgl. Buck 1979, S. 69) entfalte. Praktische Erkenntnis interessiere nicht, was unabhängig vom Besonderen sei, es müsse keine situationsunabhängige Gewissheit erzielt werden, Dinge müssten nicht nivellierend als Fälle bezeichnet und Situationen zu Gegenständen gemacht werden (vgl. ebd., S. 67 f.). Damit positioniert sich Buck gegen Kant, der einen Fall als Teil einer allgemeinen Regel (Gesetz-Fall-Regel, Regel der Subsumtion) auffasst (vgl. ebd., S. 62 f.). Für Kant seien einzelne Fälle nie etwas Besonderes und es sei eine „Eliminierung alles Besonderen, alles Situativen entscheidend" (ebd.). Eine Situation könne nicht empirisch-analytisch in Hinblick auf Regelmäßigkeiten erklärt werden, da die Besonderheit einer Situation nicht angemessen wiedergegeben werden könne (vgl. ebd., S. 67 f.). Praktische Erkenntnis wolle ausdrücklich Situationen in Handlungszusammenhänge einfügen und Besonderheiten berücksichtigen (vgl. ebd., S. 68). Mit der detaillierten Schilderung der Dortmunder Situation berücksichtige ich, dass das „Bewusstsein einer Situation [zugleich] geschichtliches Bewusstsein" ist (ebd., S. 67).

> „Sie [die praktische Erkenntnis, K.F.] ist interessiert an der Möglichkeit, die Situation in einen Handlungszusammenhang einzufügen und dabei gerade ihre Besonderheit zu berücksichtigen. Auch praktische Erkenntnis übersteigt das Besondere im Hinblick auf einen übergreifenden Kontext, der das Besondere *als* etwas identifizierbar macht, gleichsam seine Lektüre ermöglicht. Aber sie übersteigt sie nicht als beliebig austauschbare Fälle eines begrifflich

> formulierten Allgemeinen, sondern als Beispiele. Praktische Erkenntnis verrechnet nicht die Situation als Fälle eines wohlbestimmten Sachverhalts, sondern orientiert sich an ihnen als Beispielen einer einheitlichen Hinsicht, die den Sinn des Handlungszusammenhangs ausmacht.
>
> Ein solcher Begriff des Beispiels, insbesondere seiner Funktion in der praktischen Erkenntnis, verlangt allerdings die Aufgabe jener bekannten und mißleitenden Definition Kants, wonach ein Beispiel 'nur das Besondere (concretum), als unter dem Allgemeinen nach Begriffen (abstractum) enthalten vorgestellt, und bloß theoretische Darstellung eines Begriffs' sei.“ (Buck 1979, S. 68, Fußnoten wurden nicht berücksichtigt; s. dazu auch Buschfeld 1994, S. 175, mit Verweis auf dieselbe Quelle)

Praxis beziehe sich auf „alle zwischen Menschen spielenden Aktivitäten (Interaktionen) mit dem Blick auf das Miteinander“ (Buck 1979, S. 65) und sei gekennzeichnet durch das Handeln als *miteinander handeln* und somit immer kommunikativ (vgl. ebd.). Praxis habe die Struktur der Situation, dabei sei die Situation die je eigene Situation. Eine Situation sei, „weil sich in ihr die Besonderheit gegen andere Besonderheiten in Erscheinung setzt, zugleich eine problematische Situation“ (ebd., S. 66). Eine Situation zu erkennen bedeute, in ihr eine neue Handlungsmöglichkeit zu gewinnen, sodass sie am Ende in eine andere Situation übergegangen sei. Man befinde sich in einer Situation, nicht ihr gegenüber (vgl. ebd.).

An Beispielen orientiere „man sich da, wo das Allgemeine, ‚für' das sie Beispiel sind, nicht so scharf und ausdrücklich zu fassen ist wie der wohlbestimmte Begriff, der das Maß für die Identifizierung der auf ihn bezüglichen Fälle ist“ (ebd., S. 68). Ein Beispiel weise als „Beispiel über sich hinaus, es bringt einen auf etwas, aber es weist nicht auf ein Allgemeines über allen Beispielen, sondern auf ein neues Beispiel“ (ebd., S. 69). Beim „Gang von Beispiel zu Beispiel“ (ebd.) gebe es eine direkte Beziehung der Beispiele zueinander.

In meiner Betrachtungsweise ist das RBZ Dortmund ein Beispiel für einen Berufskollegverbund. Diese Praxis (‚Handeln als miteinander handeln' – vgl. ebd., S. 66) der Entwicklung eines Verbunds habe ich als Situation ‚miterlebt' und stellt für mich einen Auslöser dar, um das Besondere der Situation zu beschreiben, Herausforderungen bei der Entwicklung eines Berufskollegverbunds zu identifizieren und beobachtete Lösungsstrategien zu dokumentieren sowie zu reflektieren, welche Fragestellungen für die Entwicklung eines Verbund-Prototyps von Bedeutung sind. Der ‚Fall Dortmund' stellt aber nur ein Beispiel für mögliches Handeln in einer Situation dar. Die Erarbeitung der Erfahrungsgewinne sowie insb. die Implikationen ermöglichen, zentrale und möglicherweise übergreifende Aspekte zu identifizieren, die auch für andere Beispiele (Regionen, die Berufskollegverbünde entwickeln) von Interesse sein könnten.

2.1.4 Transfer

Zentrale Ziele dieser Arbeit sind die dichte und chronologische Beschreibung des Entwicklungsprozesses, die Erarbeitung der sich aus diesem Beispiel ergebenden Erfahrungsgewinne und die Identifikation von Implikationen für zukünftige Verbund-Entwicklungsprozesse.

Dabei beziehen sich die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf die Großstadt Dortmund, die bestimmte Bedingungen aufweist (Lage der Berufskollegs, sozio-ökonomisches Profil, etc.)[50]. Mit

[50] Als wissenschaftliche Begleitung erhielten wir auch Einblicke in Verbundentwicklungsprojekte in Ostwestfalen-Lippe sowie im Hochsauerlandkreis (zu zentralen Aspekten werden Verweise auf diese Projekte gegeben).

Recht kann gefragt werden, ob bzw. wie die beschriebenen Implikationen auf andere Verbundentwicklungsprozesse transferiert werden können.

Wäre ein höherer Abstraktionsgrad der Implikationen zu erzielen, wenn ich diese an gegenstandsbezogenen Theorien gespiegelt und mit anderen Berufskollegverbünden kontrastiert hätte? (In Hinblick auf die Berücksichtigung gegenstandsbezogener Theorien müsste allerdings begründet werden, welche Theorien in die Spiegelung einbezogen und warum andere Theorien keine Berücksichtigung finden).

Die Chronologie ermöglicht ein intensives Eintauchen, Nach-Erleben und Nachvollziehen der Situationen. Die Erfahrungsgewinne und Implikationen weisen eine bestimmte Wahrscheinlichkeit auf, dass sie in anderen Kontexten in ähnlicher Form auftreten könnten. Die konkrete Übertragung und Adaption bleibt Aufgabe potentieller Verbundentwickler:innen.

Dazu Sloane (2018):

> „Berufsbildungsforschung zielt als ‚Wissenschaft' darauf, dass ‚Wissen geschaffen' wird. Es geht darum, für einen Gegenstandsbereich, hier den der Berufsbildung, relevantes Wissen, welches über den Einzelfall hinaus gültig ist, zu gewinnen. (…) Verfolgt man den Gedanken einer Wissensgenese, die im Hinblick auf die Praxis der Berufsbildung eine einzelfallübergreifende Relevanz hat, dann stellt sich die Frage sehr zwingend, wie diese Relevanz genau begründet ist: in einer allgemeinen Idee von Erkenntnis oder in der Idee von **Erklärungskraft für die Praxis**. Dann stellt sich erneut die von Jürgen Zabeck erhobene Forderung nach einer **handlungsgerechten Theorie**. In diesem Fall **bestimmt der Rezipient der Theorie die Relevanz und nicht der Produzent**. Den Gedanken von Jürgen Zabeck fortführend geht es letztlich darum, **wie das Wissen in die Praxis kommt, damit sie dem Praktiker seine Praxis tatsächlich erklärt**. (…)" (S. 10 f., ohne Original-Fußnoten, Hervorhebungen K.F.)

Wie kann ein Transfer der Ergebnisse erfolgen?

In Modellversuchen sollen Ergebnisse generiert werden, die nicht nur für den Modellversuch selbst von Bedeutung, sondern über den Einzelfall hinaus relevant sind (vgl. Sloane 2018, S. 792). Sloane (1998) führt dazu aus:

> „In Modellversuchen geht es nicht primär um eine Erprobung von Modellen, sondern um eine Konstruktion sozialer Wirklichkeit, an der Wissenschaft beteiligt ist. Gerade in Bezug auf die Verallgemeinerung von Erkenntnissen ist dies wichtig. Modellversuche sind Einzelfallstudien. In Modellversuchen werden singuläre Erfahrungen in der Konstruktion und Gestaltung sozialer Felder gewonnen. Vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen kann ein Transfer in der Form erfolgen, dass man die Konstruktionsprinzipien verallgemeinert. Mit anderen Worten: der Transfer von Modellversuchsergebnissen besteht in der (Re-)Konstruktion des Modellversuchs." (S. 558)

Diese Re-Konstruktion des Entwicklungsprozesses ist zentrales Anliegen der vorliegenden Dissertation: Der Entwicklungsprozess wird re-konstruiert, indem ich chronologisch über Abfolgen, Wirkungszusammenhänge, Kontexte und externe Einflüsse berichte und Erfahrungsgewinne extrahiere.

Sloane und Fischer (2018) benennen verschiedene Übertragungskonzepte. Die Erfahrungsgewinne der vorliegenden Arbeit sind insb. für die Konzepte des *Transfers* (= Übertragung von Problemlösungen, Lernergebnissen etc. aus der Entwicklungssituation eines Modellversuchs in einen neuen

Arbeitszusammenhang, vgl. S. 792)[51] und der *Implementation* (im Sinne der Übertragung von Erfahrungen aus Modellversuchen = Re-Implementation, vgl. ebd.) geeignet.

Beim *Transfer* müsse berücksichtigt werden, „was von wem auf welche Weise wohin übertragen werden soll" (Sloane / Fischer 2018, S. 792). Die Erfahrungsgewinne und Implikationen dieser Arbeit dienen der Veröffentlichung von Modellversuchsergebnissen für die Berufsbildungspraxis (s. Kreis der Lesenden in Kapitel 1.2.3). Zusätzlich sind die Ergebnisse für die politische Diskussion[52] (vgl. ebd.) relevant: Das Dortmunder Projekt wurde zu einem ‚Landesvorhaben NRW' ausgeweitet, außerdem werden (wie auch in anderen Bundesländern) in NRW rechtliche Änderungen für Schulen gewünscht und teilweise diskutiert. Sloane und Fischer betonen, dass bei einem Transfer nie die „mechanische Übertragung fertiger Ergebnisse oder Produkte" (S. 793) Ziel sein könne, sondern immer eine modellversuchsspezifische Transferstrategie erforderlich sei (vgl. ebd.), beispielsweise in Form von Transferseminaren, Info-Veranstaltungen, für Zielgruppen relevante Veröffentlichungen (Flyer, Internetforen usw.) und der allgemeinen Aufarbeitung von Ergebnissen und Erfahrungen (vgl. ebd.). Im Rahmen des landesweiten Schulversuchs ergeben sich aus meiner Dissertation zahlreiche Ansätze der Transferdiskussion; für entsprechende Projekte stehe ich auch persönlich gerne zur Verfügung.

In diesem Zusammenhang schlagen Sloane und Fischer (2018) eine „erweiterte Art von wissenschaftlicher Begleitforschung" (S. 799) vor:

> „Mindestens ein Teil der wissenschaftlichen Begleitung würde dann nicht nach Installation eines Programms eingesetzt und gemeinsam mit den Modellversuchen ihre Arbeit beenden, sondern den gesamten Prozess der Vorbereitung, Antragsstellung, Durchführung und Übertragung in den Blick nehmen." (ebd.)

Ziel sei nach Sloane und Fischer, eine „längerfristige Betrachtung der Ergebnisse und Wirkungen von Modellversuchen sowie die Einbeziehung von Transfernehmer-Perspektiven (der nicht am MV oder MV-Programm beteiligten Adressaten der Modellversuchsergebnisse)" (ebd.) zu ermöglichen. Das bedeutet auch: Der aktuelle Stand der Arbeit stellt einen Zwischenstand dar. In Form weiterer Forschung können die Erfahrungsgewinne und Implikationen im Rahmen des landesweiten Schulversuchs geprüft und ergänzt werden. So könne „eine noch stärkere Verallgemeinerung (gesellschaftlich-praktisch und wissenschaftlich) von Modellversuchsinnovationen erreicht werden" (ebd.).

2.2 Wissenschaftstheoretische Positionierung

Mein Interesse im Projekt war, das RBZ Dortmund bei der Entwicklung einer passenden institutionellen Struktur unter Einbezug wissenschaftlicher Methoden und Heuristiken zu unterstützen. Durch den Einstieg in das Projekt hatte sich mir zwar ein institutioneller Rahmen für die (Mit-)Arbeit an einer wirtschafts- und berufspädagogischen Entwicklungs- und Gestaltungsfrage eröffnet, damit war jedoch noch kein Forschungspfad für eine Modellversuchsforschung vorgegeben. Mit Kremer (2014), der auf Herausforderungen im Rahmen seiner Dissertation zurückblickt, konstatiere ich: „Der Modellversuch

[51] Andere Übertragungskonzepte wären die Dissemination (Verbreitung von Ergebnissen) sowie die Verstetigung und Nachhaltigkeit (als Konstituierung der durch einen Modellversuch gemachten Erfahrungen) (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 792).

[52] Weitere, hier nicht im Fokus stehende Übertragungsüberlegungen beziehen sich auf die „Übertragung und Reflexion der Ergebnisse in die Wissenschaft und die Verankerung in der Forschungs- und Lehrkultur" (Sloane & Fischer 2018, S. 792) und die „Berücksichtigung und Aufarbeitung der Ergebnisse aus Modellversuchen in flankierenden Maßnahmen, z.B. der Lehrerbildung oder der Aus- und Weiterbildung von Auszubildenden" (ebd.).

und die damit verbundenen Entwicklungsarbeiten dienten (mir) als ein Kristallisationspunkt und Erfahrungsbereich zur Schärfung eigener Positionen sowohl auf methodologischer Ebene als auch in Bezug auf den Gegenstand des Dissertationsprojekts“ (S. 340).

2.2.1 Phänomenologie und Lebensweltkonzept

Als grundlegenden erkenntnistheoretischen Zugang wähle ich die Phänomenologie (auch wenn ich der Intuition – s. Kapitel 2.2.4.1 – einen gewissen Spielraum einräume). In der Modellversuchsforschung (sowie in der DBR) werde Wissen nicht durch die externe Beobachtung, sondern durch die Teilnahme und Mitwirkung am Gestaltungsprozess entwickelt (vgl. Sloane 2014, S. 113). Meine Grundlage für die Generierung von Wissen ist die Auseinandersetzung mit den im Rahmen des Entwicklungsprozesses produzierten Texten (Protokolle, Entwürfe, Aktennotizen, etc.) anhand eines phänomenologischen und textwissenschaftlichen Referenzrahmens (vgl. Sloane 2014, S. 113, s.a. Kapitel 2.3.3.1).

Ziel der auf Husserl und Heidegger basierenden Phänomenologie als „Wissenschaft von den ‚Erscheinungen‘, den ‚Phänomenen‘ des Lebens“ (Sloane 2010, S. 368) sei, die Grundstruktur der Lebenswelt zu erkennen (Wesensschau als eidetische Reduktion) (vgl. ebd.). Nach Hegel werde jede Lebenswelt durch ein Prisma „von subjektiven Einflüssen, Traditionen usw. hindurch wahrgenommen“ (ebd.). Dieser Schleier müsse laut Heidegger zur Seite geschoben werden, um die Wirklichkeit zu erfassen und Strukturvorstellungen entwickeln zu können (vgl. ebd.). Schütz (1971/1972) sowie Berger und Luckmann (1970) untersuchten auf dieser Basis, wie Menschen ihre Lebenswelt konstruieren (nach Sloane 2010, S. 368). Da jede Person individuelle Vorstellungen über die Welt habe, die sich in subjektiven Deutungsmustern äußerten, sei es das Ziel der phänomenologischen Reduktion, Deutungsmuster zu erkennen und „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971/72, S. 7 nach Sloane 2010, S. 369) zu etablieren, die zu objektivierten Strukturvorstellungen und somit zu einer Struktur der Lebenswelt führten (vgl. ebd.).

Schütz und Luckmann (1979, S. 25) führen zum Konzept der Lebenswelt aus:

> „Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständliche Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. (…) Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstituieren. Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen.“ (nach Euler & Sloane 2018, S. 786 f.).

Husserl entwickelte das Konzept der Lebenswelten, um einer Wissenschaft, die sich zu sehr am Objektivitätsideal orientierte, einen Ansatz entgegenzustellen, der sich stärker mit dem Alltag von Menschen auseinandersetzt (vgl. Husserl 1996 nach Sloane 2014, S. 121). Schütz adaptierte Husserls Ansatz für die Soziologie, um einen Rahmen „für jede Form der Welterfahrung eines Menschen“ (Sloane 2014, S. 121) zu schaffen. Garfinkel und Cicourel entwickelten auf dieser Basis ein ethnomethodologisches Konzept, mit Hilfe dessen Konstruktionsregeln sozialen Handelns dechiffriert werden konnten (vgl. Garfinkel 1967, Weingarten 1989, S. 110, 113 nach Sloane 2014, S. 121): „Jedes Handeln, sowohl das von Wissenschaftlern als auch das von so genannten Praktikern, basiert auf gemeinsamen Bedeutungsvorstellungen“ (Cicourel 1974 nach Sloane 2010, S. 122): Sozialforschung müsse daher „mit der Bezugnahme auf die Welt des Common Sense im Alltagsleben beginnen“ (ebd., S. 122).

In der Modellversuchsforschung treffen insbesondere die Lebenswelten Wissenschaft und Praxis aufeinander. Diese beiden Welten seien laut Kirsch inkommensurabel: Die Welten überdeckten sich nicht – sie blieben getrennt. Eine Person könne entweder der Welt der Wissenschaft oder der Praxis angehören (vgl. Kirsch 1997, S. 45 ff. nach Sloane 2014, S. 123). Damit seien Forschende „Grenzgänger zwischen zwei unterschiedlichen Lebenswelten" (Sloane & Fischer 2018, S. 793), da sie in Modellversuchen in differierenden Kontexten arbeiteten und laufend zwischen zwei Lebenswelten wechselten. Euler und Sloane (2018) erläutern, dass Forscher:innen die Lebenswelt Wissenschaft verließen und an einem Feldgeschehen mitwirkten, welches durch andere Regeln als die traditionelle Wissenschaft definiert sei (vgl. S. 787).

Durch den Wechsel der Lebenswelten nehme ein:e Forscher:in entweder eine Außenperspektive als Beobachterin oder eine Binnenperspektive als Teilnehmerin ein (vgl. hierzu Habermas 1981, S. 180 nach Sloane 2014, S. 123). Als distanzierte:r Beobachter:in befinde sie:er sich in einem analytischen, als Teilnehmer:in in einem hermeneutischen Arbeitszusammenhang[53]. Bei ersterem Modell folge ein:e Forscher:in dem Modus der Erklärung; wirke ein:e Forscher:in jedoch selbst mit, handele es sich um den Modus des Verstehens (vgl. Sloane 2014, S. 123, S. 135). Zwischen den Modalitäten des Verstehens und Erklärens könne man wechseln, aber nie beide gleichzeitig einnehmen (vgl. ebd.).

Sloane betont, dass die Teilnahme einen eigenen Wissens- und Erkenntnisanspruch habe (vgl. Sloane 2014, S. 135). Im Prozess habe ich an der Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur teilgenommen. Dazu gehört, Distanz aufzugeben, betroffen und beteiligt zu sein (vgl. Euler & Sloane 2018, S. 787; s. dazu Kapitel 2.3.2.1 und 2.3.2.2 der Dissertation). Damit folgte ich dem Partizipations- und Verstehensmodus einer phänomenologischen Wissenschaftsauffassung (vgl. ebd., S. 789).

Laut Kirsch (1997) lassen sich die Lebenswelten in Hinblick auf ihre Ausprägungen unterscheiden. Kirsch differenziert personale, kulturelle und institutionelle Aspekte / Merkmale (nach Sloane & Fischer 2018, S. 793 f.) (vgl. hierzu Reflexion meiner Rolle in Kapitel 2.3.2.2): Jede Lebenswelt

- stelle besondere Anforderungen an die Person und ihre Fähigkeiten.
- habe eine eigene Kultur, die das Handeln bestimme.
- beinhalte eine eigene institutionelle Ordnung (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 794).

Um in der jeweils anderen Lebenswelt angemessen handeln zu können, sei „soziales Orientierungswissen" (Euler & Sloane 2018, S. 787) erforderlich, das sich durch die drei beschriebenen Merkmale ergebe. Wissenschaftler benötigten Lern- und Forschungskompetenz, um zu verstehen, wie die Lebenswelt der Praxis funktioniere: „Die Erfassung, das Verstehen dieser Lebenswelt durch Partizipation ist ein Teil der Forschungsarbeit im Feld und macht es erforderlich, über entsprechende methodische Verfahren zu verfügen" (Euler & Sloane 2018, S. 787), s. dazu Kapitel 2.3.2.2.

In der Projektphase lernte ich die Lebenswelt der Praktiker verstehen und konnte auf dieser Basis die Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen begleiten und zum Teil aktiv mitgestalten. Im Rahmen meiner Dissertation verlasse ich diese Lebenswelt und reflektiere in der Lebenswelt der Wissenschaftlerin meine Beobachtungen und Erfahrungen:

> „Wissenschaftliches Arbeiten im Modellversuch erfordert i.S. dieses Modells [der Lebenswelt, K.F.] die ‚Rückkehr' in die Wissenschaft, bedeutet also, aus dem Modellversuchsalltag auch

[53] Sloane merkt jedoch kritisch an, dass Kirsch einerseits das Kriterium der Inkommensurabilität postuliert, aber andererseits davon ausgeht, dass bei dem jeweiligen Wechsel der Lebenswelt unterschiedliche Grade der Einlassung möglich seien. Er fragt, ob man als Forscher tatsächlich die Beobachter- zugunsten einer Teilnehmerperspektive aufgebe (vgl. Sloane 2014, S. 124).

> wieder ‚auszusteigen' und in die Lebenswelt Wissenschaft zurückzukehren, um über das Leben im Feld zu berichten. So können dann Modellversuchserfahrungen eine Grundlage für die Theoriebildung in der Wissenschaft sein. Entscheidend ist, dass die Anforderungen an die Person und ihre Fähigkeiten sowie die Normen und die institutionelle Ordnung in der Wissenschaft nunmehr den Referenzrahmen für die Forschenden abdecken." (Sloane & Fischer 2018, S. 794)

Laut Sloane (2014) liege in Hinblick auf das Konzept der Lebenswelten die Besonderheit gestaltungsorientierter Forschungsansätze darin, dass Akteure der beiden unterschiedlichen Lebenswelten Wissenschaft und Praxis miteinander in Projekten kooperierten (vgl. S. 121, 129). Das Kooperationsfeld, in dem Wissenschaft und Praxis gemeinsam an einem Projekt arbeiteten, könne auch als Arena bezeichnet werden (Sloane 2014, 2007, Sloane & Gössling 2014 nach Euler & Sloane 2018, S. 787). Euler und Sloane (2018) erläutern, dass im Rahmen der Diskussion des Lebensweltkonzepts gemeinhin angenommen werde, dass ein Wechsel zwischen den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis stattfinde. Aus ihrer Sicht sei die Arena aber ein „neu konstituiertes Feld, eine neue Praxis, gleichsam ein Kooperationsfeld ‚zwischen' Wissenschaft und Praxis" (S. 789). Diese Überlegung sei an die Ansätze der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation und Modellversuchs-forschung anschlussfähig. Die jeweiligen Akteure seien auch in den Arenen weiter in ihrer ursprünglichen Lebenswelt verankert, versuchten aber, in dem Kooperationsfeld ihre jeweiligen Agenden umzusetzen. Dies sei Gegenstand der typischen politisch-kommunikativen Arbeit in den Arenen (vgl. S. 789).

2.2.2 Bedeutung von Sprache und Text

Soeffner (1983, S. 23 nach Sloane 2014, S. 130, nach Sloane 1998, S. 567 und Sloane 2010, S. 372) schreibt der Wissenschaft die Aufgabe zu, ,,die organisierte und reflektierte Bearbeitung von Alltagserfahrungen" vorzunehmen. Lebenswelten (s.o.) äußerten sich in Form von Sprache (Versprachlichung des Alltags – vgl. Sloane 1998, S. 567), seien textförmig strukturiert (vgl. Soeffner 1983, nach Sloane 2010, S. 373) und könnten somit textlich dokumentiert werden (vgl. ebd.).

In der phänomenologischen Forschung seien sprachliche Äußerungen Grundlage für Strukturbildungs-prozesse (vgl. Sloane 2014, S. 130, s. Kapitel 2.2.4.2). Sozialwissenschaft sei daher eine Textwissenschaft (vgl. Soeffner 1986, S. 140 nach Sloane 2014, S. 130) und Sozialforschung somit auch immer die Interpretation von im Alltag erzeugten Texten (vgl. ebd.). Zudem seien Äußerungen in Form von Texten verschiedenen Personen zugänglich und könnten von diesen diskutiert werden (vgl. Sloane 2014, S. 131).

Laut Sloane (1992) produziere Wissenschaft „Texte durch Interviews, Befragungen, Beobachtung etc." (nach Sloane 1998, S. 568). Texte der Praxis seien insbesondere „Protokolle, Aktennotizen, Stellungnahmen, Arbeitsanweisungen etc." (ebd.). Der Grundgedanke eines phänomenologisch-textwissenschaftlichen Vorgehens sei, dass der Alltag bereits in den Texten manifestiert sei und auf Basis der Texte rekonstruiert werden könne. Dafür sei eine werkimmanente Interpretation erforderlich, um den Sinn zu erschließen. Gleichzeitig könne auch die Wirkung von Texten analysiert werden: Wie werde ein Text von anderen Akteuren wahrgenommen (vgl. ebd.)? In Modellversuchen rekonstruiere sich „soziale Wirklichkeit in Textform" (ebd.).

Vorausblick

Die Lebenswelt der Entwicklung des Dortmunder Berufskollegverbunds ist in Protokollen, Aktennotizen, etc. (zu den Textsorten s. Abb. 3) dokumentiert – somit wird der ‚Alltag' von Verbundentwickler:innen sprachlich abgebildet.

Im Rahmen des Projekts schrieben ‚Wir' im Team der wissenschaftlichen Begleitung Protokolle und diskutierten das Erlebte und das textlich Dokumentierte (neben Protokollen z.B. Entwürfe für Schulversuchsanträge, etc.). Die von uns erstellten Textdokumente spiegelten wir in die Steuergruppe zurück, die die Texte korrigierte und an uns zurücksandte. So entstanden in iterativen Schleifen Dokumente, die von allen Beteiligten getragen wurden (zur Bedeutung von der Erstellung von Texten s. Kapitel 5.2.1.6). Durch diese zirkulären Verfahren ‚prüften' die Praxisakteure, ob unsere ausführlichen Verlaufsprotokolle tatsächlich den ‚Alltag' eines Berufskollegverbunds beschrieben.

In der Dissertation ‚bearbeite' ich diese Alltagserfahrungen, indem ich sie im Rahmen einer explorativ-argumentativen Vorgehensweise (s. Kapitel 2.3.3) analysiere und Erfahrungsgewinne ableite.

Zur hermeneutischen Auslegung schreibt Soeffner (1983): „Die Hermeneutik des Fixierten, der fixierten Erzeugung, ist zugleich Rekonstruktion der Produkte und ihrer Entstehungsbedingungen wie auch die Simulation ihrer Erzeugung" (S. 31, nach Sloane 1998, S. 567). Zwischen Welt und Text im Sinne einer realistischen Position sei zu trennen (vgl. Sloane 1998, S. 567). Dieses phänomenologische Vorgehen sei wertfrei durchzuführen (im Gegensatz zur Handlungsforschung). In Hinblick auf die Wertfreiheit beziehen sich Soeffner und Sloane auf Weber, der eine radikale Trennung von Wissenschaft und Leben forderte. Soeffner schreibt, dass „der Wissenschaftler als Forscher und Analytiker nicht zu werten habe, sondern nur als Alltagshandelnder, als ‚Mensch', der in aktuellen historischen und politischen Handlungsfeldern steht" (Sloane 1998, S. 567 f.), zu betrachten sei. Sloane relativiert, dass es mit Blick auf die Begleitforschung um Interventionsfreiheit statt Wertfreiheit gehe und versteht das phänomenologisch-textwissenschaftliche Vorgehen als Methode rationaler und distanzierter Begleitforschung, wenngleich er es als zulässigen Ansatz im Rahmen einer responsiven Begleitforschung bewertet (vgl. ebd., S. 567 ff.).

Habe ich im Entwicklungsprozess zu intensiv partizipiert, als dass eine wertfreie Analyse möglich ist? Nach meinem Verständnis ist die einzufordernde Distanz gewahrt.

- Sloane und Fischer (2018) betonen, dass Forschende im Rahmen der responsiven Begleitforschung die Ansprüche der distanzierten und der intervenierenden Begleitforschung miteinander verknüpfen können (vgl. S. 796). Somit sei eine responsive Entwicklungsforschung mit einem phänomenologisch-textwissenschaftlichen Vorgehen vereinbar.
- Bei der Begleitung des und der Mitwirkung am Projekt sowie der Dokumentation im Rahmen der Dissertation handelt es sich um zwei getrennte Prozesse. Durch die zeitliche Entzerrung entstand eine Distanz zum Gegenstandsbereich, die für die phänomenologische Forschung wichtig ist, um die Strukturen der Lebenswelt über die Auslegung von Texten zu untersuchen (vgl. Sloane 2007 nach Sloane 2014, S. 119). In Hinblick auf die phänomenologisch-textwissenschaftliche Auswertungsvorgehensweise folge ich somit auch einem rationalen Forschungshandeln, da phänomenologische Forschung auf Interpretationsregeln beruht, die expliziert werden können (vgl. Soeffner 1984, S. 132 f., S. 105 nach Sloane 2014, S. 119).

2.2.3 Rationalitätsmodell und Ansatz der Begleitforschung

Die Entscheidung für ein Rationalitätsmodell formt die Art und Begründung der Forschungsziele, das methodische Vorgehen sowie die Haltung zu wissenschaftlichen Gütekriterien (vgl. Sloane 2014, S. 119). Sloane unterscheidet die Modelle rationaler Forschung, rationaler Praxis und reflexiver Praxis (vgl. z.B. Sloane 1998, Sloane 2014, Sloane & Fischer 2018). Die Modelle schlössen sich nicht zwingend gegenseitig aus, auch wenn durch die Postulate jeweils festlegt sei, wie Erkenntnis und Wissen definiert würden (vgl. Sloane 2014, S. 120).

Zunächst erläutere ich kurz, warum mein Vorgehen weder dem reinen Modell rationaler Forschung noch dem Modell rationaler Praxis entspricht:

Das Ziel **rationaler Forschung** sei der Gewinn kontextunabhängiger Erkenntnis (vgl. Sloane 2014, S. 120). Sie basiere auf „vernünftigem Forschungshandeln" (Sloane 1998, S. 587) in Anlehnung an Popper, wonach Forschung die Falsifikation nomologischer Hypothesen bedeute (vgl. Popper 1969 nach Sloane 2014, S. 119). Auch ein phänomenologisch-textwissenschaftlicher Ansatz, der um Distanz und Wertfreiheit bemüht sei, könne einer rationalen Forschung zugeordnet werden (warum ich diesen Ansatz auch im Rahmen meiner Arbeit anwenden kann, die dem Modell einer reflexiven Praxis zugeordnet werden kann, erläutere ich weiter unten).

Bei der **rationalen Praxis** gehe es darum, Praxis mit Hilfe von Wissenschaft zu gestalten und die Rationalität der Praxis zu verbessern (vgl. Sloane 1998, S. 565, 587 f., Sloane 2014, S. 120). Der Anspruch der Verbesserung von Praxis sei laut Sloane der Handlungsforschung zuzuordnen, „bei der es den frühen Vertretern in der Tat um gesellschaftliche Veränderungen ging." (vgl. Sloane 1998, S. 571, Sloane 2014, S. 120).

Aufgrund der Tatsache, dass wir im Projekt mit konkreten Vorschlägen und Ideen den Prozess steuerten, ist das Postulat der rationalen Praxis nicht fern. Im Projekt zielte die Kooperation mit der Praxis darauf ab, die „gesellschaftliche Wirklichkeit" (vgl. Sloane 2014, S. 119) zu verbessern, indem die Schulen durch ein innovatives Verbundkonstrukt unterschiedliche Herausforderungen kooperativ besser bewältigen können als alleine. Der missionarische Anspruch verbunden mit der Annahme über die „Unvernünftigkeit der sozialen Welt" (Horkheimer & Marcuse 1937, S. 635, Marcuse 1967, Adorno 1970 nach Sloane 2014, S. 119) und dem Ziel, „dem gesellschaftlichen Alltag [durch Aufklärungsarbeit] Angebote zu machen, die es den Akteuren ermöglichen, die jeweilige Unvernünftigkeit des gesellschaftlichen Lebens zu erkennen" (Sloane 2014, S. 119 f.), widersprach jedoch unserer Herangehensweise im Projekt.

Im Gegensatz zum Modell rationaler Forschung und rationaler Praxis wird im Modell **reflexiver Praxis** das „Recht der Praktiker [betont], ihre eigenen Ziele zu setzen" (Sloane 2014, S. 120). Dieses Modell war Grundlage unseres Vorgehens im Projekt.

> „Das in den anderen Programmen implizierte Verständnis einer omnipotenten Wissenschaftlichkeit, die entweder über Verfahrensmacht (Das ist wissenschaftliches Handeln!) oder normative Macht (Das ist eine vernünftige Gesellschaft!) die Richtung vorgibt, wird in ein diskursives Verständnis von Absprachen zwischen den Forschern und den Akteuren des Gegenstandsbereichs überführt." (ebd.)

Grundlage des Programms reflexiver Praxis ist die Annahme des epistemologischen Subjektmodells (vgl. Sloane 2014, S. 120)**:** Praktiker:innen sind nicht ‚Objekt' der Forschung, stattdessen reflektieren Akteure der Praxis und der Wissenschaft den Forschungsgegenstand gleichermaßen. Bei dem Modell reflexiver Praxis steht also die Selbstreflexionsfähigkeit und Responsivität von Akteuren der

Berufsbildungspraxis im Vordergrund (vgl. Sloane 2018, S. 5): „Für Forscher und Erforschte müssen die gleichen Annahmen im Hinblick auf Erkenntnisfähigkeit gemacht werden“ (Sloane 2014, S. 120 mit Verweis auf Little 1972, S. 97; Oevermann et al. 1979, S. 391; Soeffner 1979, S. 329 f.)[54]. Der Gegenstand der Betrachtung zwinge dem Betrachter den Diskurs auf (vgl. Sloane 2005, S. 322)[55].

Vorausblick

Im Dortmunder Entwicklungsprozess formulierten die Praktiker ihre jeweiligen Ziele. Wir nahmen eine moderative Rolle ein, um die Ansprüche und Intentionen der Praxisakteure aufzuzeigen und zu konsolidieren. Die Schulleitungen sowie die Vertreter:innen der Stadt Dortmund, der Bezirksregierung und des MSB und wir als wissenschaftliche Begleitung diskutieren die Ziele sowie die Prozessschritte zur Erarbeitung der institutionellen Verbundstruktur ausführlich und auf Augenhöhe.

Eine tiefergehende Reflexion meiner Rolle erfolgt in Kapitel 2.3.2.2; die Anlage des Entwicklungsprozesses durch die wissenschaftliche Begleitung wird in Kapitel 5.2.1 beschrieben.

Wissenschaft und Berufsbildung sind als soziale Systeme zu verstehen, die aufeinander reagieren, sich gegenseitig reflektieren und somit responsiv sind (vgl. Sloane 2018, S. 5): Wenn eine wissenschaftliche Begleitung in einem Projekt in der Praxis aktiv wird, reagieren Akteure der unterschiedlichen Handlungsebenen (s. Tabelle 2 in Kapitel 2.1.1) auf diese Forschung. Der Diskurs zwischen der Forschung und der institutionalisierten Praxis ist ein komplexer Prozess (vgl. Sloane 2018, S. 3 f.)[56], den ich durch die Darstellung der Chronologie und die Erarbeitung der Erfahrungsgewinne veranschauliche.

Basis der Forschungsarbeit ist somit die Kooperation zwischen Wissenschaftler:inne:n und Praktiker:inne:n (s.a. Wissenschaft-Praxis-Kommunikation). Dieses Organisationsmodell (oder „Paradigma“[57]) führt zur Begegnung von Akteuren aus der Berufsbildungswirklichkeit und der Wissenschaft und kann nach Sloane (2014) als Grundmodell einer phänomenologischen Forschung in Arenen verstanden werden (vgl. S. 120).

Für die Vorgehensweise in der Dissertation ist wichtig, dass auch im Programm reflexiver Praxis die empirisch-analytische Erfassung mittels rationaler Verfahren nicht zwingend ausgeschlossen wird (vgl. Sloane 2005, S. 327) und eine phänomenologisch-textwissenschaftliche Auswertungsvorgehensweise möglich ist.

[54] Dazu Little (1972): „The behavior of the object under scrutiny and the behavior of the scrutineer fall in the same range of a single explanatory model“ (S. 97, nach Sloane 2005, S. 327).

[55] Nach Sloane (2005) ergeben sich Anknüpfungspunkte an das Konzept subjektiver Theorien (vgl. Scheele und Groeben 1988), an den Konstruktivismus sowie zum Programm rationaler Praxis, allerdings fehle beim letzteren der „‚missionarische‘ Anspruch einer Gestaltungsabsicht durch Wissenschaft“ (S. 328).

[56] „Im Gegenstandsbereich der Berufsbildungsforschung gibt es wissenschaftlich argumentierende Subjekte, die eine Erforschung der eigenen Lebenswelt durch Forscher – durchaus kommentierend – zur Kenntnis nehmen und ggf. strategisch und intervenierend darauf reagieren. Egal, welche Art von Forschung man betreibt, diese epistemologische Grundproblematik ist stets gegeben.“ (Sloane 2018, S. 4)

[57] Euler, Franke und Retzmann 1989, nach Sloane 2014, S. 120

In Anlehnung an die oben beschriebenen drei Rationalitätsmodelle unterscheidet Sloane die distanzierte, die intervenierende und die responsive Begleitforschung[58] (z.B. Sloane 1998, S. 565, Sloane & Fischer 2018, S. 796).

Für die Dissertation habe ich den Ansatz der **responsiven Begleitforschung** gewählt. Während die distanzierte Begleitforschung das Ziel verfolgt, ein Praxisprojekt zu beobachten und im Verständnis eines Modus des Erklärens zu analysieren (oder auch zu dokumentieren, zu evaluieren und auf dieser Basis Handlungsempfehlungen zu entwickeln) und die intervenierende Begleitforschung im Sinne der Handlungsforschung intendiert, Praxis rational zu verbessern (bzw. zu gestalten, politisch zu agieren oder zu verändern), ist es das Ziel einer responsiven Begleitforschung, einerseits in Modellversuche durch Empfehlungen (und ggf. durch Interventionen) hineinzuwirken und andererseits Modellversuche zu dokumentieren (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 796). Sloane und Fischer (2018) betonen, dass Forschende im Rahmen der responsiven Begleitforschung die Ansprüche der distanzierten und der intervenierenden Begleitforschung miteinander verknüpfen können: „Sie erfassen und dokumentieren das Modellversuchsgeschehen i.S. einer distanzierten Forschung und sie beraten den MVT resp. die Feldagenten (=Response). Hier sind eine Vielzahl von konkreten Ausformungen und Varianten denkbar“ (S. 796)[59].

Sloane und Fischer (2018) unterscheiden als Untervariante der responsiven Begleitforschung die responsive Evaluation sowie die Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (vgl. S. 796).

Während im Gesamt-RBZ-Projekt die responsive Evaluation[60] handlungsleitend war (vgl. Buschfeld et al. 2018), greift in meinem Teilprojekt insb. die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (vgl. Sloane 1985, 1992, 1995; Euler 1994; Kremer 1997 nach Sloane & Fischer 2018, S. 796).

Sloane (2005) bezeichnet eine Wissenschaft-Praxis-Kommunikation als „Kooperation von (mikro-) politisch agierenden Akteuren (vgl. S. 322 mit Rückgriff auf Sloane 1992, S. 150; Euler 2003, S. 211).

Diese berücksichtige, dass in Modellversuchen jeweils unterschiedliche Personen / Gruppen (Feldagenten, Modellversuchsträger, wissenschaftliche Begleitung) mit jeweils eigenen Zielsetzungen, Interessen und Rationalitätsvorstellungen handelten. Sloane und Fischer (2018) konstatieren: „Harmonie zwischen den jeweiligen Erkenntnis-, Handlungs- und / oder Gestaltungsinteressen kann eher als Sonderfall denn als Regelfall angesehen werden“ (S. 796). Diese Herausforderung wird in der Chronologie deutlich und in Bezug auf die Erfahrungsgewinne thematisiert.

---

[58] Während der Ansatz der distanzierten Begleitforschung einen starken Bezug zum Rationalitätsmodell der rationalen Forschung aufweist, ist die intervenierende Begleitforschung insb. der rationalen Praxis zuzuordnen (vgl. Sloane & Fischer 2018, S. 796).

[59] Sloane (2014) kritisiert, dass in der Modus-2-Forschung häufig unkritisch „eine Gleichsetzung von interventionistischen Ansätzen des Action-Research mit Verfahren der interpretativen Sozialforschung vorgenommen“ (S. 136) werde und erläutert, dass ein phänomenologischer Zugang letztlich eine nicht-interventionistische Vorgehensweise bedinge (vgl. S. 136). Hingegen sei der hermeneutische Zugang eher der Handlungsforschung / der Action-Research-Forschung zuzuordnen. Im Projektverlauf habe ich teilweise intervenierend gehandelt, jedoch keine hermeneutische Forschung betrieben. Die Forschungstätigkeit begann zeitlich versetzt, indem ich den Prozessverlauf anhand der Texte und Materialien analysierte. Deswegen ist der phänomenologisch-textwissenschaftliche Ansatz für das Vorgehen in dieser Arbeit passend.

[60] Bei der responsiven Evaluation seien zwei aufeinanderfolgende Arbeitsphasen zu differenzieren: die Evaluation des Modellversuchs-Geschehens und eine darauf bezogene Empfehlung. Dabei habe die Evaluation die Aufgabe, die „Interessen der am MV beteiligten Menschen offen und empfindsam“ (Sloane & Fischer 2018, S. 796) aufzunehmen. Die Evaluation sollte sozial verantwortungsvoll gestaltet sein (vgl. Beywl 1988, S. 145 nach Sloane & Fischer 2018, S. 796). Ziel der Evaluation sei, die individuelle Selbstständigkeit von Menschen zu unterstützen (vgl. Beywl 1988, S. 145 nach Sloane & Fischer 2018, S. 796, vgl. Weitz 1995, S. 146, vgl. Sloane 1998, S. 574 f.).

Die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation sei responsiv, da arbeitsteilig gearbeitet werde: „Es werden gegenseitige Dienstleistungen erbracht, Zielvereinbarungen getroffen, Arbeitspläne vereinbart usw. MVT und FA [= Feldagenten, K.F.] versuchen, ihre eigene Arbeit zu verbessern; die wissenschaftliche Begleitung ist daran interessiert, Wissen zu generieren. In diesem Sinne entsteht eine gegenseitige Responsivität aus dem Verwendungsinteresse an dem Partner heraus“ (ebd., S. 796 f.).

2.2.4 Zur Generierung von Wissen

Die Frage, wie in einer Dissertation, die sich in einem gestaltungsorientierten Forschungsansatz bewegt, Wissen generiert und das Verhältnis von Gestaltung und Erkenntnis (resp. Verstehen) methodologisch und methodisch durchdrungen werden kann, ist herausfordernd (vgl. dazu auch Kremer 2014, S. 340).

Sloane (2014) führt drei Möglichkeiten an, Wissen zu entwickeln: Die Intuition, die Hermeneutik sowie die phänomenologische Reduktion (vgl. S. 127 f.). Dabei betont er die Wichtigkeit der Wissensgenerierung:

> „DBR-Programme haben Problemlösungsrelevanz. Sie sind jedoch in der Gefahr, reine Projektarbeiten zu sein, wenn es nicht gelingt, einen Beitrag zur Wissensgenese zu leisten.“ (Sloane 2014, S. 135)[61]

Sowohl während des Projekts als auch in der Einstiegsphase der Dissertation war Intuition von Bedeutung. Intuition werde „vielfach auch in empirischen (…) Forschungsarbeiten als durchaus mögliche Form des Verstehens von Forschungsergebnissen angeführt“ (Sloane 2014, S. 127 f.) und sei „wohl durchaus das Zugeständnis nicht zu wissen, warum man ein bestimmtes Ergebnis in einer bestimmten Form interpretiert.“ (ebd.). Im weiteren Prozess war die Erarbeitung von Strukturvorstellungen durch phänomenologische Reduktion bestimmend.

2.2.4.1 Nutzung von Intuition

Kump (2021) erläutert, dass Organisationsforscher:innen (wie z.B. Behfar and Okhuysen 2018, Bell and Willmott 2020, Klag and Langley 2013, Locke et al. 2008) verstärkt die Bedeutung der Intuition betonten (vgl. Kump 2021, S. 1 f.). Gleichzeitig falle es Wissenschaftler:innen schwer, in wissenschaftlichen Arbeiten offen von der Nutzung von Intuition zu berichten, da diese mit klassischen Gütekriterien / Binnenlegitimität / rigour nicht vereinbar sei (vgl. ebd., S. 1)[62] und die zugrundeliegenden unbewussten Prozesse nicht expliziert werden könnten bzw. nicht nachvollziehbar seien (vgl. ebd., S. 7). Kump erläutert, dass Intuition in der qualitativen Forschung besonders kritisch betrachtet werde, da die qualitative Forschung erstens noch gegen Vorbehalte kämpfen müsse und zweitens intuitive Annahmen oder Ideen in der quantitativen Forschung unmittelbar anhand standardisierter Verfahren geprüft werden könnten (vgl. ebd.).

---

[61] Sloane spricht an dieser Stelle von ‚Design Principles‘; sein Text bezieht sich auf die ‚Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten‘. Da Sloane jedoch verdeutlicht hat, dass die Annahmen der Modellversuchsforschung mit dem DBR-Ansatz verwandt sind (vgl. Sloane 2018, S. 6), können seine Ausführungen zur DBR zumindest in Teilen auch für meine Dissertation zu Grunde gelegt werden.

[62] s.: „Dörfler and Eden (2014: 268f.) surmised that ‘[i]f the role of intuition were discussed in papers submitted to top journals in the management and organizations field, then [. . .] the papers would be rejected because of the declared difficulty of replication’ (for similar arguments, see Bell and Willmott, 2020). The rejection of intuition from the organizational research process has been taken to its extreme by critics like Hammond (2010: S. 329, emphasis in original), who viewed researchers who ‘*surrender* to intuition’ as too lazy to do the ‘dull hard work of justification that demands thinking’. Given such harsh criticism, it is no surprise that intuition is not mentioned prominently in empirical studies.” (Kump 2021, S. 6 f.)

Wenn Intuition im Forschungsprozess eine Rolle spiele, müssten Forscher:innen sich zwischen zwei Vorgehensweisen entscheiden: Entweder dokumentierten sie die Rolle, die Intuition im Forschungsprozess gespielt habe und riskierten damit den Eindruck fehlender Binnenlegitimität / ‚rigour`, oder sie schwächten die Bedeutung der Rolle der Intuition ab, büßten dann aber Ehrlichkeit ein (vgl. Bell & Willmott 2020 sowie Dörfler & Eden 2014, 2019 nach Kump 2021, S. 1). Kump (2021) betont:

> „However, research does not become more rigorous if researchers pretend that something that they deem as 'unscientific'—such as intuition—was not involved. It becomes more rigorous if researchers acknowledge that it was involved and demonstrate that they dealt with it in a rigorous way." (S. 7).

Sinclair und Ashkanasy (2005) definieren Intuition als „non-sequential information processing mode which comprises both cognitive and affective elements and results in direct knowing without any use of conscious reasoning" (S. 357 nach Kump 2021, S. 3) – "in the 'craft' of research" (Bell & Willmott 2020, Dörfler & Eden 2019 nach Kump 2021, S. 3). Auch wenn verschiedene Definitionen existierten, gebe es einige übergreifende Kernannahmen:

> „In contrast with analytical processing, intuitive processing is seen as a rather fast, spontaneous process that does not follow the rules of logic; in contrast with an analytically derived outcome, an intuitive outcome is tacit and holistic, and intuitors feel confident about it, despite lacking evidence." (Kump 2021, S. 3).

Kump untersucht, wie Intuition in den Forschungsprozess eingebaut werden kann, sodass ‚rigour' trotzdem gewährleistet wird. Als Grundlage verwendet sie Weicks (1989) „model of theory construction" (vgl. S. 2). Das Modell unterscheidet zwischen

1) ‚creative imagination' als „intuitive, blind, wasteful, serendipitous process" (Weick 1989, S. 519 nach Kump 2021, S. 2), in dem ‚Rohmaterial' für neue Eindrücke gesammelt und neue Ideen entwickelt werden und (vgl. Kump 2021, S. 2, S. 7)
2) ‚validation' als zweiter Schritt, in dem die zuvor gewonnenen Ideen mittels konventioneller Verfahren / analytischer Methoden geprüft werden (vgl. ebd., S. 2).

Weick kritisiert, dass wissenschaftliche Standards häufig schon im ersten Schritt der ‚creative imagination' angewendet würden, die beiden Phasen für einen theoretischen Fortschritt aber getrennt werden sollten (1989, nach Kump 2021, S. 2). Kump (2021) betont, dass Intuition nie das finale Ergebnis einer empirischen Studie sein könne und zum Schluss nachvollziehbare analytische Methoden zur Überprüfung der ersten intuitiven Schlüsse angewendet werden müssten (vgl. ebd.).

Kump sieht insbesondere zwei theoretische Anknüpfungspunkte: in der interpretativen Forschung im Allgemeinen, im Besonderen in der Diskussion um Abduktion[63] (vgl. ebd., S. 4). Als Methoden mit Bezug zur Intuition benennt die Wissenschaftlerin die Grounded Theory (Glaser and Strauss, 1967): Dabei würde die offenere / weniger konventionelle Richtung der Grounded Theory die Rolle der Erfahrung

[63] Abduktion bedeutet, auf Basis bestehender Daten zu einer anfänglichen Hypothese zu kommen, die wiederum die beobachteten Daten plausibel erklärt. Die Abduktion beinhaltet bewusste analytische Prozesse wie Zweifeln, Durchdenken alternativer Möglichkeiten oder Ablehnen anfänglicher Annahmen. Abduktion enthält meistens ein ‚schwer zu fassendes Element': überraschende Beobachtungen führen zu Vermutungen, wie die Beobachtungen erklärt werden könnten. Nach Peirce (1903) kommt ein abduktiver Vorschlag ‚wie ein Blitz' in den Sinn und ist ‚ein Akt der Einsicht'. Die verschiedenen Elemente einer Hypothese waren schon vorher in den Köpfen, werden im Rahmen der Abduktion aber neu zusammengesetzt (vgl. Kump 2021, S. 4f.).

und Intuition des Forschers im Forschungsprozess berücksichtigen (vgl. Fendt & Sachs 2008 nach Kump 2021, S. 5):

> „Gioia and colleagues suggest that researchers should first try to get 'lost in their data'; then, by way of a 'gestalt analysis' (Gioia et al., 2013: 20), they should strive to identify some deeper structure in the unorganized array of codes. This process of intuiting about the essence (the 'gestalt') in the data is the very core of that method, but the 'gestalt analysis' is not very prominently described and the term intuition is not used." (Kump 2021, S. 5)

In der Forschung zeige sich, dass Expertise eine notwendige Bedingung für valide Intuitionen sei (vgl. Dörfler & Ackermann 2012, Dörfler & Stierand 2017, Sinclair & Ashkanasy 2005 nach Kump 2021, S. 7): Während die Intuition von „novices" (Kump 2021, S. 9) häufig zu nicht validen Ergebnissen führe, sei die Intuition von „experts" (ebd.) in ihrem Feld häufig richtig. Erfahrung gepaart mit einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit den gewonnenen Daten führe zu einem ganzheitlichen Eindruck, einem theoretischen Modell (vgl. Cohen et al. 1972 nach Kump 2021, S. 12) oder einer ‚Grounded Theory' (Gioia et al. 2013 sowie Glaser and Strauss 1967 nach Kump 2021, S. 12).

Intuitive Verarbeitung sei insbesondere in Situationen hilfreich, in der die Menge an relevanten Informationen so hoch sei, dass strikt angewendete Interpretationsregeln an ihre Grenzen kämen (vgl. Dijksterhuis & Nordgren 2006 nach Kump 2021, S. 10). Die Genauigkeit der Intuition steige, je mehr Daten / Informationen zu verarbeiten seien: „Even if the conscious parts of researchers' minds are 'flooded', intuitive judgments or insights become more accurate when more information is available to reveal a coherent overall impression." (Kump 2021, S. 10).

Intuitive Erarbeitung erfordere, dass sich Forscher:innen tiefgreifend in der Situation engagierten. Dabei gehe es nicht nur um absichtlich / vorsätzlich gewonnene Informationen, sondern auch um „the rich experience of the setting" (Einola & Alvesson 2019 nach Kump 2021, S. 10), die über verbale und visuelle Informationen hinausgingen (vgl. ebd.).

Dazu gehöre auch, in die Daten einzutauchen, „such that the data sink in (Bell and Willmott, 2020)" (Kump 2021, S. 10). Im Kontext der interpretativen Forschung sei dieses Vorgehen beschrieben mit „being inside your data, your data being inside you' (Langley, in Gehman et al., 2018: 296)." (ebd., S. 10). Das Eintauchen in Daten generiere oft neue Einsichten.

Intuition könne in verschiedenen Stadien eines Forschungsprozesses genutzt werden, u.a. auch in der Datenauswertung: „When interpreting large amounts of qualitative data, intuitive insights may gradually emerge and reveal a pattern, a 'gestalt' (Gioia et al., 2013), or a metaphor (Locke et al., 2008) that makes intuitive sense for the researcher." (ebd., S. 13).

Kump (2021) hofft, dass Forscher:innen in Zukunft Wege finden werden, das Zusammenspiel von ‚creative imagination' und ‚validation' explizit zu beschreiben (vgl. S. 15). Wie weisen intuitive Ergebnisse den Weg zu weiteren Analysen? Dabei sollten auch Intuitionen genannt werden, die sich im Verlauf als falsch herausstellten und wieder verworfen würden. Ein solches Vorgehen würde die Authentizität und Ehrlichkeit von Forschungsberichten erhöhen und Forscher von dem Druck befreien, ‚expost-Rationalisierung' zu betreiben (vgl. ebd.).

In Kapitel 2.3.3.2 schildere ich, welche Rolle Intuition bei dem ersten Zugang zu den Erfahrungsgewinnen spielte.

2.2.4.2 Entwicklung von Strukturvorstellungen (Topoi)

Sloane (2014) unterscheidet zwischen Struktur- und Regelwissen (vgl. S. 129). Strukturwissen beziehe sich auf kontextuelle Äußerungen in konkreten Fällen und deren allgemeine Muster mit Blick auf eine allgemeine Deutung; Regelwissen verweise auf Begründungen, Erklärungen und Rechtfertigungen.

In der vorliegenden Arbeit entwickle ich ausschließlich Strukturwissen: Am Entwicklungsprozess der institutionellen Verbundstruktur habe ich aktiv teilgenommen. Im Rahmen der Dissertation reflektiere ich das Erlebte und beobachtete soziales Handeln (vgl. Sloane 2014, S. 129 f.). Dabei wählte ich folgendes Vorgehen:

- In meinem Designportfolio (= zugrunde liegender Textkorpus, s. Kapitel 2.3.3.1) sind sowohl meine eigenen Erfahrungen (insb. in Form von Protokollen, Aktennotizen, etc.) als auch Dokumente aus dem Designprozess (verschiedene Versionen des Schulversuchsantrags, Material aus Workshops und Sitzungen) erfasst. Nach Postman (2001, nach Sloane 2014, S. 115 / S. 129) entspricht dies der Information (Auflistung der Dinge: Informationen als Äußerungen in Lebenswelten).
- In Kapitel 4 dokumentiere ich diese Informationen chronologisch und in einen Kontext eingebettet. Dies entspricht nach Postman dem Wissen als organisierte Informationen, die als kontextabhängige Äußerungen indexiert sind (vgl. ebd.). Sloane formuliert: „Indexikalisierte Phänomene (=Äußerungen) verweisen daher auf eine Situation. Diese sind in ihrer kontextuellen Verankerung narrativ, d. h. es sind Geschichten, Erzählungen, Hinweise, (…)“ (Sloane 2014, S. 129)
- Im Rahmen der Aufbereitung der Erfahrungsgewinne entwickle ich Strukturen[64], indem ich die konkreten fallbezogenen Äußerungen in allgemeinere Deutungsmuster[65] überführe (als „Typenbildung i. S. von wiederkehrenden Handlungsmustern (Topoi), die über Verstehen i. S. einer inneren Rekonstruktion resp. Nachahmung von Lebensäußerungen (Mimesis) erfolgt“ (ebd.)). Sloane beschreibt, dass die „Geschichten, Erzählungen, Hinweise (…) wiederum auf übergeordnete Muster zurückgeführt werden können, so dass das Beispielhafte, das Typische sichtbar wird. In dem Fall entsteht eine Struktur. Innerhalb solcher Strukturen können dann Regelzusammenhänge aufgezeigt und überprüft werden.“ (Sloane 2014, S. 129). Dabei sei es wichtig, die „historischen, individuellen, weltanschaulichen usw. Anteile[n] der Äußerung“ (ebd., S. 130) explizit bei der Reduktion „einzuklammern“ (ebd., S. 122). Nach Postman (vgl. ebd.) handele es sich hier um Erkenntnis: es gehe darum, die Problemrelevanz des Wissens zu erkennen, kontextübergreifende Muster zu identifizieren und diese Muster problemorientiert zu nutzen.

[64] Im Rahmen einer phänomenologischen Reduktion würden solche Strukturen rekonstruiert. Hierbei würden bewusst situative Merkmale eingeklammert (vgl. Garfinkel 1967, S. 4; Bergmann 2000 nach Sloane 2014, S. 122). Die Lebenswelt werde „klarer, unvoreingenommener, losgelöst von tradierten Vorstellungen“ (ebd.) betrachtet. Sloane fügt an, dass es „zugleich auch immer um Teilnahme an Lebenswelten geht und mit dem phänomenologischen Zugang ein Verstehen von Lebenswelten angesprochen ist, welches neben dem Erklärungsanspruch eines analytischen Beobachters zu sehen ist“ (ebd.). Mit einer phänomenologischen Reduktion entstünden Einzelsituationen übergreifende „allgemeine Strukturvorstellungen von sozialer Wirklichkeit und über Handlungsabläufe“ (ebd.).

[65] Sloane (2014) nimmt Bezug auf Husserl, nach dem es sich um den ‚Sprung in der Reflexion' handele, der zu Strukturvorstellungen über die Wirklichkeit führe (vgl. S. 130).

Entwicklung von Strukturvorstellungen (Topoi)

Sloane (2014) schlägt als phänomenologische Deutungsformen u.a. die Entwicklung von Strukturvorstellungen (Topoi) vor (vgl. S. 128 ff.). Unter Topoi[66] versteht Sloane Handlungsmuster von Akteuren (vgl. S. 132). Durch das Erkennen eines Handlungsmusters / Topos könne der Handlungsablauf antizipiert werden (vgl. S. 132 f.).

Sprachliche Äußerungen sind nach Sloane indexiert: „Sie verweisen einerseits auf konkrete Situationen und sind somit kontextuell, andererseits sind sie Ausdruck eines übergreifenden Musters“ (Sloane 2014, S. 122). Indexikalität bedeute daher, dass es ein strukturales Verhältnis von Ereignis (Oberflächenstruktur) zu Muster (Tiefenstruktur) gebe (vgl. ebd.). „Wenn eine Äußerung als Ausdruck eines Musters verstanden werden kann, besteht eine stabile Vorstellung über den gesamten Handlungsablauf.“ (ebd., S. 133).

Kapitel 3 und 4 stellen den Entstehungskontext dar. Die Aufbereitung der Erfahrungsgewinne intendiert die Entwicklung von Strukturvorstellungen. Folglich ist Ziel von Kapitel 5, die „komplexen Abläufe des Felds auf Topoi (Motiv- oder Sinnstrukturen) zurückzuführen“ (ebd.). Nur durch die Teilnahme im Feld / in der Lebenswelt konnte ich das „Wirkungsgefüge des Felds“ (ebd.) erleben. Laut Sloane werde die Evidenz durch Selbsterfahrung und die darauf aufbauende Rückführung der Wirkung auf eine Struktur geschaffen (vgl. ebd.)[67].

Kommunikative Validierung

Als weitere phänomenologische Deutungsmöglichkeit benennt Sloane (2014) die kommunikative Validierung von Aussagen / Texten, die in kommunikativen Prozessen gewonnen wurden (vgl. Sloane 2014, S. 134)[68]. Nach Terhart (1981) könne eine interpretativ gewonnene Aussage „dann Geltung beanspruchen, wenn sich Interpret und Interpretierter auf eine Interpretation geeinigt und sie somit kommunikativ validiert haben“ (S. 771 ff., nach Sloane & Fischer 2018, S. 795). Dazu zähle auch der „Verständigungsprozess in der Interpreten-/Forschergemeinschaft“ (Terhart 1981, S. 775).

Sloane et al. unterscheiden zwischen den hermeneutischen Feldern I und II (Sloane 1998, S. 569, Euler & Sloane 2014, S. 787, Sloane & Fischer 2018, S. 795) und greifen damit auf Terhart (1981, S. 771, S. 773 ff.) zurück. Beide Kommunikationsebenen seien für die Validierung der getroffenen Aussagen und somit für die Generierung von Wissen von Belang: Während sich das hermeneutische Feld I auf die Interpretation in der Arena zwischen Forschern und anderen Akteuren beziehe, beinhalte das hermeneutische Feld II den Verständigungsprozess innerhalb der Forschergemeinschaft (vgl. Euler & Sloane 2014, S. 787)[69].

---

[66] In der Literaturwissenschaft handele es sich dabei um Motivstrukturen, die auf typische Handlungsabläufe verwiesen (vgl. Sloane 2014, S. 132).

[67] „Genau genommen wird die Wirkung nicht erklärt - das wäre eine Beobachterrolle, die auf nomologische Argumente zurückgreift; vielmehr führt die Teilnahme dazu, dass man die Wirkung in sich ‚spürt'. Es geht daher nicht um die Gegenstände des Feldes, vielmehr muss „unsere Reaktion darauf [...] zum Gegenstand der Analyse werden" (Soeffner 1983, S. 35), wobei das Einnehmen einer analytischen Position zugleich den Wechsel von der Teilnehmerperspektive in die Beobachterperspektive anzeigt.“ (Sloane 2014, S. 133)

[68] „Validierung ist somit eine Form der Textverarbeitung i. S. von redigieren, neu interpretieren, Deutungen festlegen usw.“ (Sloane 2014, S. 134S,)

[69] S. dazu auch Pongratz & Trinczeck (2010) in Hinblick auf Fallstudien: Von Bedeutung sei das Zusammenspiel innerhalb der Forschergruppe. Das Forscherteam sei ein „notwendiges Korrektiv“ (s. 56), ein „sozialer Raum“ (ebd.), „in dem sich Verfahrensfragen klären, Deutungen konsolidieren und generell methodische Erfahrungen ausbilden“ (ebd.).

2.3 Methodische Vorgehensweise im Projekt und in der Dissertation

Die Fragen „Arbeite ich noch oder forsche ich schon?“ (Buschfeld 2018, S. 1, im Rahmen eines Doktorandenseminars) oder „Arbeite ich nur oder forsche ich doch?“ (ebd.) habe ich mir im Verlauf der letzten Jahre immer wieder gestellt. Erfüllte ich mit meinem Vorgehen (Mitarbeit und Gestaltung im Projekt sowie ‚ausführliches Mitschreiben‘ nach bestem Wissen und Gewissen) die Anforderungen der Binnenlegitimität (bzw. ‚rigour‘[70])? Gleichzeitig war mir bewusst, dass unser Fokus im Projekt auf die kollaborative Entwicklung des Prototyps ausgelegt war und nicht darauf abzielte, mit Hilfe eines bestimmten Ansatzes (z.B. Grounded Theory) das Projekt von Beginn an zu beobachten. In diesem Zusammenhang fragte ich mich insbesondere: „Wie *muss* ich arbeiten (vorgehen), wenn ich in *meinem* wissenschaftlichen Sinne forschen *will*?“ (ebd.). Während des Projekts setzte ich mich mit den Fragen der wissenschaftlichen Begleitforschung (bzw. Modellversuchsforschung – s.o.) auseinander, um mich zu vergewissern, dass mein Vorgehen methodologisch und methodisch gerechtfertigt ist.

Die Kraft der Fall-Rekonstruktion liegt einerseits darin, dass ich als unabhängige Person (weder in einem hierarchischen noch in einem finanziellen stehenden Verhältnis zu den Projektakteuren[71]) den Modellversuch begleitet und das Projektgeschehen ausführlich dokumentiert habe. ‚Einfaches Mitschreiben und Protokollieren‘ hat einen Mehrwert. Der Wert der Erfahrung wird nicht dadurch geschmälert, dass nicht von Beginn an bestimmte Forschungsmethoden in den Prozess einbezogen wurden.

2.3.1 Unterscheidung von Projekt und Dissertation

Bei der folgenden Darstellung der methodischen Vorgehensweise unterscheide ich zwischen dem Vorgehen im Projekt und in der Dissertation.

	Projekt / Ebene 1 *Didaktisch-dialogisch*	**Dissertation / Ebene 2** *Explorativ-argumentativ*
Prototyp	Entwicklung des Verbund-Konstrukts	Gewinn von übergeordneten Erkenntnissen zum Konstrukt (bzw. zu den Konstrukten)
Verfahren	Gestaltung und gleichzeitig Beobachtung des Verfahrens	Erkenntnisse zum Verfahren

Tabelle 3: Methoden im Projekt und in der Dissertation

Quelle: eigene Darstellung

Während das Projekt darauf abzielte, ein Verbund-Konstrukt, das von allen Beteiligten getragen wird, mit Hilfe einer didaktisch-dialogischen Vorgehensweise zu entwickeln, ist es das Ziel der Dissertation, durch eine explorativ-argumentative Arbeitsweise Erkenntnisse zum Konstrukt und zum Verfahren zu entwickeln.

Sloane (1998) unterscheidet im Rahmen der **Informationserfassung** zwischen einem qualitativen Vorgehen, das er als ‚kommunikativ‘ bezeichnet und für das eine direkte Interaktion zwischen

[70] „Rigour bzw. Binnenlegitimität begründet die Forschung über den Fachdiskurs und betont die Forschungsmethoden und deren genaue Anwendung. Es geht um die methodischen Standards von Forschung.“ (Sloane 2018, S. 3)

[71] S. dazu Dilger & Euler 2018: „Einbindung in vs. Distanz zu gegebenen Machtstrukturen des untersuchten Praxisfeldes: Wissenschaftliches Handeln vollzieht sich in einem institutionellen Rahmen, es wird zur Hauptaufgabe bzw. zum Beruf bestimmter Personen in bestimmten Rollen. Diese soziale Freisetzung einer eigenen Profession erlaubt es, Erkenntnisgewinnung losgelöst von unmittelbaren Abhängigkeitsverhältnissen, Nutzenüberlegungen oder praktischen Verwendungsinteressen zu verfolgen.“ (S. 3)

verschiedenen Personen erforderlich ist, und einem quantitativen Ansatz, den er als ‚empirisch' benennt (z.B. systematische Befragung und / oder Beobachtung). Die **Informationsauswertung** sei entweder ‚dialogisch' (im Dialog mit einer Gruppe) oder ‚argumentativ' (einem wissenschaftlichen Argumentationstopos folgend), wobei Sloane eine dialogische Vorgehensweise dem qualitativen Ansatz und einen argumentativen Prozess dem quantitativen Ansatz zuordnet. Aus der Kombination der in einer Matrix angeordneten Informationserfassungs- und -auswertungsformen ergäben sich vier mögliche Methoden: das ‚survey-feedback-Verfahren', eine didaktisch-dialogische, empirisch-analytische oder explorativ-argumentative Vorgehensweise (vgl. S. 580 ff.).

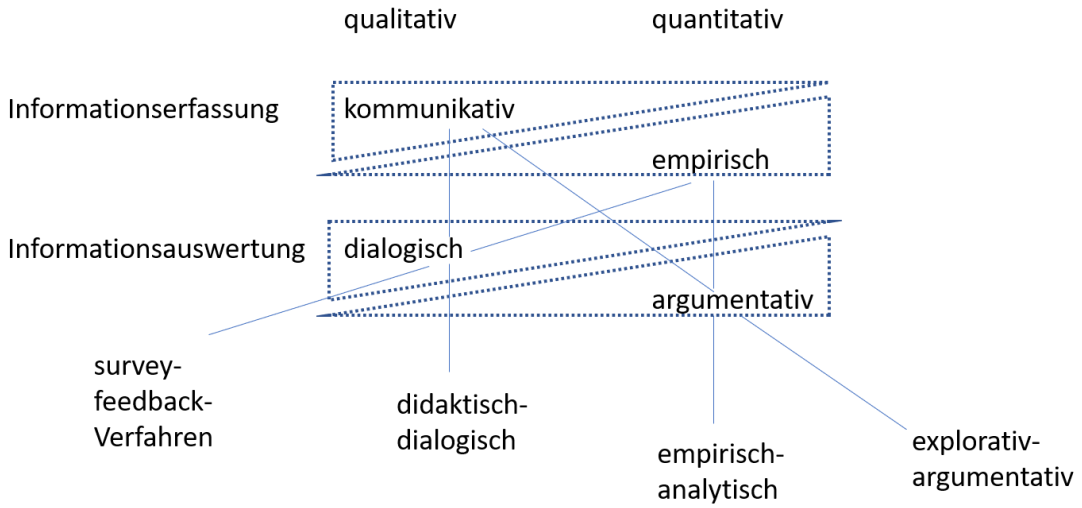


Abbildung 2: Netzwerk von Methoden in Modellversuchen

Quelle: Sloane 1998, S. 580 / Sloane 1992, S. 134

Das Vorgehen im Projekt war didaktisch-dialogisch angelegt, während ich in der Dissertation explorativ-argumentativ vorging:

Mit einer **didaktisch-dialogischen Vorgehensweise** meint Sloane eine kommunikative Forschung i.e.S., die den grundlegenden Auffassungen qualitativer Forschung entspricht: „Mit Hilfe kommunikativer Verfahren werden im Untersuchungsfeld Daten erhoben, die dann ebenfalls in einem kommunikativen Prozeß mit den Feldteilnehmern reflektiert werden" (ebd., S. 582).

Eine **explorativ-argumentative Vorgehensweise** im Sinne der explorativen Sozialforschung beruht auf einer ‚klassischen' Form interpretativer Forschung, die darauf abzielt, Hypothesen zu generieren. Dieses Verfahren kann in einen „streng erfahrungsorientierten Explorationsanspruch, welcher durchgeführt wird, um für ein entsprechend breit angelegtes Untersuchungsvorhaben erste Hinweise zu liefern, und in ein (in interpretativem Sinn) Ideen aufdeckendes Verfahren" (Sloane 1998, S. 582, nach Sloane 1992, S. 134 f.) unterteilt werden. Die Erarbeitung der Erfahrungsgewinne basiert auf einer explorativ-argumentativen Vorgehensweise, die ich in Kapitel 2.3.3 eingehender erläutern werde.[72]

[72] Laut Stake (1995, 2000, 2001) sei bei Fallstudien ein theorieloses Vorgehen von Bedeutung, das auch Bezüge zur Grounded Theory aufweise (vgl. Göthlich 2003, S. 3).

Auch Honer (2011) geht von einer Zweiteilung des Forschungsprozesses aus:

Einerseits der „existentiell involvierte(n) bzw. sich seiner existentiellen Involviertheit bewusste(n) und diese perspektivisch nutzende(n) Forscher im Feld“ (S. 37), andererseits der „pragmatisch distanzierte(n), rein kognitiv interessierte(n), werturteilsenthaltsame(n) Wissenschaftler in der (einsamen) theoretischen Einstellung[73]“ (ebd.). Diese Zweiteilung entspricht meiner Teilung in ‚Teilnahme in dem Projekt‘ und ‚Reflexion in der Dissertation‘. Honer (2011) bezeichnet diese als „rhythmisches Wechselspiel“ (ebd.) oder als „eher ein mehr oder weniger häufiges, mehr oder weniger kurzzeitiges ‚Springen' zwischen den Subsinnwelten des Alltags und der Theorie (vgl. Schütz 1971)“ (ebd.)

2.3.2 Didaktisch-dialogische Vorgehensweise im Projekt

Das Vorgehen der Ausarbeitung des zu entwickelnden Konstrukts kann als didaktisch-dialogisch bezeichnet werden: Als wissenschaftliche Begleitung stellten wir den Schulleitungen von uns entworfene potentielle Konzepte vor. In einem kommunikativen Prozess diskutierten wir Vor- und Nachteile der Szenarien, um ein für den Verbund passendes Modell zu identifizieren. Ziel eines solches Prozesses ist die Wahrnehmung der Wünsche und Motive der Beteiligten. In einem iterativen Verfahren integrierten wir die Rückmeldungen der Schulleitungen und diskutierten die überarbeiteten Versionen in einer weiteren Konsolidierungsphase mit den Schulleitungen. Zu manchen Dokumenten waren mehrere Schleifen erforderlich. Die Absprachen erfolgten so lange, bis eine Stellungnahme erarbeitet worden war, die von allen geteilt wurde (s. dazu Kapitel 2.3.2.2 und 5.2.1, zu konkreten Beispielen s. Kapitel 4). Auch in Hinblick auf das Verfahren besprachen wir Verbesserungsvorschläge mit den Schulleitungen, um so unsere Sicht auf das Verfahren zu kommunizieren und zu prüfen, inwiefern diese Perspektive geteilt wurde. Mit Blick auf die auf S. 42 beschriebenen hermeneutischen Felder I und II ist zu konstatieren, dass diese didaktisch-dialogische Vorgehensweise der Validierung im hermeneutischen Feld I entspricht. Zusätzlich validierten wir die Ergebnisse im hermeneutischen Feld II, indem wir intern in der Arbeitsgruppe der wissenschaftlichen Begleitung die Prototypen sowie den Verlauf des Entwicklungsprozesses diskutierten und in Form von Artikeln veröffentlichten (zum Prototyp: Entwicklung von Kriterien einer Verbund-Institution - Bücking & Dilger 2015; zum Verfahren: Casper et al. 2017, Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, Buschfeld et al. 2018). Die Dissertation stellt eine erneute Grundlage für die Auseinandersetzung im Rahmen des hermeneutischen Felds II dar.

Meine Art der Beobachtung ordne ich dem Vorgehen der ‚beobachtenden Teilnahme‘ zu (s. Kapitel 2.3.2.1) und reflektiere meine Rolle in Kapitel 2.3.2.2. Meine Erfahrungen dokumentierte ich in einem ‚Forschungstagebuch‘ (s. Kapitel 2.3.2.2).

2.3.2.1 Beobachtende Teilnahme im Projekt

Sloane und Fischer (2018) erläutern, dass ein:e Forscher:in, die:der im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung responsiv arbeitet, wie folgt handelt: „Er bietet Problemlösungen an, erklärt Sachverhalte, dokumentiert Geschehnisse usw. Er ist Berater, Erklärer, (Mit-)Entwickler, Erkundender etc. im Feld.“ (S. 794). Die Intensität / das Spektrum gehe dabei von der Rolle des:der distanzierten Beobachters/Beobachterin über die partielle Beteiligung am Modellversuchsgeschehen bis zur „vollkommenden Absorption durch und Integration in den neuen Lebensraum“ (ebd.). Sloane (2014)

[73] Hier bezieht sich Honer (2011) auf die Tradition der ‚verstehenden Soziologie': Weber 1973, Schütz 1974, 1971, Luckmann 1981, Soeffner 1989, Hitzler 1993

formuliert, dass die Partizipationsmöglichkeit von Forscher:innen „von Beobachtung über Mitgestaltung bis hin zur vollständigen Übernahme von Arbeitsanteilen“ (S. 117) reiche.

Weitere Autoren (vgl. Brüsemeister 2008, S. 72; Girtler 2001, S. 64; Lamnek 2005, S. 575 ff.) unterscheiden vier wesentliche Varianten der teilnehmenden Beobachtung:

- Vollständig Teilnehmende oder Partizipierende: nehmen als Mitglied des Felds in Gänze am Alltagsleben (z.B. der beobachteten Gruppe) teil, interagieren „in der betreffenden Gruppe so natürlich wie möglich in allen Lebensbereichen“ (Gold 1958, S. 217 ff. nach Girtler 2001, S. 64), um alle Handlungsregeln des Felds zu erfahren. Sie geben „eine Rolle vor“ (ebd.) und werden zu „Kollegen“ (ebd.).
- Teilnehmende als Beobachtende: sind zuerst Teilnehmende des Felds, aber auch Beobachtende. Die Akteure der Praxis wissen, dass die Forscher:innen auch beobachten. Beobachtende entwickeln sukzessive Beziehungen zu den Beobachteten (vgl. ebd.).
- Beobachtende als Teilnehmende: beobachten mehr, als dass sie teilnehmen (vgl. ebd.).
- Vollständige Beobachtende: haben keine soziale Interaktion mit den Akteuren des Felds. Der Schwerpunkt der Beobachtung liegt auf formalen Aspekten. Das Feld soll unbeeinflusst bleiben.

Die beiden Pole ‚vollständig Teilnehmende‘ und ‚vollständig Beobachtende‘ verdeutlichen, dass ein Dilemma „zwischen zunehmender Teilhabe, aus der heraus erst Verstehen resultiert, und der Wahrung der Distanz, aus der heraus Verstehen erst wissenschaftlich nachprüfbar wird“ (Flick 1996, S. 163 nach Brüsemeister 2008, S. 73) besteht.

Beide Pole sind nach Meinung einiger Wissenschaftler:innen mit Nachteilen verbunden: ‚going native‘ habe eine „unreflektierte Übernahme von Perspektiven aus dem Feld“ (ebd., Flick 2007 S. 293 nach Brüsemeister 2008, S. 73) zur Folge[74], während ein:e distanzierte:r wissenschaftliche:r Beobachter:in keine validen Informationen erhielte (vgl. Brüsemeister 2008, S. 73).

Honer (1993) erläutert mit Bezug auf Cicourel (1970), Gold (1958) sowie Schwartz & Schwartz (1955), dass „der engagierte Mitspieler“ (S. 59) (entspricht ungefähr dem:der vollständigen Teilnehmenden), wenn sie:er nicht im Team, sondern alleine arbeite, „vor einem 'Münchhausen-Problem' [steht]: Er muß sich immer wieder 'am eigenen Schopfe' aus dem Feld herausziehen, sich reflexive Distanz selber verschaffen. Der Intensitätsgrad der Teilnahme am Feldgeschehen jedenfalls bleibt notwendigerweise ein diffiziler Balanceakt“ (ebd.). Die Rolle der:des vollständig Beobachtenden berge für den:die Forscher:in „die Gefahr in sich, daß er unter Umständen eben gar nicht versteht, wenn er etwas nicht versteht, d.h., daß er die Bedeutung, die ein Geschehen für die Mitglieder hat, nicht adäquat erfaßt, obwohl er meint, daß er das tut“ (ebd.).

Deswegen seien die oben benannten Mischformen erforderlich (vgl. Brüsemeister 2008, S. 73). Dabei sei zu reflektieren, inwieweit der:die Forscher:in in die Beobachtungssituation involviert sei und

[74] Girtler (2001) wiederum sieht allerdings nicht die Gefahr, dass bei einem ‚going native‘ Beobachtungen ungenau und Aufzeichnungen verzerrt werden (vgl. S. 78): „In den meisten Fällen wird eine ehrliche Identifikation mit der betreffenden Lebenswelt wohl eher nützen als schaden, denn schließlich enthält sie so etwas wie Achtung vor den Menschen, deren Denken und Handeln man verstehen und nicht distanziert studieren will.“ (S. 79). Laut Girtler werde das Vorverständnis des Forschenden erst dann aufgelöst, wenn die Distanz zum Forschungsobjekt nicht mehr bestehe. Erst dann bestünde die Chance auf genuine Erkenntnis, da dem:der Forscher:in einige Aspekte auffallen würden, wenn er keine Distanz mehr habe (vgl. ebd.)

inwieweit sich die Anwesenheit auf die Handlungen der Beobachteten auswirkten (vgl. ebd., s. Kapitel 2.3.2.2 zur Reflexion meiner eigenen Rolle).

Im Rahmen meiner Tätigkeit im Projekt handelte ich in der Rolle einer ‚Teilnehmenden-als-Beobachterin'. Die Rolle der ‚Beobachterin-als-Teilnehmerin' hätte einen anderen Schwerpunkt gehabt: Hier wäre es darum gegangen, einen „kühlen Kopf und klares Auge" (Reichertz 2012, S. 4) zu bewahren, neutral zu bleiben und wie mit einer Kamera zu beobachten (vgl. ebd.). „Das so ‚Aufgezeichnete' nimmt man mit nach Hause, hält es dort so differenziert wie möglich fest und interpretiert/kodiert es dann" (ebd.). Die Rolle der wirklich frei schwebenden Beobachtung könne es bei Feldstudien jedoch nicht geben, auch wenn das Bemühen darum als ein wichtiges Handlungsregulativ zu betrachten sei (vgl. ebd.).

In Abgrenzung zur Rolle der ‚Beobachterin-als-Teilnehmerin'[75] schreibt Honer (1993):

> „Jedenfalls meine ich, daß der Unterschied zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme gerade im Schritt vom 'so tun als ob' zum 'mit-tun' besteht: Die ‚Methode der indirekten teilnehmenden Beobachtung, in der der Beobachter in der Tat ein Mitglied der Gruppe wird und eine Rolle in der Gruppe spielt, mit der ihn die anderen auch wirklich identifizieren, ermöglicht es dem beobachtenden Forscher, die Rolle sozusagen von innen heraus zu erfahren. Indem er seine Rolle nämlich in dieser Welt spielen muß, kann er gar nicht umhin, die Perspektive dieser Welt zu übernehmen und zu artikulieren' (Psathas 1972, S. 300)" (Honer 1993, S. 56)

Der Gefahr des „chronischen Mißverstehens" (Honer 1993, S. 57) könne am besten damit entgegengewirkt werden, „daß man mit der Perspektive derer, für die man sich interessiert, möglichst vertraut wird. Und das bedeutet m.E. eben, daß es am besten ist, wenn man als Forscher bestimmte Erfahrungen auch selber macht - statt sie nur zu erfragen" (ebd.).[76]

Von Bedeutung sei nach Reichertz (2012), sich den Akteuren der Praxis zuzuwenden, sie ernst zu nehmen, sich auf das Feld einzulassen und Respekt zu zeigen (vgl. S. 5).

> „Beobachtende Teilnahme verbessert also auf zwei Weisen die Datenlage: Einerseits erlebt der/die Forscher/in in sich und an sich, was die Feldinsass/innen bewegt, andererseits lassen die Feldinsass/innen den Forscher bzw. die Forscherin nur dann in die inneren Bereiche ihres Feldes, wenn er/sie sich auf das Feld wirklich einlässt, dem Feld also Respekt erweist." (Reichertz 2012, S. 5)

Girtler (2001) unterscheidet zusätzlich zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender, strukturierter und unstrukturierter, offener und verdeckter sowie direkter und indirekter Beobachtung (vgl. S. 61). In meinem Fall greift die teilnehmende unstrukturierte bzw. freie Beobachtung. Dieses Format sei besonders geeignet, um komplexe Situationen und Handlungsprozesse zu erfassen (vgl. ebd., S. 62).

[75] Dieser Ansatz wird als lebensweltliche Ethnographie bezeichnet und durch Honer (1993, 2011), Girtler (2001), Hitzler und Pfadenhauer (Hitzler, Honer & Pfadenhauer 2008) vertreten.

[76] Dazu auch Reichertz (2012): „Oft ist es sehr viel hilfreicher, selbst die Welt der Untersuchten aufzusuchen, sich in ihre Schuhe zu stellen, selbst eine gute Strecke in ihren Mokassins zu gehen, die Welt aus Sicht der Anderen zu sehen, sich die Welt der Anderen einzuverleiben – eine Position, die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu einer partizipativen Forschung (Bergold & Thomas 2012) aufweist." (S. 3)

> „Dieser Typ ist der wohl klassische in der Ethnologie, er hat aber auch für die Soziologie (…) eine erhebliche Bedeutung. Allerdings wird ihm gerade von einer Mehrzahl Autoren eine zu Unrecht eher zweitrangige Bedeutung eingeräumt (so z. B. bei Grümer, a.a.O., S. 35). Charakteristisch für diese Form der Beobachtung ist, daß kein systematischer Erhebungsplan vorliegt.“ (ebd., S. 62)

Girtler führt aus, dass dieser angenommene Nachteil jedoch keiner sei, da der „Mangel an Kontrolle“ (ebd.) ermögliche, dass die:der Forscher:in frei beobachten, neue Perspektiven einnehmen und neue Betrachtungsbereiche heranziehen könne (vgl. ebd.). Das Kontrollmittel sei die Sorgfalt der:des Forscherin:Forschers (vgl. ebd.).

Girtler betont die Bedeutung der Kompetenz, der Kenntnisse und des Einfühlungsvermögens des:der Wissenschaftlers:Wissenschaftlerin, um von den Feldteilnehmer:innen akzeptiert zu werden (vgl. S. 63, S. 70). Zur Frage, inwiefern ein:e Forscher:in die im Feld Handelnden beeinflussen könnte, schreibt Girtler:

> „Ich meine jedoch, wenn es dem Forscher gelungen ist, von den Mitgliedern der Gruppe akzeptiert zu werden, dieses Problem der Änderung des fremden sozialen Handelns durch den Forscher im Laufe der Forschung sich nur rudimentär stellt und er meist als Teilnehmer an den Interaktionen hingenommen wird. Es handelt sich also dabei vor allem um ein Problem der Person und weniger um eines der Forschung (siehe dazu näher unten). Zur Frage des Grades der Teilnahme sind noch einige Überlegungen anzustellen.“ (ebd., S. 63 f.)

2.3.2.2 Reflexion meiner Rolle als Mitarbeiterin und Wissenschaftlerin im Projekt

Sloane und Fischer (2018) führen aus: „Die Tätigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch bedeutet, auf Zeit aus einer Lebenswelt ‚auszusteigen‘, und in einer anderen ‚einzusteigen‘“ (vgl. S. 794). Forscher:innen vollziehen dabei einen Lebensraumwechsel: Sie müssen ihre Kompetenzen einbringen und sich auf die institutionelle (und kulturelle) Ordnung einlassen (vgl. ebd.).

Nach Euler und Sloane (2018) sei damit die Herausforderung des Rollenwechsels und die Frage nach dem Grad von Einlassung bzw. Distanz verbunden (vgl. S. 789). Dabei ist die Frage relevant, welchen Grad der Einlassung auf die Lebenswelt eines Berufskollegverbunds ich gewählt habe (vgl. Sloane 2014, S. 124).

‚Einlassung‘ bedeutet nach Sloane (2014, S. 124), dass „personale, kulturelle und institutionelle Prinzipien“ (S. 124) anerkannt und zumindest in Teilen übernommen werden. Im Extremfall hieße das, dass „die Forscherin im Feld, d. h. in der Arbeit ‚vor Ort' die Regeln dieser Lebenswelt aufnimmt und auf deren Grundlage handelt“ (ebd.). Dabei gehe es um eine „Teilnahme, die auch zum Verstehen des Feldes genutzt werden“ (ebd.) könne. Der:Die Forscher:in müsse „ihre Beteiligung am Feld thematisieren lernen, Sachzwänge erkennen, sich ggf. dann auch wieder von dem Feld distanzieren können, was eigentlich nichts anderes ist, als von der Teilnehmerperspektive wieder in die Beobachterperspektive zu wechseln“ (ebd.). Damit seien wissenschaftliche Begleitforscher:innen „immer auch Grenzgänger zwischen verschiedenen Lebenswelten“ (ebd.). Kremer (2014) fragt in Hinblick auf die Reflexion der eigenen Rolle: „Habe ich den Übergang von der wissenschaftlichen Begleitung zum Feldagenten vorgenommen oder war dieses Handeln Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung?“ (S. 345).

Welchen Grad von Einlassung habe ich gewählt? Während der Erarbeitung der institutionellen Verbundstruktur bin ich teilweise in die ‚Lebenswelt‘ eines *Berufskollegverbunds* bzw. in die

Lebenswelt eines *Verbunds von Schulleitungen* (= Steuergruppe) eingestiegen (die Lebenswelt eines Verbunds grenze ich bewusst von den Lebenswelten eines einzelnen Berufskollegs oder der Stadt Dortmund ab).

Meine Aufgabe im Projekt bestand in der Mitentwicklung der Szenarien und der Ausarbeitung der Schulversuchsanträge. Im Rahmen meiner Teilnahme und Mitwirkung (= Feldarbeit)

- übernahm ich inhaltliche Vorarbeiten auf Wunsch der Steuergruppe (z.B. Recherchen zum Schulrecht in NRW und möglichen Rechtsformalternativen, Übersichten zu anderen Verbund-Initiativen in Deutschland, Erarbeitung von Untervarianten der drei Szenarien - s. Kapitel 4.2.2, die jeweils verschiedene Mehrwerte akzentuierten und die unterschiedlichen Wünsche der Steuergruppenmitglieder widerspiegelten, Erstellung von Übersichten, die für die einzelnen Szenarien mögliche Rechtsformmodelle darlegten, etc.) und verfasste Vorbereitungstexte für die Schulleitungen,
- bereitete ich gemeinsam mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung Workshops methodisch und inhaltlich vor, hielt Kurzreferate zu konkreten Fragestellungen (z.B. zu Rechtsformalternativen) und moderierte in Teilen (die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung übernahm die Gesamt-Moderation der Workshops und Sitzungen),
- arbeitete ich gemeinsam mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung die Entwurfstexte für den Szenariobericht und die Schulversuchsanträge aus,
- führte ich entsprechende Interviews sowohl mit Vertreter:innen anderer Organisationen, um auf Basis von ‚Benchmarks' Ideen für die Ausarbeitung von Szenarien eines Berufskollegverbunds zu eruieren als auch mit Rechtsexpert:inn:en, um Einschätzungen zu rechtlichen Fragestellungen des Verbundkonstrukts reflektieren zu können,
- schrieb ich ausführliche Verlaufsprotokolle und erstellte Dokumentationen von Workshops und Sitzungen für die Schulleitungen sowie die Vertreterin der Stadt.
- führte ich ein Forschungstagebuch, indem ich Entwicklungsschritte, Geschehnisse, Gespräche sowie Fragestellungen dokumentierte[77].

In den Phasen der Vorbereitungen und während der Sitzungen ließ ich mich auf die Lebenswelt des Verbunds ein, indem ich mich inhaltlich in die erforderlichen Themengebiete einarbeitete und durch aufmerksames Zuhören die Ideen, Wünsche und Herausforderungen der Schulleitungen wahrnahm (*personale / akteursbezogene Ebene*). Auf Basis der Rückmeldungen hatte ich stets den Eindruck, durch mein Engagement, die Erarbeitung eines umfassenden Fachwissens, Verlässlichkeit, Vertraulichkeit und Sachlichkeit von der Steuergruppe akzeptiert zu werden und als (junge) Mitarbeiterin der wissenschaftlichen Begleitung oder ‚Referentin' integriert zu werden (*kulturelle Ebene*). Da mir die Tätigkeiten viel Freude bereiteten und ich das Ziel der Einreichung eines Schulversuchs ebenfalls realisieren wollte, sah die Steuergruppe in mir eine Mitarbeiterin, die sie in ihrem Ziel ernsthaft unterstützen wollte[78]. In der Retrospektive nahm ich in Teilen auf einer emotionalen Ebene den „Übergang von der wissenschaftlichen Begleitung zum Feldagenten vor" (Kremer 2014, S. 345), weil ich beispielsweise ‚mitfieberte', ob der Antrag angenommen wurde. Durch die Auseinandersetzung

[77] Dazu Buschfeld (1994): „Forschungsmethodisch ergibt sich dadurch das Problem, Beispiele zu sammeln, ohne direkt zu wissen, ob es überhaupt Beispiele ‚für etwas' oder Beispiele auf dem Weg ‚zu etwas' sind: ein Problem, mit dem Ethnologen in ihrer Feldforschung in fremden Kulturen wohlvertraut sind." (S. 179)

[78] Girtler (2001) betont die Bedeutung der Kompetenz, der Kenntnisse und des Einfühlungsvermögens des:der Wissenschaftlers:Wissenschaftlerin, um von den Feldteilnehmer:innen akzeptiert zu werden (vgl. S. 63, S. 70).

mit rechtlichen Grundlagen und dem Schulsystem (insb. mit Blick auf die Zusammenarbeit von MSB, Bezirksregierung und Berufskollegs) fand ich mich in die *institutionellen Ebene* ein[79].

Die ‚Rückführung' auf die Beobachterperspektive begann häufig auf der gemeinsamen Rückfahrt der wissenschaftlichen Begleitung, auf der ‚Wir' den Workshop reflektierten und analysierten, um auf dieser Basis weitere Schritte planen zu können.

Wie habe ‚Ich' persönlich Einfluss genommen? Das Sprichwort: ‚Wer schreibt, der bleibt' wandele ich für mich um in: ‚Wer schreibt, der prägt auch den Entwicklungsverlauf'. Die Funktion des Protokollschreibens hatte auch steuernde Wirkung – beispielsweise dadurch, dass ich als Protokollantin nachfragte, auf welches Ergebnis sich die Steuergruppe einigte, sodass es entsprechend im Protokoll vermerkt werden konnte oder ich aus Sicht der Steuergruppe festgelegte Ergebnisse in Ergebniskästen dokumentierte.

Mit Rückblick auf den Entwicklungsprozess ist mir bewusst, dass ‚Wir' – mit teilweise kritischen Stellungnahmen – den Entwicklungsprozess beeinflussten und auf den Projektverlauf einwirkten. Beispielsweise stimmten wir als wissenschaftliche Begleitung in einigen Fragestellungen zur Teilrechtfähigkeit für die Berufskollegs mit den Steuergruppenmitgliedern überein, die diese Forderung eher vorsichtig bewerteten und als nachrangig einschätzten; gleichwohl versuchten wir, die geforderte Teilrechtsfähigkeit für die Institution des Verbunds zu implementieren und zu bewerben und nahmen damit zentrale Forderungen anderer Steuergruppenmitglieder auf. Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen aus dem MSB und der Bezirksregierung sowie der Überzeugung, dass eine Teilrechtsfähigkeit für jedes Berufskolleg eher zu Konkurrenz als zu Kooperation führt, wies aus unserer Sicht das Konstrukt des RBZ-Modell-BK zumindest eine gewisse Chance der Genehmigung auf. Auch wenn unsere Art der wissenschaftlichen Begleitung grundsätzlich responsiv ausgerichtet war, gab es somit an einigen Stellen intervenierende Aspekte.

2.3.2.3 Forschungstagebuch

Jeder Workshop / jede Sitzung wurde von mir handschriftlich dokumentiert; zudem schrieb ich – soweit möglich – wörtlich mit, um konkrete Aussagen der Akteure der Praxis festhalten zu können[80]. Mit dieser Vorgehensweise erfülle ich die von Brüsemeister (2008) benannten Kriterien „deskriptiv, naturalistisch, wortgetreu" (S. 81). Gemeinsam erarbeitete Flipcharts / Metaplanwände fügte ich als Fotos in die Protokolle ein. Als Rahmendaten notierte ich grundsätzlich das Datum, den Ort, die Uhrzeit und Dauer sowie die anwesenden Personen. Im Anschluss an die Sitzung übertrug ich meine handschriftlichen Notizen in eine Datei und erstellte ein ausführliches Verlaufsprotokoll[81]. Damit handelt es sich um eine offene Protokollierungs- bzw. Tagebuchform[82] (vgl. Fischer & Bosse 2010, S. 878).

---

[79] Nach Weitz (1994) müssen Forscher:innen im Feld „heimisch werden" (S. 254): Wissenschaftler:innen müssten sich „möglichst intensiv in Feldgeschehen einbinden" (ebd.) und ein zu einem:einer integralen und akzeptierten Teilnehmer:in werden (Lau & Wolff 1983, S. 417; Lehmann / Vogel 1984 nach Weitz 1994, S. 342). Es sei von Bedeutung, dass Wissenschaftler:innen im eigenen Verständnis trotzdem Wissenschaftler:innen blieben. Eine „natürliche Mitgliedschaft" (ebd.) sei dann gegeben, wenn die Akteure des Felds den Wissenschaftler:innen vertrauten und sie „vorbehaltlos am Geschehen teilhaben lassen" (ebd.).

[80] Diese handschriftliche Dokumentation war als Grundlage der Dissertation essentiell, dennoch durfte nicht der Eindruck einer Beobachterin entstehen, die live dokumentiert.

[81] Dazu Brüsemeister (2008): „Ohne Protokolltext wird auch die signifikanteste Erfahrung nicht mehr wissenschaftlich nutzbar" (S. 73).

[82] andere Formen wären standardisierte oder teilstandardisierte Protokoll-/Tagebuchformen

Mein ‚Tagebuch' besteht somit aus einer Vielzahl unterschiedlicher Dokumente: Protokolle, Notizen zu memorierten Telefon- und ‚Neben'-Gesprächen, Ideenentwicklung für und Planungen von Workshops und des weiteren Vorgehens, Zusammenfassungen von Reflexionsgesprächen der wissenschaftlichen Begleitung, erste Ideen für Aspekte, auf die bei der Beobachtung ein Fokus gelegt werden könnte, Skizzen zu möglichen Verbundkonstrukten, etc. Zum Tagebuch gehören auch die von der wissenschaftlichen Begleitung erstellten Texte zu den Prototypen des Verbundkonstrukts, die jeweiligen Rückmeldungen der Schulleitungen / der Stadt Dortmund zu den unterschiedlichen Textentwürfen sowie die Dokumentationen der Interviews mit Rechtsexpert:inn:en (zu den unterschiedlichen Textsorten s. Kapitel 2.3.3.1).

Im Anschluss an die Erstellung eines Protokolls nutzte ich die Word-Kommentarfunktion, um z.B. Fragen zu einem Sachverhalt zu notieren, meine eigene Meinung / Stellungnahme zu einer bestimmten Fragestellung zu dokumentieren oder Ideen / Ansätze für den weiteren Entwicklungsprozess an der entsprechenden Textstelle zu erfassen.

Nach Fischer & Bosse (2010) seien drei Schritte von Bedeutung:

> „(1) Beobachtungen und Ereignisse notieren: Was fällt mir auf? Was nehme ich wahr?
>
> (2) Kurzkommentare ergänzen: Was fällt mir dazu ein? Woran erinnert mich das?
>
> (3) Verknüpfungen herstellen: Was fange ich damit an? (z. B. Nachfragen, weitergehende Informationen einholen, rückkoppeln, mit anderen Forschern erörtern, neue Hypothesen aufstellen)" (S. 878)

Nach Darlegung der ersten beiden Schritte verdeutliche ich im nächsten Kapitel den sich anschließenden Schritt der Auswertung.

2.3.3 Explorativ-argumentative Vorgehensweise in der Dissertation

> „Einsteigen in die Lebenswelt des Modellversuchsfeldes bedeutet zugleich die Aufgabe von analytischer Distanz. Ihre Besonderheit ist das Nachleben von subjektiver Relevanz. Erforderlich ist aber eine ‚Rückkehr' in die Wissenschaft, was bedeutet, dass wieder eine kritische Distanz hergestellt wird. Modellversuche werden so für Forscherinnen zum Feld für praktische Erfahrungen." (Sloane 2006, S. 624)

Gegen Ende der aktiven Phase der Projektbegleitung wechselte ich hauptsächlich in die Lebenswelt der Wissenschaft und begann mit der Aufbereitung meiner Dokumente.

In der Dissertation griff ich für die Erarbeitung von **Erfahrungsgewinnen zu den Prototypen** auf die im Projekt erarbeiteten Entwurfsversionen, Protokolle, Interviewauswertungen und Schulversuchs-anträge zurück und wertete diese explorativ-argumentativ aus, um zu erarbeiten, welche Fragestellungen im Rahmen der Erarbeitung eines Berufskollegverbunds von Relevanz sind[83].

Als Grundlage zur Analyse des Entwicklungsprozesses verwendete ich insb. die Protokolle der verschiedenen Sitzungen, um **Erfahrungsgewinne zum Verfahren** zu erarbeiten.

[83] In einem Artikel (Bücking & Dilger 2015) nahmen wir bereits eine erste Ausarbeitung zu Erkenntnissen in der Prototypenentwicklung vor.

2.3.3.1 *Textwissenschaftlicher Referenzrahmen*

Zur Auswertung habe ich das Verfahren der phänomenologischen Reduktion / phänomenologisch-textwissenschaftliche Analyse angewendet. Sloane (2014) erläutert, dass die phänomenologische Reduktion sich auf das Erkennen von Strukturen beziehe, indem durch Reduktionsprozesse das ‚Wesentliche' herausgearbeitet werde (vgl. S. 127).

Im Folgenden erläutere ich, wie ich die Texte, die im Rahmen der Mitwirkung und Begleitung am / im Projekt entstanden, so dokumentiert habe, „dass die Entstehung des dabei gewonnenen Wissens anhand (…) [eines] phänomenologischen und textwissenschaftlichen Referenzrahmens begründbar bleibt" (vgl. Sloane 2014, S. 113)[84].

Meinen Textkorpus bezeichne ich als Designportfolio, das nicht nur ein Tagebuch mit den eigenen Erlebnissen im Designprozess (vgl. Gerholz 2010 nach Sloane 2014, S. 132), sondern sämtliche von mir gesammelte Dokumente beinhaltet (vgl. Zoyke 2012 nach Sloane 2014, S. 132).

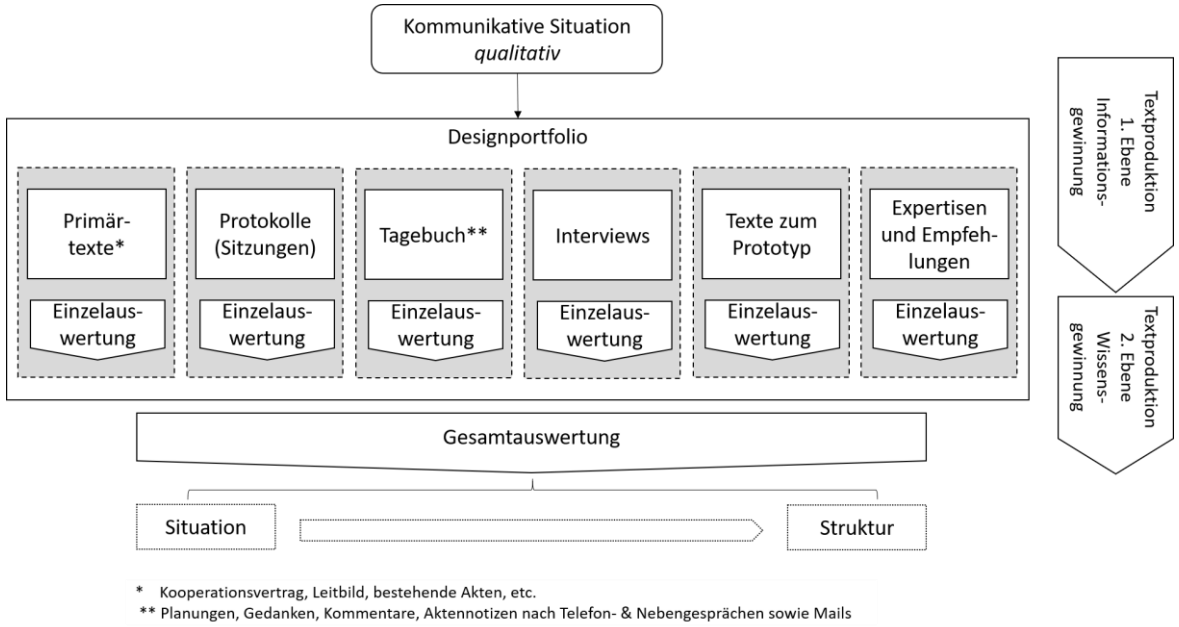


Abbildung 3: Textsorten im Teilprojekt „Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur" im RBZ-Projekt

Quelle: eigene Darstellung mit Rückgriff auf Sloane 2014, S. 131 und Sloane 2017, S. 22

Die textbasierte Informationsgewinnung (= hermeneutisches Feld I, vgl. Sloane 2014, S. 131) erfolgte auf unterschiedliche Weise.

- In einem ersten Schritt betrachtete ich grundlegende Dokumente (= Primärtexte) wie den Kooperationsvertrag, das Leitbild, bestehende Akten zur Chronologie der Etablierung der Zusammenarbeit im Verbund etc.
- Die von mir erstellten ausführlichen Verlaufsprotokolle sowie die offiziellen (zusammen-gefassten) Protokolle zu den einzelnen Sitzungen waren weitere zentrale Textdokumente zur Analyse des Projekts.

[84] Laut Sloane (2014) sei die Produktion und Interpretation von Texten in DBR-Ansätzen und in der Modellversuchsforschung eine zentrale Aufgabe (vgl. S. 130). In DBR- (bzw. MV-) Projekten müsse es vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Forschung darum gehen, „den Arbeitsprozess bei der Entwicklung von Prototypen textlich abzubilden, damit diese Texte hermeneutisch ausgelegt werden können" (S. 131).

- In meinem Tagebuch (s. Kapitel 2.3.2.3) dokumentierte ich u.a. Gründe für das methodische Vorgehen bei den Workshops, ergänzt durch Kommentare und/oder Fragestellungen. Zudem notierte ich im Tagebuch Notizen zu Telefonaten, Mails etc. Damit lagen mir authentische Dokumente zur Darstellung und Reflexion vor.
- Gemeinsam mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung erarbeitete ich Textentwürfe des Prototyps und erstellte Expertisen, vor allem zu (schul-)rechtlichen Fragestellungen und zu Fragen möglicher Rechtsformen für die in den Szenarien denkbaren Prototypen. Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung formulierte Stellungnahmen zum Status Quo der Entwicklung und unterbreitete Vorschläge für das weitere Procedere.

2.3.3.2 Auswertungsprozess

Im Rahmen meiner Auswertung orientierte ich mich nicht an der *einen* Methode oder Vorgehensweise. Thomas (2019) unterscheidet im Rahmen der ethnographischen analytischen Auswertung die Schritte Lesen, Sequenzieren, Kodieren, Kategorisieren und Theoriebildung (vgl. S. 128), die als Basismodell jeder Auswertungsmethode zu Grunde lägen. Fischer & Bosse (2010) empfehlen eine gestufte Vorgehensweise zur Auswertung eines Forschungstagebuchs, u.a. mit folgenden Schritten:

- Paraphrasieren eines Textabschnitts: nacherzählend vergewissert sich die:der Autor:in der eigenen Erfahrungen, aber auch der aufgetretenen Fragen, Unstimmigkeiten, etc.
- Zuordnen von Überschriften oder Leitmotiven zu einzelnen Textpassagen: durch die interpretierende Verdichtung könne die Textfülle nach Überschriften, Themen, Problemen, Szenen oder Situationen strukturiert werden
- Interpretieren und deuten: Wie ist die Passage gemeint? In welche chronologische Abfolge ist die Passage eingebettet? Wie kommen die Akteure zu ihrer Sichtweise? (vgl. S. 880).

Zu Beginn des Auswertungsprozesses erfolgte eine intensive Sichtung der umfangreichen Materialien, um ein ‚Grundlagendokument' als Basis der Auswertung zu erstellen. Ziel war die Schaffung eines Textkorpus, „der Basis für eine Deutung sein kann" (Sloane 2014, S. 132).

Bereits während der Begleitung des Projekts spielte Intuition in Hinblick auf die Generierung von Erfahrungsgewinnen eine Rolle: Je länger ich den Prozess begleitete, je mehr Gespräche sich mit den Schulleitungen, den Vertreter:inne:n der Stadt Dortmund sowie der Bezirksregierung Arnsberg und dem MSB ergaben, je mehr wir uns im Team der wissenschaftlichen Begleitung austauschten, desto mehr formten sich Ideen für Erfahrungsgewinne. Wie in Kapitel 2.2.4.1 beschrieben, entwickelten sich diese Ideen intuitiv und kamen mir ‚wie ein Blitz' – s. Fußnote 63 – unstrukturiert in den Sinn (z.B.: Für Schulleitungen spielte eine rechtliche und wirtschaftliche Eigenständigkeit eine besondere Rolle / bei der Entwicklung eines Berufskollegverbund-Konstrukts sind verschiedene Rollen zu identifizieren / ein solcher ‚Change'-Prozess wird von unterschiedlichen Stakeholdern kritisch beobachtet / alle Beteiligten sollten in den Prozess eingebunden werden). In der folgenden Auswertungsphase dienten diese auf Basis des Erlebten gewonnenen Ideen als erste Anhaltspunkte, um meine intuitiven Überlegungen anhand der Dokumente zu prüfen und auf Schwerpunkte (vor allem Themen und Fragestellungen, die sich stetig wiederholten) zu fokussieren.

Die erste Phase des konzentrierten Lesens und Betrachtens (vgl. Thomas 2019, S. 128) der Dokumente nutzte ich, um die Chronologie des Erlebten nachzuvollziehen und gleichzeitig zentrale Aspekte mit Hilfe der Kommentarfunktion als Anmerkungen einzufügen. Die Kommentare bezogen sich insb. auf Textstellen, die Bezüge zu meinen intuitiven Annahmen über mögliche Erfahrungsgewinne darstellten.

In einem zweiten Schritt paraphrasierte ich das zunächst noch aus Originaldokumenten bestehende Grundlagendokument. Diese Phase erfüllte die Funktion, zu eruieren, wie die Chronologie des umfangreichen und komplexen Entwicklungsprozesses stringent abgebildet werden kann.

In der dritten Phase stellte ich die paraphrasierte Fassung erneut auf den Prüfstand, um meine Kommentare vor dem Hintergrund des Wissens um den ganzen Text zu verfeinern. Durch dieses Vorgehen konnte ich erste Überlegungen für übergeordnete Erfahrungsgewinne identifizieren.

In einem vierten Schritt erstellte ich die chronologische Nachzeichnung des Entwicklungsprozesses, wie sie jetzt in Kapitel 4 abgebildet ist. Diese Darstellungsform ermöglicht, dass alle Texte in ihren Entstehungskontext eingebettet sind (vgl. Sloane 2014, S. 132) – somit stellt dieses Kapitel in Hinblick auf die Textproduktion die erste Ebene (=hermeneutisches Feld I, s. Abb. 3) dar („Gewinnung von Informationen aus und über das Feldgeschehen", Sloane 2014, S. 131 f.)[85].

Die Erstellung dieser stringenten Fassung (Kapitel 4) ermöglichte eine weitere Interpretationsschleife, in der sich wichtige Dreh- und Angelpunkte, kritische Momente und Erfahrungsgewinne heraus-kristallisierten. In Verbindung mit meinen Kommentaren und Markierungen ergaben sich erste Ideen für übergeordnete Erfahrungsgewinne. In einer Excel-Datei fügte ich alle Textstellen, die auf einen Erfahrungsgewinn hindeuten, zusammen und vergab Überschriften, die ich wiederum zu den in Kapitel 5 dargestellten Erfahrungsgewinnen verdichtete.

Die Erfahrungsgewinne (Kapitel 5) stellen die zweite Ebene der Textproduktion dar: Die Texte der ersten Ebene werden durch Reduktion auf Strukturen und Gesamtzusammenhänge zurückgeführt mit dem Ziel, Wissen zu gewinnen[86] (= hermeneutisches Feld II, s. Abb. 3).

Der Kreis der beteiligten Schulleitungen ist klein. Für mich ergibt sich die Herausforderung, über den Prozess zu berichten, ohne einzelne Personen erkennbar darzustellen. Dafür verwende ich (wie in Fußnote 88 erläutert) in den auf das Dortmunder Projekt bezogenen Kapiteln den Genderdoppelpunkt, um zu vermeiden, dass Rückschlüsse auf eine weibliche oder männliche Person gezogen werden können. Aufgrund der jahrelangen Begleitung des Projekts und der ausführlichen Protokollierung liegt mir eine Fülle an Zitaten vor, die ich jedoch nur spärlich verwende, um zu vermeiden, dass diese einzelnen Personen zugeordnet werden könnten.

Ich habe bewusst darauf verzichtet, die Erfahrungsgewinne zum Verfahren der Steuergruppe vorzustellen und somit kommunikativ zu validieren und folge mit dieser Vorgehensweise der Argumentation von Honer (1993):

> „Dieses aus dem Feld eingeholte 'Feedback' auf die Forschungsartefakte scheint mir zwar ein probates zusätzliches Mittel der Sensibilisierung zu sein, aber als Validierungsverfahren ist es m.E. zweifelhaft, denn auch wissenschaftlich untersuchte Menschen neigen – wie wir alle – in aller Regel und grundsätzlich dazu, sich in möglichst gutem Lichte, wenn schon nicht selbst zu sehen dann doch wenigstens sich darzustellen. D.h., der Untersuchte, der sozusagen über die Gültigkeit der Interpretationen des Forschers befinden kann und soll, wird normalerweise versuchen, diesen dazu zu bringen, ihn eben so zu sehen, wie er gesehen werden möchte - unabhängig davon, ob er sich selber tatsächlich auch so sieht. Folgt man den Revisions- und

[85] Sloane (2014) erläutert, dass „sich ein Textkorpus durch das Produzieren und Rezipieren von Texten aufbaut" (S. 132).

[86] Nach Sloane (2014) sei Deutung „eine Interpretationsform, in der Sinnzusammenhänge expliziert werden" (ebd.) Mit Rückgriff auf Gadamer (1972, S. 280, 370) seien „Lesen (…) und Schreiben (…) produktive Prozesse" (S. 132) (mit dem Verweis, dass Gadamer nur von Lesen und nicht von Lesen und Schreiben spricht und dies kein reproduktiver, sondern ein produktiver Vorgang sei, vgl. ebd.).

Modifikationsvorschlägen des Untersuchten, dann ist dies durchaus kein Beleg dafür, daß man ihn bzw. seine Welt nun so sieht, wie er sich bzw. sie selber sieht. Folgt man ihnen nicht, dann ärgert man ihn (unnötigerweise), da es einem dann in aller Regel auch nicht gelingt, ihn von der Driftigkeit der Gründe zu überzeugen, die einen dazu bewegen, an der eigenen Interpretation festzuhalten.“ (S. 57)

3 Das Regionale Berufsbildungszentrum Dortmund – eine chronologische Beschreibung

Ab Kapitel 4 fokussiere ich nur auf ein Handlungsfeld des RBZ-Projekts: die Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur. Um diesen Teil-Entwicklungsprozess in das gesamte Projekt, das mehrere Handlungsfelder umfasst, einordnen zu können, erläutere ich in Kapitel 3 die Organisationsstruktur und umreiße kurz die weiteren Handlungsfelder des Projekts[87].

Für die Darstellung wähle ich auch in Kapitel 3 eine chronologische Form der Beschreibung, um erstens die Vorgeschichte zu skizzieren und aufzuzeigen, inwieweit die Stadt Dortmund und die städtischen Dortmunder Berufskollegs über Kooperationserfahrungen seit Anfang der 2000er Jahre verfügen (Kapitel 3.1), die 2013 in den Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zur Gründung eines RBZ mündeten (Kapitel 3.2). Zweitens hilft die chronologische Darstellung, die Genese der Organisationsstruktur zu begründen (Kapitel 3.3 und 3.4).

Lesehinweis

Für Lesende, die sich nur kurz über das Gesamtprojekt informieren möchten, sind Kapitel 3.2.3, 3.4.2 und 3.4.3 besonders relevant.

3.1 ‚Vorgeschichte' 2002 – 2013: Ausschnitthafter Überblick über die Entstehungsgeschichte des RBZ

Die Darstellung basiert auf Dokumenten (Protokolle von Sitzungen und Konferenzen, Briefe, E-Mails, Stellungnahmen, Entwicklungskonzepte, Pressemitteilungen/-erklärungen, Zeitungsartikel), die von einem:einer Schulleiter:in[88] eines gewerblichen Dortmunder Berufskollegs mit Blick auf die Geschichte des RBZ Dortmund gesammelt und mir zur Verfügung gestellt wurden. Die Unterlagen dokumentieren besondere Ereignisse, die aus Sicht der Person, die die Materialien zusammenstellte, für die Entwicklung des Verbunds von Relevanz sind. Zusätzlich verwendete ich öffentlich zugängliche Berichte des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund (vgl. Fachbereich Schule der Stadt Dortmund 2011, vgl. Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund o. J.).

In der Darstellung der Entstehungsgeschichte des RBZ erhebe ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit und bin mir der Tatsache bewusst, dass mit den Dokumenten die Vorgeschichte aus dem Blickwinkel der entsprechenden Person bzw. der gewerblichen Berufskollegs widergespiegelt wird. Dieses Teilkapitel beabsichtigt ausschließlich, zu skizzieren, welche Themen seit beinahe 20 Jahren im Kreis der Dortmunder Berufskollegs diskutiert werden und lässt deswegen mögliche Perspektiveinschränkungen und Lücken in der Dokumentation zu.

[87] Weitere und ausführlichere Informationen zum Gesamtprojekt sind den Jahresberichten der wissenschaftlichen Begleitung (Buschfeld & Dilger 2014a, 2015, 2016, 2017) und dem Abschlussbericht des RBZ (2018) zu entnehmen.

[88] Wie schon in Kapiteln 1 und 2, verwende ich auch in den folgenden Kapiteln, die sich auf das Dortmunder Projekt beziehen, den Genderdoppelpunkt, um zu vermeiden, dass Rückschlüsse auf weibliche oder männliche Personen gezogen werden könnten.

Schwerpunkte der Jahre 2002 - 2004

Die städtischen Dortmunder Berufskollegs arbeiten seit vielen Jahren in unterschiedlichen Konstellationen zusammen. Dokumentiert ist diese Kooperation ca. ab dem Jahr 2002: In diesem Jahr veröffentlichten fünf Dortmunder Berufskollegs gemeinsam mit dem DGB Östliches Ruhrgebiet verschiedene Pressemitteilungen, die bekundeten, dass die beteiligten Berufskollegs sich gemeinsam weiterentwickeln wollten, um den Herausforderungen der Region miteinander zu begegnen (s. Anhang 8.1 für einen Überblick der geographischen Lage der Berufskollegs).

Folgende Themenkomplexe wurden als Herausforderungen benannt:

- Raumsituation (z.B. Raummangel und Renovierungsbedarf)
- Umgang mit besonderen Schüler:innengruppen (z.B. Schüler:innen mit Sozialisationsschwierigkeiten)
- Umgang mit neuen Lehr-/Lernmethoden und Einführung des Lernfeldkonzepts[89]
- Reduziertes Ansehen der Berufskollegs bei gleichzeitig erhöhtem Reformdruck (Nachrangigkeit des Lernorts Schule im dualen System, Kritik von Unternehmensverbänden und Kammern an der Ausbildungsleistung)
- Expansion und Bedeutungszuwachs der Bildungsträger in Berufsvorbereitung und Weiterbildung
- (vgl. Pressemitteilung des DGB Östliches Ruhrgebiet vom 28.3.2003 und gemeinsame Stellungnahme des DGB und fünf Dortmunder Berufskollegs zur Weiterentwicklung der Berufskollegs der Stadt Dortmund zu regionalen Berufsbildungszentren vom 31.3.2003)

Die Schulen formulierten zunächst drei Bestrebungen:

1. Gründung eines neuen IT-Medien-Berufskollegs: Aufgrund des Ausbaus der Informations- und Telekommunikationsbranche in Dortmund forderten die Unterzeichner:innen, die in Dortmund angebotenen IT-Berufe nicht mehr wie bisher auf drei Berufskollegs aufzuteilen, sondern alle Berufe der IT-Familie in einem neuen Berufskolleg anzusiedeln. An der Gründung dieses ‚IT-Medien-Berufskollegs' sollten sich die drei Schulen, die die entsprechenden Berufsbilder anbieten, durch die Abgabe von Schüler:innen (insgesamt 2.000) und Lehrer:innen beteiligen. Die Befürworter:innen hoben hervor, dass durch die Gründung des zusätzlichen neunten Berufskollegs eine Angleichung der Größe der Berufskollegs untereinander erreicht werden könnte und dass Synergieeffekte für alle beteiligten Schulen durch Service-Dienstleistungen (z.B. Netzwerkbetreuung, Beratung und Weiterbildung von Lehrkräften in Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum der Stadt Dortmund in Hinblick auf medienpädagogische Unterrichtsarbeit) erwachsen könnten. Die Schulleiter:innen schlugen vor, dass das neue Berufskolleg im Rahmen der Selbstständigkeit von Schule eigene Mittel im Weiterbildungsbereich (APO-BK Anlage E) erwirtschaften und ggf. über eine veränderte Rechtsform[90] für den Weiterbildungsbereich verfügen könnte. Mit der Einrichtung des IT-Medien-Berufskollegs sollte eine ‚Magnetwirkung' der Berufskollegs erzielt werden.

[89] Das Lernfeldkonzept basiert auf einer 1996 von der KMK verabschiedeten Handreichung: Unterricht wird an beruflichen Schulen in sog. Lernfeldern organisiert, die sich aus beruflichen Handlungsfeldern ableiten (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, S. 17).

[90] Laut Schulgesetz NRW sind Schulen nichtrechtsfähige Anstalten des Schulträgers (vgl. § 6 SchulG NRW).

2. Weiterentwicklung der acht Berufskollegs zu Regionalen Berufsbildungszentr**en**[91]: Der Begriff der Regionalen Berufsbildungszentren wurde zunächst nicht konkretisiert. Als Ziel formulierten die Beteiligten ihre Intention einer zukunftsorientierten Entwicklung ihrer Schulen. Vorteile der engen Kooperation sahen sie in der Abstimmung und Verbesserung der Bildungsangebote in der Region, der besseren personellen und räumlichen Nutzung von Ressourcen und der Erzielung von Synergieeffekten. Als Reformelemente wurden benannt:
   - Partnerschaftliche Kooperation und Vernetzung der Berufskollegs mit anderen Bildungsanbietern
   - Übernahme neuer Aufgaben der Aus- und Weiterbildung
   - Flexibilisierung und verstärkte Kundenorientierung des curricularen Angebots
   - Weiterbildungsangebote für bildungsferne Jugendliche
   - Erhöhung des Auslastungs- und Nutzungsgrads
   - Erzielung von Synergieeffekten und Vermeidung von unnötigen Doppelinvestitionen
   - Sicherstellung einer weitgehenden Autonomie der Personalbewirtschaftung und Budgetierung
3. Räumliche Grundsanierung: In einer Pressemitteilung und Stellungnahme wurde dafür plädiert, dass eine räumliche Grundsanierung und Raumerweiterung fast aller Standorte erforderlich seien.

   (vgl. Presseerklärung des Robert-Bosch-Berufskollegs vom 17.12.2002, Entwicklungskonzept der Dortmunder Berufskollegs von Februar 2003, Pressemitteilung des DGB Östliches Ruhrgebiet vom 28.3.2003, Zeitungsartikel „Große Koalition fordert IT-Kolleg auf Phoenix-West. DGB und Kolleg-Chefs auf einer Linie – Konzept für Entwicklung“ - WAZ vom 29.3.2003, „Ein Kolleg für die IT-Berufe – DGB-Vorschlag“ - Ruhrnachrichten vom 1.4.2003, „Der DGB setzt auf Regionalisierung“ - Ruhrnachrichten vom 29.3.2003).

Vorausschau

Diese Bestrebungen sollten auch im weiteren Entwicklungsprozess eine Rolle spielen:

- Im Rahmen der Entwicklung von Szenarien: für eine institutionelle Struktur des Verbunds konzipierten die Schulleitungen gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung – angelehnt an die Idee eines neunten Berufskollegs – ein ‚komplementäres Berufskolleg‘ (vgl. Kapitel 4.2.1 ff.), das von allen acht beteiligten Schulen getragen wird.
- Viele der ‚Reformelemente‘ der ‚Regionalen Berufsbildungszentren‘ fanden Eingang in die Diskussion zur Ausgestaltung der Szenarien, z.B. die stärkere wirtschaftliche und rechtliche Eigenständigkeit, die Möglichkeit des Angebots von Weiterbildungen oder die Nutzung von Synergieeffekten.

Erläuterung des Begriffs ‚Szenarienentwicklung‘: Um die institutionellen Strukturen des Berufskollegverbunds konzipieren zu können, erarbeiteten die Schulleitungen gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung zunächst Szenarien, die unterschiedliche Prozesse und Organisationsformen eines Berufskollegverbunds als Möglichkeiten aufzeigten (vgl. Kapitel 4.2.1 ff.)

[91] In den ersten Jahren wurde noch im Plural von der Gründung „Regionaler Berufsbildungszentr**en**“ gesprochen. 2013 beantragten die Schulleiter:innen im Rahmen der Kooperationsvereinbarung die Gründung eines „Regionalen Berufsbildungszentrum**s**“ im Singular (s. dazu Kapitel 3.2.3).

Im Jahr 2002 richtete die Stadt Dortmund im Kontext des Landesprogramms ‚Selbstständige Schule' das Regionale Bildungsbüro[92] ein, das gemeinsam von Schulverwaltung, Schulamt/-aufsicht und dem Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklung e.V.[93] verantwortet wurde. Ziel der Gründung des Regionalen Bildungsbüros war der „Aufbau und die Koordinierung des kommunalen Bildungsnetzes, in dem alle an Bildung und Ausbildung beteiligten Akteure mit dem Ziel zusammenarbeiten, vorhandene Ressourcen optimal zu nutzen und miteinander zu vernetzen" (Fachbereich Schule der Stadt Dortmund 2011, S. 14). Seit Beginn seiner Gründung übernimmt das Regionale Bildungsbüro die geschäftsführenden Aufgaben für die Dortmunder Bildungskommission und für den Beirat ‚Regionales Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt', der im Zusammenhang mit der Gründung des Projekts ZEITGEWINN (s.u.) etabliert wurde (vgl. ebd.). Das Regionale Bildungsbüro ist als Dienstleistungs-, Entwicklungs- und Unterstützungsagentur für Schulen und außerschulische Partner konzipiert und übernimmt die Umsetzung der vereinbarten Strategien und Konzepte. Ziel ist, „für alle Kinder und Jugendlichen möglichst optimale Wege der Bildung und des Lernens zu ermöglichen" (ebd.).[94]

Vorausschau

Das Regionale Bildungsbüro unterstützte den RBZ-Verbund wesentlich in der Ausarbeitung der institutionellen Verbundstrukturen (s. Kapitel 4).

Schwerpunkte der Jahre 2005 – 2008

Insb. seit 2005 diskutierten verschiedene Stakeholder (Jugendamt, Schulverwaltungsamt und Schulamt, Dezernenten, DGB, allgemeinbildende und berufliche Schulen, TU Dortmund, IHK, HWK, Jobcenter, VHS, Unternehmensverbände, Agentur für Arbeit, Wirtschaftsförderung, kirchliche Träger) die Idee für das Projekt ZEITGEWINN, um Kindern und Jugendlichen „den Übergang von der Schule in eine Ausbildung, in ein Studium oder in die Arbeitswelt" (Fachbereich Schule der Stadt Dortmund 2011, S. 6) unabhängig von Geschlecht, sozialer Lage oder Herkunft zu ermöglichen. Ziel sollte sein, die Rahmenbedingungen im Übergang in „Berufsausbildung, Studium und Arbeitswelt kontinuierlich zu verbessern" (ebd.). 2005 beschloss der Rat die Einrichtung des bereichsübergreifenden Projekts ZEITGEWINN; 2006 richtete die Stadt Dortmund auf Basis eines weiteren Ratsbeschlusses die Koordinierungsstelle ZEITGEWINN im Regionalen Bildungsbüro ein (vgl. ebd.).[95]

Die Schulleiter:innen diskutierten in mehreren Veranstaltungen die Art der Zusammenarbeit der Berufskollegs: 2007 wurde im Rahmen einer Zukunftswerkstatt („Perspektiven für Jugendliche – Positionsbestimmung der Berufskollegs") eine ‚Zentralstelle für unversorgte Jugendliche' erörtert, die

[92] Die Regionalen Bildungsbüros übernehmen im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements eine koordinierende Funktion (vgl. Suthues et al. 2017, S. 34), s.a. Kapitel 1.

[93] = schul.inn.do e.V., gegründet auf Initiative der Dortmunder Bildungskommission

[94] Heute koordiniert und unterstützt das Regionale Bildungsbüro folgende Handlungsfelder: Gestaltung schulischer Entwicklungsprozesse, Gestaltung von Übergängen zwischen Schule und Arbeitswelt, Schulpsychologische Beratungsstelle (vgl. Stadt Dortmund 2021).

[95] Die ZEITGEWINN-Agentur hat sich seit ihrer Gründung zu einem stadtweiten Netzwerk entwickelt, in dem die Akteure der regionalen Bildungslandschaft gemeinschaftlich daran arbeiten, Jugendlichen den Übergang von der Schule in die Ausbildung oder in ein Studium und anschließend in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Vier Handlungsfelder stehen im Mittelpunkt des Projekts (vgl. ebd.):

1) Verbesserung der schulischen Voraussetzungen
2) Eröffnung von Zugängen zur Arbeitswelt
3) Sicherung von ‚zweiten Chancen'
4) Optimierung des Übergangs Schule – Hochschule.

Jugendliche ohne Ausbildungsplatz erfassen, beraten, begleiten und sich um die Ausbildungs- und Praktikumsplatzakquise kümmern sollte. In diesem Zusammenhang wurde mit Blick auf das Jahr 2025 ein „Regionales Kompetenzzentrum für Berufsbildung mit eigener Rechtsform“ reflektiert, das als eigenständige Behörde mit Finanzierungsverantwortung agieren und über eigenes unterrichtendes, unterstützendes sowie verwaltendes Personal verfügen könnte. Das Kompetenzzentrum sollte der staatlichen Schulaufsicht unterliegen und einem gesellschaftlichen Auftrag folgen (vgl. Protokoll: Zukunftswerkstatt der gewerblichen Berufskollegs der Stadt Dortmund am 10./11. Dezember 2007).

Die ‚Zentralstelle für Jugendliche im Übergang‘ wurde 2008 im Rahmen einer Konferenz der Schulleitungen der Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vertiefend diskutiert. Die Bündelung aller Aktivitäten sollte in dem ZEITGEWINN-Projekt erfolgen: Als intra-kommunale und fachbereichsübergreifende Institution, an der alle Übergangspartner beteiligt sind, sollte sich die Agentur aus Sicht der Schulleitungen u.a. mit der Zugangssteuerung in die Sekundarstufe II, der Umsetzung der BKAZVO[96], der Förderung doppeltqualifizierender Bildungsgänge, der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Berufskollegs, allgemeinbildenden Schulen sowie der Agentur für Arbeit, einer konsequenten Schulpflichtüberwachung sowie dem Ausbau der Berufskollegs zu „regionalen Berufsbildungszentr**en**“ (sic) beschäftigen (vgl. Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 8.4.2008).

Im Rahmen des Vorhabens ZEITGEWINN wurden Koordinierungsstellen („Zweite Chance“, 2007 und „Schule – Hochschule“, 2008) eingerichtet, um die Kooperation innerhalb der städtischen Verwaltung, mit dem Land und weiteren Partnern zukunftsorientiert zu gestalten (vgl. Fachbereich Schule der Stadt Dortmund 2011, S. 14).

Durch die Teilnahme am BMBF-Programm ‚Perspektive Berufsabschluss – Regionales Übergangs-management‘ (2008 bis 2012) wurden in Dortmund Kooperationsstrukturen zwischen der Stadt Dortmund (in Gestalt des Regionalen Bildungsbüros) und den acht Berufskollegs aufgebaut, Ziele zur Weiterentwicklung der Berufskollegs vereinbart und thematische Arbeitsgruppen eingerichtet. Ein besonderer Handlungsschwerpunkt war „die stärkere Einbindung der Berufskollegs in die systematische Gestaltung der Übergänge zur Arbeitswelt und die Berichterstattung zu Übergangsverläufen“ (Fachbereich Schule der Stadt Dortmund 2011, S. 14).

Sowohl auf kommunaler als auch auf Landesebene erfolgte die Einbindung der Politik in das Vorhaben: In Gesprächen mit dem damaligen Dortmunder Oberbürgermeister Herrn Dr. Gerhard Langemeyer bewertete dieser die städtischen Berufskollegs als Vertreter kommunaler Interessen und äußerte sich zustimmend zu den Bestrebungen der Berufskollegs. Am 23. Juni 2008 schlossen die damalige Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Frau Barbara Sommer) und der frühere Oberbürgermeister der Stadt Dortmund (Herr Dr. Gerhard Langemeyer) einen Kooperationsvertrag zum Aufbau / zur Weiterentwicklung eines Bildungsnetzwerks in der Bildungsregion Dortmund (vgl. Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund o. J.), um gemeinsam mit den lokalen Bildungsakteuren Potenziale und Talente aller Kinder und Jugendlichen in Dortmund zu entdecken und zu fördern,

[96] Die rechtliche Grundlage für einen Bildungsgang nach der Berufskolleganrechnungs- und -zulassungsverordnung ist die Verordnung über die Anrechnung vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge auf die Ausbildungsdauer gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung und die Zulassung von Absolventen vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge zur Abschlussprüfung in dualen Ausbildungsberufen (vgl. http://bkazvo.de/). Die BKAZVO spielte auch im späteren Schulversuch(santrag) als ein Kernprozess der Institution des Verbunds (RBZ-Modell-BK bzw. RBZ-Geschäftsstelle – s. Kapitel 4) eine besondere Rolle.

Bildungsgerechtigkeit zu verbessern und die Bildungslandschaft ganzheitlich weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Vorausschau

- Im Rahmen der ‚Zentralstelle für unversorgte Jugendliche' thematisierten die Schulleiter:innen Aspekte, die auch im weiteren Verlauf des Projekts eine wichtige Rolle spielten: Die BKAZVO und die Zielgruppe der unversorgten Jugendlichen hatten bei der Ausarbeitung der Szenarien eine besondere Bedeutung.
- Die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge blieben Gegenstand des RBZ-Projekts und gehören aktuell zu den Kernprozessen des Schulversuchs (ab 2019).
- Die Gründung eines Kompetenzzentrums mit eigener Rechtsform und Finanzierungsverantwortung wurde während des Szenarioentwicklungsprozesses als ein wichtiges Ziel von einem Teil der Schulleiter:innen verfolgt.
- Prozesse wie die Schulpflichtüberwachung waren wiederholte Diskussionspunkte im Rahmen der Ausarbeitung der Szenarien.

Schwerpunkte der Jahre 2008 – 2012

In den folgenden Jahren arbeiteten die Dortmunder Berufskollegs zusätzlich zu den bereits beschriebenen Themengebieten gemeinsam an weiteren Aufgabenfeldern – z.B.:

- Überprüfung der Schulpflicht (s.o.)
- Organisation der Zugangssteuerung: Optimierung des Anmeldeverfahrens, Clearingverfahren, „Aktionswoche 2. Chance" für unversorgte Jugendliche
- bessere Kooperation mit den abgebenden allgemeinbildenden Schulen (Schnuppertag, Entwicklung eines gemeinsamen abgestimmten Beratungskonzepts sowie einer Fortbildung für Lehrkräfte der 10. Klassen der Sekundarstufe I über das System der Berufskollegs)
- Reflexion zum Anmeldeverfahren Schüleronline
- Monitoring (Erfassung von Bildungsgangwechslern und vorzeitigen Abgängern, Diskussion der Entwicklung der Schülerzahlen)
- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Sichtung und Entwicklung von Modulen
- Zusammenarbeit bei Entwicklung und Einrichtung von Angeboten für geflüchtete Jugendliche
- Qualitätsmanagement
- Austausch zum Krisenmanagement
- Überlegungen zu einem gemeinsamen Medienentwicklungsplan
- Austausch über Haushaltsthemen (z.B. Verteilung der Mittel zwischen gewerblichen und kaufmännischen Berufskollegs)

(vgl. Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 25.11.2008, Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 26.1.2010, Protokoll der Tagung aller Berufskollegleitungen in Bad Sassendorf am 9. und 10. Februar 2010, vgl. Protokoll der Konferenz der Schulleitungen der gewerblichen Berufskollegs der Stadt Dortmund vom 27. September 2011)

Im Jahr 2010 intensivierte sich die Diskussion um ein Thema, das das Projekt wesentlich prägte: Die Entwicklung der ‚Berufskollegs als Regionale Berufsbildungszentr**en**'. Im Rahmen eines Treffens der Dortmunder Berufskollegs wurde konstatiert, dass die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems

als Zukunftssicherungsstrategie stärker in den Fokus rücke, da der wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel eine Reform der beruflichen Bildung verlange, die zur Wettbewerbsfähigkeit und Innovationskraft der Wirtschaft beitrage. Seitens der Schulleitungen wurde angeregt, dass die Berufskollegs als moderne Dienstleistungsunternehmen betrieben werden und sie Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote flexibler und differenzierter gestalten können sollten. Als Vorbild fungierten die Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein, die als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts agieren könnten (vgl. Anhang 8.6.1.1). Mit der Einrichtung von Regionalen Berufsbildungszentren intendiere man einen effizienteren Ressourceneinsatz sowie die Verbesserung der Unterrichtsqualität, indem den Schulen ein eigenes Budget, eigenständige Entscheidungen über den Mitteleinsatz sowie die Möglichkeit zum Abschließen von Verträgen mit Dritten zur Optimierung des pädagogischen Auftrags ermöglicht werden sollten (Protokoll zum Treffen der Dortmunder Berufskollegs am 9. und 10. Februar 2010 in Bad Sassendorf).[97]

Zu eruierende Aspekte bezögen sich auf die Klärung

- der Rechtsform
- der Rolle der Schulaufsicht und des Schulträgers
- der Anpassung der Leitungsstruktur
- der Möglichkeit, als Fortbildungsdienstleister am Markt aufzutreten (Lehrerfortbildungen, Fort- und Weiterbildungen für Arbeitnehmer:innen, Ausbilder- und Fachwirtlehrgänge, Ausschreibungen der Agentur für Arbeit)
- der Möglichkeiten der eigenständigen Bewirtschaftung der Einnahmen (z.B. Anmietung von Räumlichkeiten)
- der Möglichkeit schulformübergreifender Bildungsangebote
- (vgl. Protokoll der Konferenz der Schulleitungen der Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 24.5.2011).

Diese Forderungen stellten einen wichtigen Meilenstein im Entwicklungsprozess dar, da diese Aspekte auch im Szenarioentwicklungsprozess ab 2014 eine wichtige Rolle spielten.

Mitte 2011 intensivierte sich die Zusammenarbeit zwischen allen städtischen Dortmunder Berufskollegs in Hinblick auf die Etablierung eines Regionalen Berufsbildungszentrums. Im Rahmen eines Projektplanungsworkshops (8.11.2011) zur „Weiterentwicklung der Berufskollegs zu Regionalen Berufsbildungszentren“, an dem sich die städtischen Dortmunder Berufskollegs, der Fachbereich Schule und das Regionale Bildungsbüro beteiligten, fand ein Vortrag einer niedersächsischen Schulleitung statt, die zum Projekt ProReKo (s. Anhang 8.6.1.3) berichtete.

Da das MSW deutlich formulierte, dass für eine weitere Konkretisierung des Vorhabens ein Modellversuch angemeldet werden müsse, wurden mögliche Handlungsfelder für einen solchen Versuch diskutiert (z.B. Nutzung von Synergieeffekten, Verbesserung der Bildungsangebote für besondere Schüler:innen-Gruppen sowie Umgang mit neuen Lehr-/Lernmethoden, neue Aufgaben in Aus- und Weiterbildung / Flexibilisierung des Angebots, Verbesserung von Verwaltungsprozessen in Hinblick auf Schulpflichtüberprüfung, Qualitäts- und Krisenmanagement, Selbstständigkeit von Berufskollegs in Hinblick auf Dienstherren-Eigenschaft, Autonomie in Personalbewirtschaftung und

[97] Rückblickend fällt auf, dass zu dieser Zeit noch die Gründung „Regionaler Berufsbildungszentren“ angestrebt wurde: Jedes Berufskolleg sollte zu einem eigenen Regionalen Berufsbildungszentrum werden. Im Laufe des Entwicklungsprozesses und in Folge der Intensivierung der Zusammenarbeit formte sich die Überlegung, ein gemeinsames Zentrum zu gründen, an dem alle Berufskollegs beteiligt sind.

Budgetierung, gemeinsamer Auftritt nach Außen als Verbund sowie Kooperation und Vernetzung mit anderen Bildungsanbietern, interne Lehrerfortbildungen).

Vorausschau

- Prozesse wie das Anmelde- und Clearingverfahren sowie die Zusammenarbeit mit den abgebenden allgemeinbildenden Schulen spielten im Rahmen des Handlungsfelds III des Projekts (vgl. Kapitel 3.4.2) eine bedeutende Rolle, sind jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit.
- Die Schulleitungen nahmen die Zielgruppe geflüchteter Jugendlicher im gesamten Entwicklungsprozess besonders in den Fokus.
- Das Monitoring in Verbindung mit der Berufskollegentwicklungsplanung blieb ebenfalls ein wichtiger Bestandteil des Projekts (s. Feld I des Projekts – vgl. Kapitel 3.4.2).
- Die oben beschriebene Begründung der Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums / Regionaler Berufsbildungszentren, die damit verbundenen Hoffnungen auf größere Selbstständigkeit, wirtschaftliche Eigenständigkeit und einen effizienteren Ressourceneinsatz sowie die damit einhergehenden Fragestellungen nach der Rechtsform etc. stellten im Verlauf der Entwicklung der Szenarien einen wichtigen, wenn auch häufig kontroversen, Diskussionsaspekt dar.

3.2 Schuljahr 2012 / 2013: Projektantrag, Kooperationsvereinbarung und Leitbild

Das Schuljahr 2012 / 2013 war geprägt durch die Erstellung des Projektantrags, die Durchführung eines Vorprojekts, den Abschluss einer Kooperationsvereinbarung und die Erarbeitung eines Leitbilds für den Verbund.

3.2.1 Antragstellung für ein Vorprojekt zur Ausarbeitung eines Schulversuchsantrags

Die Entwicklungsbestrebungen für ein Regionales Berufsbildungszentrum resultierten im Dezember 2012 in ein gemeinsames Papier aller acht Berufskollegs, in dem die Einrichtung eines Vorprojekts zur „Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum“ beantragt wurde.

In der Beschreibung der Zielsetzung wurde darauf verwiesen, dass die Berufskollegs durch den Strukturwandel, die demographische Entwicklung sowie den steigenden Fachkräftebedarf mit vielen unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert seien. Gleichzeitig wurde herausgestellt, dass die Berufskollegs als „regionale Standortfaktoren“ (Antrag zum Vorprojekt, S. 1) und als „Bildungsdienstleister“ (ebd.) für die Stadt Dortmund eine wichtige Rolle spielten, da sie sich im besonderen Maße an den Bedarfen und Interessen der Schüler:innen sowie der weiteren regionalen Bildungsakteure orientierten.

Die Zielsetzung wurde wie folgt formuliert:

> „Die acht städtischen Dortmunder Berufskollegs beabsichtigen, ihre Schulen im Rahmen eines Schulversuchs zu **einem** regionale**n** Berufsbildungszentr**um**[98] weiter zu entwickeln. Der kommunale Ansatz wird gewählt, um ein Konzept zu entwickeln und zu erproben, das den besonderen Bedingungen und Bedürfnissen einer Großstadt mit dem sozio-ökonomischen Profil Dortmunds angemessen ist“ (ebd., Hervorhebung K.F.)

Dieses Berufsbildungszentrum solle gemeinsam von den acht Berufskollegs getragen sowie institutionell und personell aufgebaut werden. Neben der Stadt Dortmund seien die wichtigsten Stakeholder des Projekts das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW), die Bezirksregierung Arnsberg, Kammern, Innungen, Verbände, die Agentur für Arbeit, allgemeinbildende Schulen sowie freie und öffentliche Träger als Anbieter von Weiterbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen. Das Projekt strebe an, „ein bedarfsgerechtes, abgestimmtes Bildungsangebot für aktuelle und zukünftige Kunden- bzw. Nutzergruppen der Berufskollegs in der Region zu entwickeln und vorzuhalten“ (ebd.). Das Regionale Berufsbildungszentrum verstehe „sich für alle Beteiligten und Interessierten als einheitlicher Ansprechpartner“ (ebd.) und übernehme die Aufgabe, „einzelschulübergreifend aktuelle Probleme der beruflichen Bildung in einem sehr weit gefassten Verständnis unter Mitwirkung aller beteiligten Berufskollegs in einer regionalen Bildungslandschaft zu bearbeiten“ (ebd.). Dazu gehöre „auch das Vorhaben, die allgemeine und berufliche Weiterbildung im RBZ zu intensivieren und mit den regionalen Partnern abzustimmen“ (ebd.).

Als Aufgabenfelder wurden die gemeinsame Steuerung, die kooperative Unterrichtsentwicklung, die externe Evaluation und Entwicklungsberatung durch Peer Review, die Berufskolleg-entwicklungsplanung, die Kooperation mit Partnern und ein gemeinsames Personal- und Qualitätsmanagement benannt (vgl. dazu die beschriebenen Aufgabenfelder in der Kooperationsvereinbarung – Kapitel 3.2.3).

Die Schulleiter:innen beantragten ein Vorprojekt, in dem die Zusammenarbeit ab dem 1. Februar 2013 vorbereitet werden sollte. Für das Vorprojekt sollten zunächst sog. ‚Qualitätsteams‘ bzw. Qualitätszirkel (QZ) zur Optimierung der Kooperation zwischen den allgemeinbildenden Schulen und den Berufskollegs, zur Studien- und Berufsorientierung in Berufskollegs, zu KSoB-Klassen, zur individuellen Förderung sowie zum Thema Inklusion eingerichtet werden (vgl. ebd., S. 3). Weitere QZ sollten zur Kooperation mit Partnern sowie zum Personal- und Qualitätsmanagement aufgebaut werden (vgl. ebd., S. 7). Zudem war zeitnah der Aufbau einer Datenbank zum Austausch von Dokumenten intendiert (vgl. ebd.).

In das Projekt sollten die im Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ bereits entwickelten einzelschulischen Strukturen und die im Rahmen des Projekts ZEITGEWINN aufgebauten Kooperationsstrukturen der Berufskollegleitungen einfließen (vgl. ebd., S. 6, S. 8).

Die Unterzeichner:innen wünschten von Beginn an die Unterstützung durch eine wissenschaftliche Begleitung, die den Verlauf erfassen, Aussagen über Prozesse und Wirkungen treffen und den Transfer sicherstellen sollte. Die Bezirksregierung sollte das Projekt in Hinblick auf schul- und personalrechtliche sowie schulfachliche Fragestellungen beraten (vgl. ebd., S. 7).

[98] Mit der Beantragung des Projekts wurde im Gegensatz zu vorhergehenden Überlegungen bei der Formulierung der Singular verwendet (s.o.).

3.2.2 Vorprojekt zur Vorbereitung einer Kooperationsvereinbarung

Das Vorprojekt (Februar – Juni 2013) ermöglichte, die Handlungsfelder der Kooperationsvereinbarung vorzubereiten und zu konkretisieren. Dafür arbeiteten Lehrkräfte der städtischen Dortmunder Berufskollegs unter Leitung jeweils einer Schulleitung in den folgenden QZ:

- Kooperation mit Partnern
- Beratung
- Berufsvorbereitung
- Individuelle Förderung
- Qualitätsmanagement
- Personalmanagement
- Budgetierung

Die QZ erstellten jeweils eine Bestandsanalyse, nahmen eine Stakeholder- und SWOT-Analyse vor und gaben Handlungsempfehlungen für die Entwicklung der Dortmunder Berufskollegs zu einem RBZ. Die Analysen und Handlungsempfehlungen ergänzten als Anhang die spätere Kooperationsvereinbarung. Die Ergebnisse dienten den Schulleitungen als Arbeitsgrundlage zur weiteren inhaltlichen Ausgestaltung und Projektsteuerung des Entwicklungsvorhabens.

3.2.3 Kooperationsvereinbarung und Leitbild

Das Land NRW (zu der Zeit in Gestalt des MSW, vertreten durch die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW Frau Silvia Löhrmann), die Stadt Dortmund (vertreten durch den damaligen Oberbürgermeister der Stadt Dortmund Herrn Ullrich Sierau) sowie die öffentlichen Dortmunder Berufskollegs (vertreten durch die früheren Schulleiter Herrn Klaus Manegold und Herrn Dr. Erich Embacher) unterzeichneten am 28. Juni 2013 eine Kooperationsvereinbarung[99] zur Weiterentwicklung der Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum ‚Acht plus'. Die Laufzeit wurde auf den Zeitraum vom 1.8.2013 bis zum 31.7.2018 terminiert.

In der Kooperationsvereinbarung werden zunächst die Ursachen der Gründung sowie die Zielsetzung beschrieben (vgl. Antragstellung für ein Vorprojekt zur Ausarbeitung eines Schulversuchsantrags, Kapitel 3.2.1). Zudem werden die Grundsätze und Prinzipien der Kooperation thematisiert: Neben einem übereinstimmenden Willen zur vertrauensvollen Zusammenarbeit sollen die Handlungsschritte zwischen den Berufskollegs, der Schulaufsicht, dem Schulträger und anderen Partnern abgestimmt werden, das Vorhaben laufend evaluiert und jährlich sowie am Projektende ein Bericht erstellt werden. Es wird darauf verwiesen, dass die bisherigen Zuständigkeiten des Landes NRW und der Stadt Dortmund erhalten, aber – soweit zur Erreichung der Ziele der Vereinbarung erforderlich – inhaltlich enger aufeinander abgestimmt und miteinander vernetzt werden sollen. Die beschriebenen Prinzipien sollen auch für die nachgeordneten Behörden des Landes NRW gelten (vgl. Kooperationsvereinbarung, S. 1).

[99] Die Begriffe Kooperationsvereinbarung und Kooperationsvertrag werden in dem unterzeichneten Dokument synonym verwendet.

Als Handlungsfelder des Projekts werden benannt:

1. „Aufbau von organisatorischen Strukturen und Erprobung darauf bezogener Prozesse / Verfahren, die ein bedarfsgerechtes Entscheiden und Handeln ermöglichen[100]
2. Personal- und Qualitätsmanagement: gemeinsame Steuerung der Personalressourcen, transparente Budgetbewirtschaftung (soweit es der rechtliche Rahmen – etwa § 25 SchulG – aktuell zulässt)[101]
3. Gemeinsame kompetenzorientierte Unterrichts- und Schulentwicklung unter Berücksichtigung des Referenzrahmens Schulqualität (z. B. individuelle Förderung, Inklusion, Berufs- und Studienorientierung, Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen) sowie Fortbildung
4. Optimierung der Berufskollegentwicklungsplanung (im Sinne der vereinbarten strategischen Zielsetzungen): Gemeinsame Planung des Bildungsangebotes unter Berücksichtigung der Bedarfe der Region und der gesetzten Rahmenbedingungen durch die novellierte Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs (APO-BK) in gemeinsamer Verantwortung von Schulträger und Berufskollegs unter Beteiligung der oberen Schulaufsicht in beratender Funktion
5. Profilierung des Regionalen Berufsbildungszentrums als Dienstleistungsorganisation in einer Partnerschaft mit Bildungsträgern und Unternehmen in der Region (z. B. mit Universitäten und Hochschulen, Kammern, Innungen und Betrieben der Region)
6. Qualifizierungsangebote zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in der Region Dortmund unter besonderer Berücksichtigung des Strukturwandels und der demographischen Entwicklung; systematische Einbindung in die Landesstrategie ‚Das neue Übergangssystem Schule – Beruf in NRW' und die Dortmunder Netzwerke und Gremien (Bildungskommission, Lenkungskreis, Beirat Übergang Schule – Arbeitswelt)" (ebd., S. 2 f.)

Bezüglich der Organisation der Zusammenarbeit wird festgelegt, dass „das Schulleitungsgremium, in dem die Schulleitungen aller acht Berufskollegs vertreten sind" (ebd., S. 3) die Entwicklung verantwortet. Die Projektleitung liege bei zwei Schulleiter:inne:n, der Leitung des Fachbereichs Schule, der Leitung des Regionalen Bildungsbüros sowie eines:einer Vertreters:Vertreterin des MSW. Ein Beratungsgremium solle den Entwicklungsprozess begleiten (Vertreter:innen der Berufskollegs, des MSW, der Bezirksregierung als Schulaufsichtsbehörde und des Schulträgers) (vgl. ebd.). Zur Organisation und Abwicklung solle eine Geschäftsstelle eingerichtet werden, die „mit verwaltungsfachlichem und pädagogischem Personal besetzt" (S. 4) sei.

[100] Im Rahmen der Antragstellung für das Vorprojekt (vgl. Kapitel 3.2.1) betonten die Berufskollegleitungen den Paritäts- und Kooperationsgrundsatz: Die Berufskollegs sollten das RBZ gemeinsam und gleichberechtigt tragen (vgl. Antrag zum Vorprojekt, S. 2).

[101] Bereits im Antrag für das Vorprojekt zeigte sich der zentrale Wunsch nach einer Erweiterung der bestehenden rechtlichen Spielräume der Schulen, insb. in Hinblick auf ein eigenverantwortliches Personalmanagement (vgl. Antrag zum Vorprojekt, S. 2, S. 6) und eine eigenständige Budgetbewirtschaftung (vgl. ebd., S. 2). Dies bezog sich einerseits auf die abgestimmte Koordination des Personals der acht Berufskollegs, um den Personaleinsatz in allen acht Berufskollegs zu optimieren. Andererseits ging es um die Möglichkeit, nicht besetzte Stellen kapitalisieren zu dürfen (vgl. ebd., S. 6). Dazu sollten die Stellenpläne der einzelnen Schulen des RBZ quantitativ und monetär zu einer gemeinsamen Übersicht zusammengeführt werden, sodass eine transparente Budgetbewirtschaftung erfolgen könnte (vgl. ebd.). Außerdem wurde angestrebt, dass das RBZ im Rahmen bereits bestehender gesetzlicher Möglichkeiten Einstellungsentscheidungen selbst treffen könnte (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang erfolgte ein Verweis auf die Erfahrungen aus dem Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule'. Zudem wurden eine gemeinsame Fortbildungsplanung sowie ein gemeinsames Qualitätsmanagement geplant (vgl. ebd., S. 6 f.).

Für die Umsetzung der Kooperationsvereinbarung wird vereinbart, dass die Stadt Dortmund die sächliche Ausstattung der regionalen Geschäftsstelle sicherstelle und eine Mitarbeiterstelle bereitstelle. Das Land unterstütze die Arbeit in den QZ über die Projektlaufzeit durch 2,5 Lehrerstellen, die als Entlastungsstunden an die beteiligten Lehrkräfte weitergegeben werden könnten. Die konkrete Stellenunterstützung werde jährlich neu festgelegt und die Zuteilung erfolge über Rundungsgewinne (vgl. ebd., S. 4).

Leitbild

Im „Leitbild für den Zusammenschluss der Dortmunder Berufskollegs zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum ‚Acht Plus'" wird das Selbstverständnis der Initiator:inn:en als kooperativ und solidarisch beschrieben. Das RBZ sehe „sein Aufgabenfeld in öffentlicher Verantwortung in der Zuständigkeit und Sicherstellung für ein innovatives, zukunftsweisendes, sozial ausgewogenes und wettbewerbssicherndes regionales Bildungsangebot" (Leitbild, S. 3). Es gehe also insbesondere um den öffentlichen Bereich, nichtsdestotrotz sei – bei Erfordernis – die Zusammenarbeit mit nicht-öffentlichen Partnern möglich. Gleichzeitig sollten wirtschaftsnahe und individuelle Bildungs- und Beratungsbedürfnisse im Zentrum der Leistungen stehen. Das RBZ verfolge das Ziel, angebotene Leistungen in den Dienst einer Optimierung von regionaler Bildungsinfrastrukturentwicklung zu stellen – dafür sollten regional bedarfsgerechte, innovative und breit konsensfähige Bildungsangebote und Beratungsleistungen umgesetzt werden. Der Gedanke eines lebenslangen Lernens in der Region sei prägend (vgl. ebd., S. 3 f.).

Aus dem Selbstverständnis und den Zielen ergebe sich die notwendige Konsequenz, dass zunächst „ein institutioneller und personeller Aufbau des Zentrums, eine langfristige Ressourcensicherung sowie eine nach außen kommunizierte Profilbildung als neuer und innovativer Ansprechpartner" (ebd., S. 4) erforderlich sei. Als essentielle Grundlage wird auf ein regionales Berufsbildungsmonitoring verwiesen, das unter der zentralen Mitwirkung des RBZ zu erarbeiten sei. In Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem Schulträger, dem MSW und der Bezirksregierung sowie weiteren Partnern (Kammern, Betriebe, Arbeitsverwaltung, Verbände, Bildungsträger) verstehe das RBZ seine Rolle als „Innovationstreiber, Kommunikations- und Kontaktstelle und als Koordinator für alle Belange der beruflichen und allgemeinen Bildung jenseits der Pflichtschule" (ebd.). Es wird betont, dass die Berufskollegs im RBZ ohne Konkurrenz und „einander ausschließendem Wettbewerb" (ebd.) agierten.

3.3 Schuljahr 2013 / 2014: Einstieg der wissenschaftlichen Begleitung und Etablierung einer Organisationsstruktur

Mit dem Einstieg der wissenschaftlichen Begleitung und der Etablierung einer neuen Organisationsstruktur erfolgte – basierend auf den bereits erzielten Kooperationserfolgen – eine Intensivierung des Entwicklungsprozesses.

3.3.1 Beauftragung der wissenschaftlichen Begleitung

Zum Ende des Schuljahres 2013/2014 stieg die wissenschaftliche Begleitung nach Beauftragung durch das MSW in das Projekt ein. Die wissenschaftliche Begleitung sollte Grundaufgaben sowie jährlich festzulegenden Projektaufgaben übernehmen. Für das erste Jahr wurden aufgrund der bereits erfolgten Vorarbeit neben weiteren anderen folgende Arbeitspakete mit der wissenschaftlichen Begleitung verabredet:

- Bestandsaufnahme der Projektaktivitäten im Schuljahr 2013/2014 (Referenzpunkt: Beginn der Kooperation im Mai 2013)
- Konzeptentwicklung für Kernprozesse des RBZ (=ausgelagerte Unterstützungsprozesse einzelner BK) über drei Szenarien und unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen

In Hinblick auf den letzten Punkt verabredeten Ministeriumsvertreter:innen, Schulleiter:innen sowie die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung, zumindest zwei potentielle Ausrichtungen zu konzipieren: ein Modell sollte als ‚Stimme der Berufskollegs' entwickelt werden, bei einem zweiten Modell sollte das RBZ als ‚Dienstleister' die Berufskollegs bei Verwaltungsprozessen unterstützen. Die Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur des RBZ Dortmund ist Gegenstand der vorliegenden Dissertation.

Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung stieg ein Jahr nach Projektbeginn, im Juni 2014, in das RBZ-Projekt ein. Der verspätete Einstieg ermöglichte, das Projekt aus einer Außenperspektive kennenzulernen und zu analysieren:

In der ersten Phase (Juni bis November 2014) erstellte die wissenschaftliche Begleitung im Auftrag des MSW Berichte und Präsentationen, die den Nachvollzug des bisherigen Prozesses und den Einstieg der wissenschaftlichen Begleitung in das Projekt darstellten. Im Rahmen von Besprechungen wurden diese mit der Steuergruppe diskutiert und überarbeitet. Das Ergebnis ist der Jahresbericht für das Schuljahr 2013/2014 (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a). In den folgenden Kapiteln der chronologischen Darstellung werde ich sukzessive die wichtigsten Aspekte erläutern.

3.3.2 Organisation des Projekts

Die folgende Graphik veranschaulicht das Organigramm im Projekt-Schuljahr 2013/2014[102]:

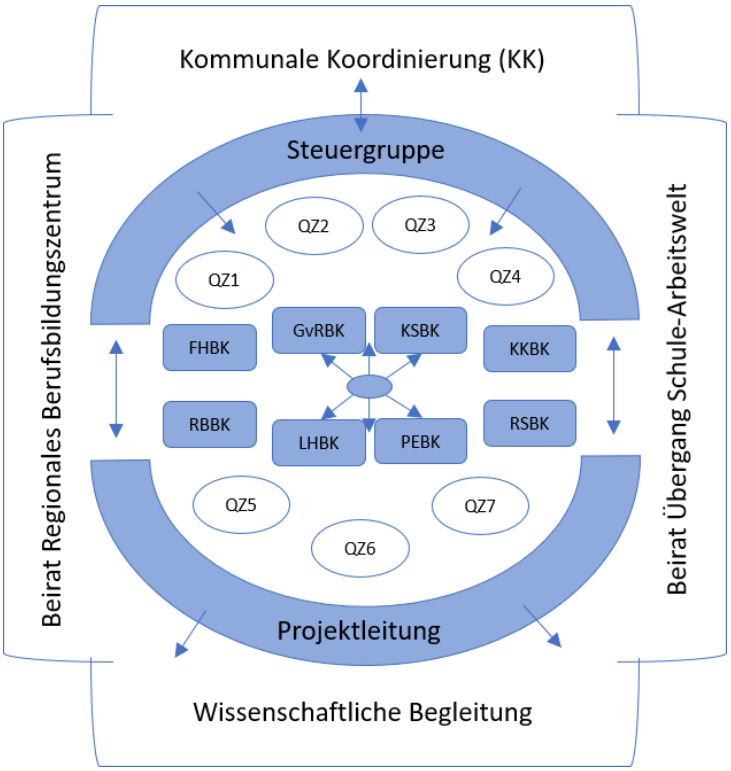


Abbildung 4: Organigramm des Projekts im Schuljahr 2013/2014

Quelle: Buschfeld & Dilger (2014a), S. 8

Die Steuergruppe besteht aus den Schulleiter:innen und Stellvertreter:innen der acht Berufskollegs. Zusätzlich nimmt ein:e Vertreter:in der Kommunalen Koordinierungsstelle der Stadt Dortmund (Regionales Bildungsbüro) in der Form eines nicht entscheidungsberechtigten Mitglieds an den Sitzungen der Steuergruppe teil. Die Steuergruppe vertritt das Projekt sowohl nach innen als auch nach außen und ist die ‚geschäftsführende Instanz'. In Hinblick auf die Innenperspektive trifft die Steuergruppe strategische Entscheidungen und kontrolliert den Projektfortschritt. Sie entscheidet über die Aufgabenfelder und Aktivitäten der QZ. Die QZ werden von jeweils einem Schulleitungsmitglied geleitet. Die Steuergruppe wählt zwei Sprecher:innen, die in dieser Funktion auch als Mitglieder der Projektleitung (s.u.) aktiv sind (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 8).

Die Projektleitung[103] trägt die gemeinsame Verantwortung für das RBZ-Projekt und vertritt das Projekt nach außen. Sie entscheidet über die Rahmenvorgaben, innerhalb derer die Steuergruppe tätig werden darf. Die Projektleitung setzt sich aus Vertreter:innen des MSW, der:dem Schuldezernent:in der Stadt

[102] Die Darstellung der Projektorganisation änderte sich im Verlauf des Projekts, weil u.a. eine neue Organisationseinheit (die Projektkoordination) mit aufgenommen wurde (vgl. Anhang 8.3).

[103] Mit Rückgriff auf Sloane (1998) ist zu konstatieren, dass es sich bei dem MSW / MSB sowie der Stadt Dortmund um die Modellversuchsträger handelt, die als „politisch-verwalterische Instanz[en]" (S. 555) den Modellversuch verantwortlich durchführen (vgl. Sloane 2005, S. 325), ihn politisch begründen, „innerhalb der Institution die Voraussetzungen schaff(t)[en], dass der Modellversuch durchgeführt werden kann" (Sloane 1998, S. 555), und die Mittel zur Durchführung organisieren (vgl. ebd.). Dem Modellversuchsträger obliege die politische Gestaltungsmacht der sozialen Felder (vgl. Sloane 2005, S. 325). Vor dem Hintergrund der „korporativen Struktur der institutionalisierten Berufsbildungswirklichkeit ist diese Organisation in einen (berufs-)bildungspolitischen Kontext eingebunden" (ebd.).

Dortmund sowie den Sprecher:innen der Steuergruppe zusammen. Die wissenschaftliche Begleitung nimmt beratend an den Sitzungen der Projektleitung teil (vgl. ebd.).

Der Beirat Regionales Bildungszentrum (bestehend aus weiteren Vertreter:innen des MSW / MSB, der Bezirksregierung Arnsberg, des Schulausschusses, des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund sowie den Sprecher:innen der Dortmunder Berufskollegs) deckt die schuladministrative Seite ab. Er bündelt die wesentlichen Stakeholder des Projekts, begleitet die Entwicklungsarbeit und spricht Empfehlungen für die Steuergruppe aus (vgl. ebd., S. 8 f.).

Der Beirat Übergang Schule-Arbeitswelt ist stärker auf der kommunalpolitischen Seite aktiv. Die Initiative Übergang Schule-Arbeitswelt hat bereits frühere bildungspolitische Aktivitäten[104] der Stadt Dortmund mitgestaltet. Im Rahmen der Begleitung des RBZ-Projekts spricht dieser Beirat ebenfalls Empfehlungen für die Steuergruppe aus (vgl. internes Papier zu Rollen und Aufgaben der jeweiligen Gremien).

Die Kommunale Koordinierung in Gestalt des Regionalen Bildungsbüros vertritt die Interessen des Schulträgers (regionale Schulentwicklung und städtische Schulverwaltung) in der Steuergruppe (ohne Stimmrecht) und wirkt als Sachkundige auch an QZ und Arbeitsgruppen mit (vgl. ebd.).

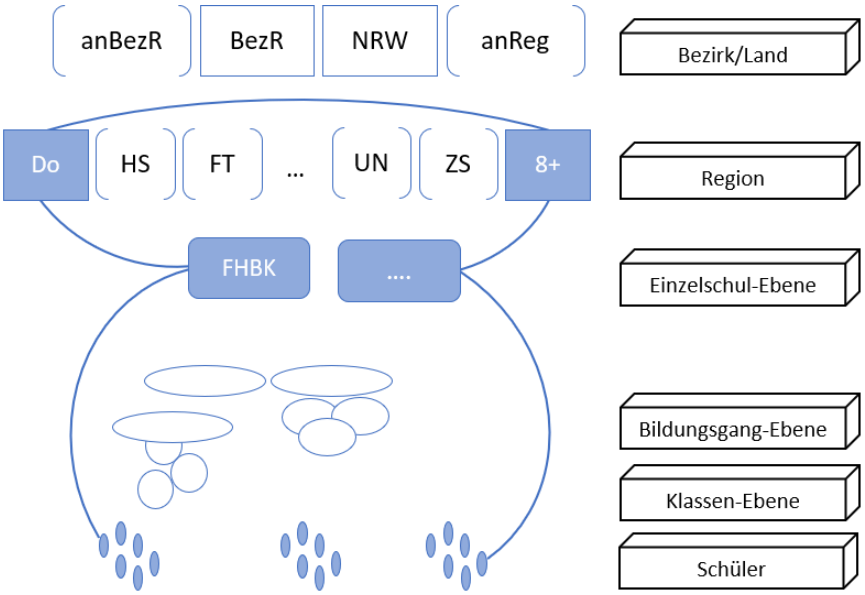
Die wissenschaftliche Begleitung begleitet das Projekt mit Beratungs- und Evaluationstätigkeiten. Sie gibt inhaltliche Impulse für die Projektstrukturen und -prozesse, nimmt abgestimmte spezifische Evaluationsaufgaben wahr und trägt zur Verknüpfung zwischen dem Projekt sowie internen und externen Stakeholdern bei (zur Reflexion meiner Rolle im Entwicklungsprozess s. Kapitel 2.3.2.2).

Vertreter:innen der Lehrkräfte der acht Berufskollegs bearbeiten in Qualitätszirkeln (QZ) unter Leitung eines:einer Schulleiter:in die verschiedenen Aufgabenfelder des Projekts. Durch die Einrichtung der QZ wird eine berufskollegübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht. Ziel der Arbeit der QZ ist, gemeinsame Aufgabenstellungen zu erarbeiten, zu erproben und in den Einzelschulen zu implementieren[105] (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 9).

Mit Rückbezug auf Tabelle 2 (s. Kapitel 2.1.1) ist zu konstatieren, dass am RBZ-Projekt Akteure von der Bildungsgang-Ebene bis zur Ebene Bezirk / Land beteiligt waren, sodass Hierarchien, Autonomie und Abhängigkeiten, also ‚Beziehungen' oder ‚Zusammenhänge' zwischen den Ebenen zu berücksichtigen waren (vgl. ebd., S. 11). Abb. 5 verdeutlicht diesen Zusammenhang:

[104] Der Beirat „Übergang Schule-Arbeitswelt" wurde 2006 mit dem Ziel gegründet, das ZEITGEWINN-Vorhaben der Stadt Dortmund zu begleiten. ZEITGEWINN (s. Kapitel 3.1) ist eine Dortmunder Initiative, in der Schulen, Kammern sowie die Agentur für Arbeit gemeinsam Verantwortung für das Übergangssystem übernehmen.

[105] Bei den Schulleitungen sowie den beteiligten Lehrkräften handelt es sich nach Sloane (1998) um diejenigen Personen, die als „durchführende Instanzen (…) die Implementation konkret realisieren" (S. 555).



anBezR: andere Bezirksregierungen; BezR: Bezirksregierungen; anReg: andere Regionen;
Do: Region Dortmund; HS: Hochschulen; FT: Freie Träger; UN: Unternehmen; ZS: Zuständige Stellen

Abbildung 5: Beteiligte Ebenen am RBZ Dortmund

Quelle: Buschfeld & Dilger (2014a), S. 11

3.3.3 Qualitätszirkel und Arbeitsgruppen

Ausgehend von den in der Kooperationsvereinbarung benannten Handlungsfeldern wurde die im Vorprojekt begonnene Arbeit der QZ verstetigt:

- QZ 1: Kooperation mit Partnern
- QZ 2: Beratung
- QZ 3: Berufsvorbereitung
- QZ 4: Individuelle Förderung
- QZ 5: Qualitätsmanagement
- QZ 6: Personalmanagement
- QZ 7: Budgetierung

Zwei weitere, nur mit Schulleitungsmitgliedern besetzte QZ zu organisatorischen Fragestellungen (QZ 8) und zur Prüfung einer Veränderung der Rechtsform (QZ 9) wurden zwar gebildet, mit der Arbeit wurde jedoch zu dem Zeitpunkt noch nicht begonnen (deswegen sind in Abb. 4 nur sieben QZ dargestellt).

Als Folge aktuell sich ergebender Aufgaben (Beschulung zugereister Schüler:innen auf Grund von Flucht oder Zuwanderung, Überschneidungen und Änderungen von Aufgabenbereichen) wurden weitere Arbeitsgruppen eingerichtet, die Querschnittsthemen bearbeiten sollten:

- AG 1: Öffentlichkeitsarbeit (zugeordnet zu QZ 1)
- AG 2: Deutsch als Zweitsprache (zugeordnet zu QZ 3)
- AG 3: Inklusion (zugeordnet zu QZ 4)
- AG 4: Praktikum (zugeordnet zu QZ 3)
- AG 5: Monitoring (zugeordnet zu QZ 5)
- AG 6: Second Level Support (zugeordnet zu QZ Budgetierung)

Im Rahmen ihrer Analyse verdeutlichte die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung, dass sich QZ 1-4 auf die Zielgruppe der Schüler:innen beziehen, während QZ 5-7 Aufgabengebiete aus den Bereichen Schulmanagement und Schulverwaltung bearbeiten (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 6).

3.4 Schuljahr 2014 / 2015: Herausforderungen des Projekts und Einführung einer neuen Projekt-Grundstruktur

3.4.1 OFA-Prinzip als grundlegendes Modell

Zur Strukturierung der schülerbezogenen Aufgaben des Projekts der QZ 1-4 schlug die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung das ‚OFA-Prinzip' vor, das auf die Entwicklung der Bildungsgangangebote der Berufskollegs des RBZ angewendet werden könne. Das OFA-Prinzip nehme den gesamten ‚Lebenslauf' der Schüler:innen in den Blick und gliedere sich in die Phasen Orientierung, Förderung sowie Abschluss und Anschluss. Die Phasen griffen ineinander – das Ende einer Phase stelle gleichzeitig den Anfang einer neuen Phase dar (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 10).

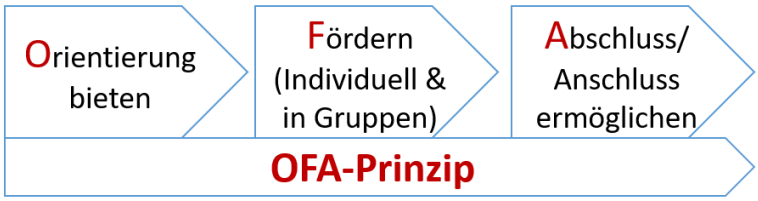


Abbildung 6: Darstellung des OFA-Prinzips

Quelle: Skizze der wissenschaftlichen Begleitung, Oktober 2016

Der OFA-Zyklus ähnele dem student-lifecycle (vgl. Schulmeister 2007), der allerdings zumeist in und für Hochschulen als einzelne Institutionen verwendet werde. Dagegen sei die Beschreibung eines OFA-Zyklus über mehrere Bildungseinrichtungen einer Region hinweg besonders herausfordernd, da sich Förderangebote unterschieden und sich Orientierungs- und Abschlussphasen zeitlich überlagern könnten (vgl. ebd.).

Um einen Überblick über die Bildungsgänge der Region zu erhalten, könnten die Bildungsgänge der Berufskollegs den Phasen des OFA-Zyklus zugeordnet werden (s. Abb. 7).

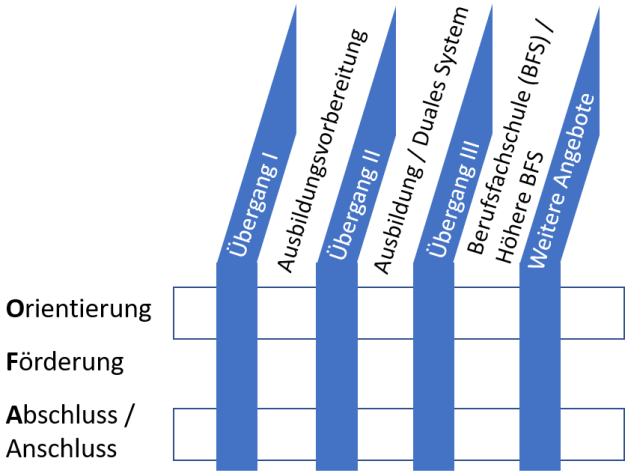


Abbildung 7: OFA-Prinzip

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung, Oktober 2014

Die Schüler:innen würden jedoch nicht nur in den einzelnen Phasen gefördert, auch die Übergänge zwischen den Bildungsgängen müssten in den Phasen „**a**bgehen“, „**w**echseln“, „**a**ufnehmen“ (AWA, s. Bezug zu KAoA) gestaltet werden (vgl. ebd.).

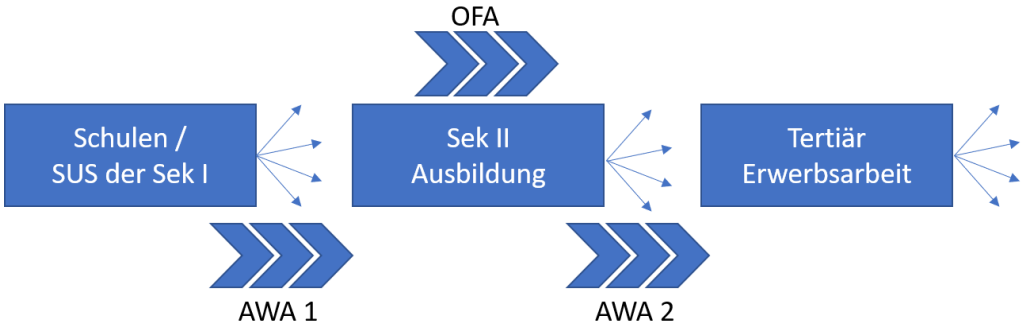


Abbildung 8: AWA-Zyklus

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Buschfeld & Dilger 2014a, S. 10

Buschfeld und Dilger erläutern, dass die Herausforderungen des jeweiligen Übergangs durch verschiedene Lebenssituationen und Handlungsoptionen beeinflusst würden (s. Pfeile in Abb. 8).

Ein Ziel des Projekts sei, die Phasen und die Übergänge zwischen den drei Phasen zu gestalten. Im Projekt werde das OFA-Prinzip exemplarisch für die Sekundarstufe II angewendet (im Sinne der Aufnahme, der Förderung und des Abschlusses in einem Bildungsgang):

> „Von links nach rechts gelesen, kann das Bild sehr vereinfacht das Basisanliegen des Projektes verdeutlichen. Denn dann markiert die linke Seite Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I der Region Dortmund und die rechte das weite Feld des Lebens, des Weiter-Lernens (z. B. Studierens) und des Arbeitens in der Region, so dass allen Schülerinnen und Schülern, die die Schulen der Sekundarstufe I verlassen, ein Zugang (Übergang) zur Gestaltung ihres weiteren ‚beruflichen‘ Lebensweges in der Region ermöglicht wird und es ermöglicht wird, diesen Weg auch in der Region weiter zu gehen. Die Herausforderungen dabei sind: Niemanden zu vergessen oder alle im Blick haben; strukturiert die Wege durch Bildungs- und Qualifizierungsangebote zu bahnen und dabei Zukunftschancen und berufliche Entwicklung zu eröffnen; die Individuen so zu stärken, dass sie realistisch mindestens zwei Alternativen des Marktes in der Region wählen können.“ (Buschfeld & Dilger 2014a, S. 10 f.)

<u>Vorausschau</u>

Das OFA-Prinzip wird bei der Ausarbeitung der Prozesse der Szenarien eine Rolle spielen.

3.4.2 Analyse des Projekts aus der Perspektive der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung

Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung konstatierte im Jahresbericht 2013/2014 zwei wesentliche Arbeitsrichtungen des Projekts: Nach außen gerichtet stehe das einheitliche Auftreten als Verbund, der als ein Akteur die Stimme der städtischen Dortmunder Berufskollegs in der Region vertrete und als ein Ansprechpartner für Berufsbildung in der Region wahrgenommen werde, im Vordergrund. Nach innen gerichtet arbeiteten die QZ an der Veränderung und Verbesserung der internen Prozesse der Berufskollegs (Unterricht und dazugehörige Unterstützungsprozesse) (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 8).

Vorausschau

Diese zwei Arbeitsrichtungen werden sich u.a. in dem Vorschlag für mögliche Szenarien für einen Berufskollegverbund widerspiegeln: RBZ als Dachverband und RBZ als Dienstleistungszentrum (vgl. Kapitel 3.4.3, 4.1.2 ff.)

Durch die sich im Schuljahr 2014/2015 ergebenden neuen Aufgaben (s. Kapitel 3.3.3) erfolgte die Einrichtung zusätzlicher QZ und Arbeitsgruppen, die nicht immer kohärent und aufeinander bezogen waren[106]. Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung sah in dieser Phase das Problem, dass die QZ und Arbeitsgruppen nicht in eine Gesamtperspektive einzuordnen waren. Eine wesentliche Herausforderung bestand aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zudem in der nicht hinreichenden Differenzierung zwischen operativen und strategischen Aufgaben[107]. Als weitere Problematik bewertete die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung, dass sich zwei grundlegende Fragestellungen vermengten: Es müsse stärker differenziert werden, ob Aufgaben dazu dienten, die zukünftige Struktur eines RBZ zu erarbeiten, oder ob als Netzwerk an konkreten Fragen gearbeitet werden solle. Nach Ansicht der wissenschaftlichen Begleitung müsse deutlich zwischen ‚Arbeit im Netzwerk' und ‚Aufbau von Netzwerken' differenziert werden. In Hinblick auf diese Herausforderungen schlug die wissenschaftliche Begleitung vor, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen als Gesamtperspektive zu entwerfen, der es ermögliche, dass alle QZ fokussiert und im richtigen Zusammenhang arbeiten könnten. In diesem Zuge seien Positionierungen und Funktionen von Arbeitsgruppen zu thematisieren, zu diskutieren und ggf. zu verlagern (vgl. ebd., S. 21 f.).

Bezüglich der Passung von Ressourcen und Zielen verwies die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung darauf, dass zwischen Zielen, die bis zum Projektabschluss 2018 realisiert und Zielen, die in der Projektlaufzeit nur vorbereitet werden könnten, zu unterscheiden sei. Dementsprechend sei eine Fokussierung und Priorisierung erforderlich.

3.4.3 Neue Grundstruktur: Vier-Felder-Tafel

Die Ergebnisse der Analyse gaben Hinweise auf dringend erforderliche Veränderungen: Die wissenschaftliche Begleitung erläuterte, dass einerseits differenziert werden müsse, welche Aufgaben strategischer und operativer Natur seien und dass andererseits zu unterscheiden sei, ob die Aufgaben dazu dienten, die Netzwerkstrukturen eines RBZ zu konzipieren oder bereits konkrete Prozesse in der Zusammenarbeit zu erproben. Zur Veranschaulichung wurde eine Matrix erstellt: Wenn die zwei Ausprägungen der zwei Dimensionen ‚Aufgaben' (strategisch / operativ) und ‚Netzwerkarbeit' (Arbeit *in* Netzwerken bzw. Prozesse erproben und Aufbau *von* Netzwerken bzw. RBZ konzipieren)

[106] Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung vermutete, dass ähnlich formulierte, aber unterschiedlich gewichtete Erwartungen und Schwerpunktsetzungen der Hauptakteure im Projekt zu der weiteren Ausdifferenzierung der Arbeitsaufträge des Projekts geführt hatten. Eine neue Grundstruktur könnte dazu dienen, die Interessen der Akteure zu bündeln und allen Akteuren gerecht zu werden.

[107] Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung bewertete als schwierig, dass die operativen QZ 1-4 und die strategischen QZ 5-9 sowie die dazugehörigen Arbeitsgruppen auf ihre gegenseitige Abhängigkeit verwiesen: Einerseits merkten die operativen QZ an, dass sie aufgrund fehlender Entscheidungen der QZ 5-9 zu Konzepten der Rechts- und Organisationsform nicht weiterarbeiten könnten; andererseits würden strategische Fragestellungen, die in QZ 5-9 noch bearbeitet werden müssten, durch operative Entscheidungen der QZ 1-4 vorzeitig determiniert. Tatsächliche operative Arbeitsergebnisse würden somit durch den Verweis auf und die Abhängigkeit von strategischen Entscheidungen verhindert. Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung schlussfolgerte, im Rahmen einer Projektreform operative und strategische Arbeiten unabhängig voneinander zu organisieren.

miteinander verschränkt werden, ergeben sich vier Felder, in die die Aufgaben des Projekts eingeordnet werden können (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 22 f.):

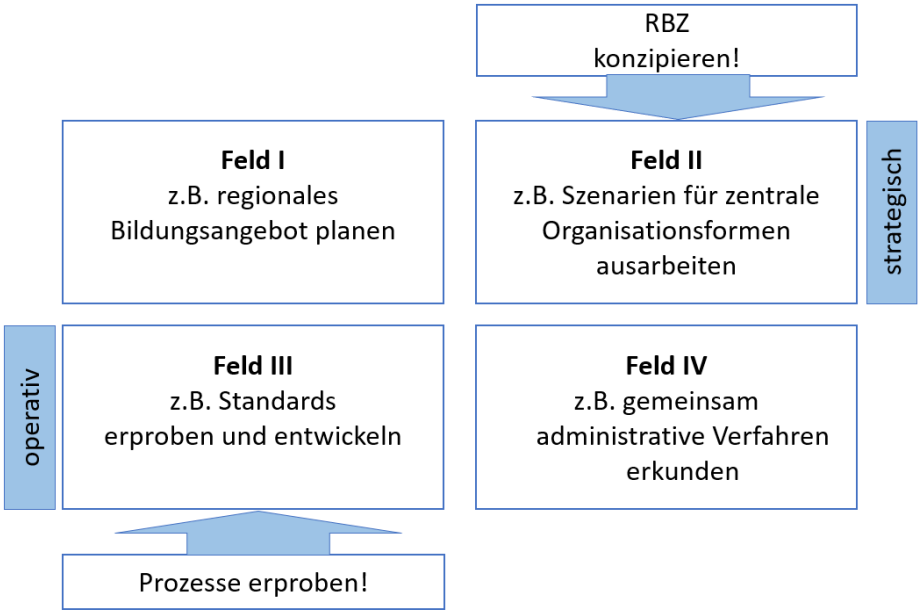


Abbildung 9: Vier-Felder-Tafel als Basis für Zielprojektion

Quelle: Buschfeld & Dilger (2014a), S. 22

Die oberen beiden Felder (erste Zeile) stellen die strategischen, die unteren beiden Felder (zweite Zeile) die operativen Aufgaben des Projekts dar. Gleichzeitig repräsentiert die linke Spalte das Arbeitsfeld ‚Prozesse erproben', die rechte Spalte das Arbeitsfeld ‚RBZ konzipieren'.

Die Arbeitsmodi der strategischen und operativen Prozesse unterscheiden sich: Während bei den strategischen Aufgabenfeldern im Modus ‚Analyse, Bewertung und Konsensfindung von Konzepten' gearbeitet wird, ist bei den operativen Prozessen der Modus ‚Entwicklung, Erprobung, Evaluation' prägend (vgl. ebd.).

In der Spalte ‚Prozesse erproben' soll auf der strategischen Ebene (Feld I) das regionale Bildungsangebot auf Basis eines umfassenden Monitorings analysiert, die Ergebnisse bewertet und entsprechende Entscheidungen getroffen werden (z.B. QZ 1, AG Monitoring), operativ (Feld III) sollen im Sinne des OFA-Prinzips Bildungsangebote (zur individuellen Förderung, Übergangsberatung, etc.) entwickelt und erprobt werden. Hierzu gehören die QZ 2-4, die sich konkreten Aufgaben im Zusammenhang mit Schüler:inne:n und Bildungsgängen widmen (vgl. ebd., S. 23, vgl. Buschfeld & Dilger 2014b, S. 5).

Die Spalte ‚RBZ konzipieren' thematisiert die Entwicklung von Netzwerkstrukturen. Während auf der strategischen Ebene (Feld II) verschiedene Szenarien eines RBZ entwickelt und bewertet werden, sollen auf der operativen Ebene (Feld IV) unterschiedliche administrative Prozesse (zu Personal, Budget, Raumorganisation) entwickelt und erprobt werden. Hierzu gehören insbesondere die QZ 6-9, die sich Fragestellungen der Schulverwaltung und weiteren Unterstützungsprozessen widmen (vgl. Buschfeld & Dilger 2014a, S. 22 f., vgl. Buschfeld & Dilger 2014b, S. 5 f.).

Durch die Vier-Felder-Tafel werden die Zugänge zur Bearbeitung der Themenfelder des RBZ-Projekts systematisch differenziert: Die Unterteilung in die Säulen ‚Prozesse erproben' und ‚RBZ konzipieren' ermöglicht, dass die QZ sich nicht gegenseitig blockieren, sondern unabhängig voneinander arbeiten können. Durch die Neuordnung können die operativen QZ Ergebnisse generieren, ohne auf die noch

auszuarbeitenden RBZ-Strukturen Rücksicht zu nehmen – es besteht auch nicht die Gefahr, durch bestimmte Entscheidungen RBZ-Strukturen zu prädeterminieren. Nichtsdestotrotz ist jede Perspektive unter Einbezug der jeweils anderen zu denken (vgl. Buschfeld & Dilger 2014b, S. 1 f.).

Die Steuergruppe diskutierte im Rahmen einer Klausurtagung am 20. und 21. September 2014 die Arbeitsergebnisse und Vorschläge der wissenschaftlichen Begleitung und verabschiedete die Vier-Felder-Tafel als neue Projekt-Grundstruktur.

3.4.4 Zielprojektion 2018

Als Vorschlag erstellte die wissenschaftliche Begleitung für die Steuergruppe eine ‚Zielprojektion 2018', in der die bis zum Projektabschluss angestrebten Ziele für jedes der vier Projektfelder aufgelistet waren.

Feld I (Regionales Bildungsangebot planen / gestalten / steuern): Die Region Dortmund solle ein Monitoring-System zur Dokumentation von Übergängen nach der Sekundarstufe I, in der Sekundarstufe II (innerhalb von Berufskollegs) und nach der Sekundarstufe II aufbauen, das zur Steuerung und Lenkung der Angebotsplanung einer regionalen Bildungslandschaft genutzt werden könne. Die Angebotsplanung einer regionalen Bildungslandschaft umfasse die Früherkennung von Qualifikationstrends, die Profilierung von beruflichen biographieorientierten Bildungsangeboten sowie den in einem dialogischen Verfahren unter Beteiligung der Steuergruppe konzipierten Berufskollegentwicklungsplan. Dafür sei zu klären, wie die Grenzen der Region zu ziehen seien bzw. welche Bereiche zum regionalen Einzugsgebiet gehörten (vgl. Buschfeld & Dilger 2014b, S. 5).

In **Feld II (Konzepte für ein RBZ / Szenarien für zentrale Organisationsformen ausarbeiten)** sollten drei Szenarien für mögliche Organisationsformen des RBZ ausgearbeitet werden. Die Szenarien seien in Abhängigkeit des Autonomiegrades der einzelnen Berufskollegs bzw. des Institutionalisierungsgrades eines RBZ in Hinblick auf die jeweiligen Optionen für Strukturen, Prozesse, Verantwortlichkeiten, Wertschöpfungen etc. zu entwerfen (vgl. ebd., S. 3 f.).

Im Oktober 2014 ergaben sich aus Besprechungen zwischen Vertreter:inne:n des MSB, der Schulleiter:innen und der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung – auch vor dem Hintergrund der geleisteten Vorarbeiten der Schulleiter:innen – folgende Vorschläge für Szenarien:

- Szenario A: RBZ als Dienstleistungszentrum (Professionalisierung von Unterstützungsprozessen eines jeden Berufskollegs als Kernprozesse eines eigenständigen Zentrums)
- Szenario B: RBZ als Dienstort (Einsatz einer schulähnlichen rechtsfähigen Geschäftsstelle für berufskollegübergreifende Einsatzbereiche)[108]
- Szenario C: RBZ als Dachverband (Gründung eines rechtsfähigen Vereins mit den Aufgabenbereichen „Stimme" und „Service")[109]

  (vgl. Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen einer Steuergruppensitzung am 28.10.2014)

[108] In vorläufigen Präsentationen wurde das Szenario B auch als „institutionelle / virtuelle Kopplung eines externen und internen Netzwerkes" bezeichnet.

[109] In vorläufigen Präsentationen wurde das Szenario C auch als „Offene Netzwerke in der (erweiterten) Region mit temporärer Übernahme von Koordinationsaufgaben" bezeichnet.

Ziel sei, die Szenarien durch Prozesslandkarten zu konkretisieren und rechtliche Änderungsbedarfe zu analysieren, um diese anschließend mit den Stakeholdern des Projekts diskutieren und bewerten zu können (vgl. Buschfeld & Dilger 2014b, S. 4).

Im Rahmen des **Felds III (Prozesse in Berufskollegs konkret gestalten / z.B. Standards erproben und entwickeln)** sollten in (ausgewählten) Bildungsgängen Prozesse zur Gestaltung der Orientierungs-, Förder- und Abschlussphasen (s. OFA-Prinzip) und zur individuellen Förderung entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die mindestens in einem, größtenteils in mehreren, aber nicht unbedingt in allen Berufskollegs einen Mehrwert realisieren. Zur Auswahl der Bildungsangebote zählten u.a. die Übergangsphase der Berufsorientierung (z.B. individuelle Beratung nach einheitlichen Standards mit Blick auf die Gesamtheit aller Bildungsgangangebote im RBZ, moderate Vereinheitlichung der Angebote der Ausbildungsvorbereitung und Unterstützung der Möglichkeit des Übergangs zwischen den Berufsfeldern). Die Steuerungs- und Lenkungsfunktionen des Monitorings für die quantitative Konkretisierung von Bildungsangeboten in der Region würden in diesem Feld erprobt und evaluiert. Ob die Prozesse des Felds III später in den Arbeitsbereich des RBZ übernommen würden, spiele zunächst keine Rolle (vgl. ebd., S. 4 f.).

Im **Feld IV (RBZ administrativ erkunden)** sei es Aufgabe, gemeinsam administrative Verfahren zu erkunden und zu überlegen, wie administrative Prozesse von einem auf mehrere Berufskollegs übertragen werden könnten.

- Bereich Personalmanagement: Entwicklung von Maßnahmen zur Vermeidung von Personalengpasssituationen, Möglichkeiten des flexiblen Einsatzes von Lehrkräften und anderen Mitarbeiter:innen an den verschiedenen städtischen Schulstandorten, Bestandsaufnahme / Überprüfung präventiver Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit / Sicherstellung des Arbeits- und Unfallschutzes, Entwicklung eines übergreifenden Fortbildungsangebots (im Netzwerk)
- Bereich Beschaffung / Budget: Schaffung eines einheitlichen Gesamtkonzepts unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der Kapitalisierung von freien Lehrerstellen / Beschäftigungsmöglichkeiten von befristeten Aushilfen, Konzeption einheitlicher Kontenrahmen zur besseren Abstimmung und Durchführungsexpertise in Beschaffungs-prozessen, Vereinheitlichung der Abwicklung von Drittmittelprojekten und sonstigen Einnahmen, ausschreibungspflichtige Beschaffungsprozesse kurzfristig organisieren
- Internes Marketing: Verfahren zur Erarbeitung und Verbreitung von Stellungnahmen und Positionspapieren im Namen aller Berufskollegs, Sponsoring für das RBZ, Abstimmung mit Aktivitäten des individuellen Marketings einzelner Berufskollegs
- Task forces / Qualitätsanalyse

Durch die Aktivitäten des Felds IV würden auch Vorarbeiten und erste praktische Erfahrungen für die zunächst theoretisch zu entwickelnden Szenarien geleistet (vgl. ebd., S. 4).

In Betrachtung der Ziele und Aufgaben des Felds II in Abgrenzung zu den Feldern III und IV werde deutlich, dass das Risiko bestehe, dass die Arbeitsergebnisse der QZ dieser Felder nicht zueinander passen könnten. Dieses Risiko werde in Kauf genommen, damit die Felder in ihren unterschiedlichen Arbeitsmodi unabhängig voneinander arbeiten könnten. Trotz dieser gedanklichen Trennung könnten in den operativen Feldern Ergebnisse erzielt werden, die auch strategisch bedeutsam seien; umgekehrt könnten Ideen der Szenarioentwicklung unmittelbar in den Feldern III oder IV erprobt werden (vgl. ebd., S. 2).

Insgesamt folge die Zielprojektion dem Gedanken, zunächst die Ziele der jeweiligen Projektfelder zu definieren und daraus im Folgenden die Aufgaben abzuleiten. Als Konsequenz ergebe sich eine erforderliche (Um-)Organisation. Die Ziele seien SMART (spezifisch, messbar, aktionsorientiert, realistisch, terminiert) zu formulieren und mit den verfügbaren Ressourcen in Einklang zu bringen. Aufgaben, die sich aus tagesaktuellen Anforderungen ergeben, seien in die vier Felder / die bestehenden QZ zu integrieren, um zu vermeiden, dass das Aufgabenspektrum des Projekts unübersichtlich werde (vgl. ebd., S. 6 f.).

3.4.5 Entscheidungen zur Umorganisation der Qualitätszirkel auf Basis der Vier-Felder-Tafel

Die Vier-Felder-Tafel sowie die Zielprojektion wurden von der Steuergruppe im Herbst 2014 im Rahmen einer Steuergruppensitzung und einer zweitägigen Klausurtagung diskutiert und als Grundlage der weiteren Arbeit akzeptiert. In Hinblick auf die Arbeit der QZ ergab sich als Konsequenz, dass eine neue Zuordnung der QZ zu den vier Feldern erforderlich war: Die gewünschte Konzentration und Fokussierung der Arbeit bedinge, dass die QZ abgegrenzt in jeweils nur einem Feld und einem Arbeitsmodus (entweder ‚entwickeln – erproben – evaluieren' oder ‚analysieren – bewerten – Konsens finden' – s.o.) arbeiten sollten.

Gemeinsam mit der Steuergruppe erstellte die wissenschaftliche Begleitung ein Papier, das den in den QZ engagierten Lehrkräften die Zielprojektion 2018 und die daraus resultierende Veränderung der QZ-Struktur erläuterte.

Die folgende Tabelle verdeutlicht, inwiefern die alten QZ (linke Spalte) zu neuen QZ (rechte Spalte) organisiert wurden. Die Nummerierung der neuen QZ ergibt sich aus der römischen Ziffer der Felder plus einer fortlaufenden lateinischen Nummer.

Alte QZ	Neue QZ
Mitglieder und Arbeitspakete der • QZ 1 (Kooperation mit Partnern) • QZ 2 (Beratung) • QZ 3 (Berufsvorbereitung) • AG Monitoring	QZ I.1 Monitoring
	QZ I.2 Regionales Bildungsangebot (Neugründung durch Schulleitungen der 8 BK)
Mitglieder und Arbeitspakete der • QZ 8 (organisatorische Fragestellungen) • QZ 9 (Veränderung der Rechtsform)	QZ II.1 Entwicklungsgruppe RBZ-Szenarien (Besetzung zunächst durch sechs Schulleiter)
Mitglieder und Arbeitspakete der • QZ 1 (Kooperation mit Partnern) • QZ 2 (Beratung) • QZ 3 (Berufsvorbereitung) • QZ 4 (Individuelle Förderung) • AG DAZ • AG Inklusion	QZ III.1 Prozesse in der Ausbildungsvorbereitung / Berufsvorbereitung QZ III.2 Prozesse des Übergangs innerhalb der/ zwischen den BK QZ III.3 Prozesse der Doppeltqualifizierung im dualen System
Mitglieder und Arbeitspakete des • QZ 6 (Personalmanagement)	QZ IV.1 Konzepte des Personalmanagements
Mitglieder und Arbeitspakete des • QZ 7 (Budgetierung)	QZ IV.2 Konzepte für Budgetierung und Beschaffung

Tabelle 4: Zuordnung von alten zu neuen QZ

Quelle: internes Dokument

Der QZ ‚Qualitätsmanagement' (in der alten Struktur als QZ 5 bezeichnet) wurde als ‚Querschnitts-Qualitätszirkel' bzw. interner Dienstleister bewertet, der die vereinheitlichte Dokumentation aller Bereiche und interne Unterstützung einzelner QZ verantwortet und stellt sich in der neuen Strukturierung als QZ QM dar.

Abb. 10 zeigt die Handlungsfelder des Projekts inklusive der zugeordneten QZ sowie den alle Handlungsfelder tangierenden QZ QM:

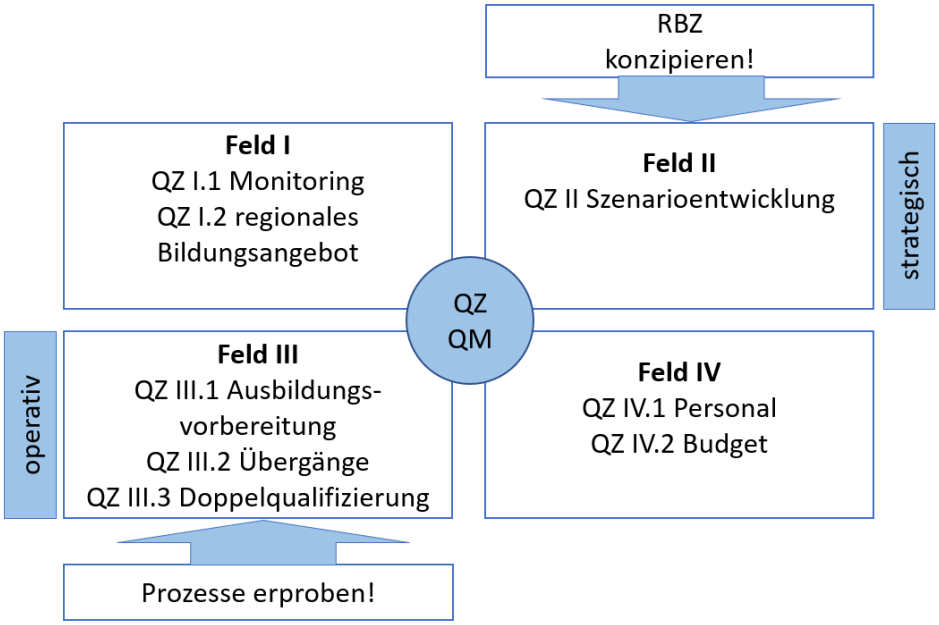


Abbildung 10: Zuordnung der QZ zur Vier-Felder-Tafel

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Buschfeld & Dilger 2014a, S. 22

Der Steuergruppe war bewusst, dass die aus der Umstrukturierung resultierende Auflösung und Neugründung von QZ den Lehrkräften Flexibilität und Verständnis abverlangte. Gleichzeitig wurde die Vier-Felder-Tafel als strategisches Steuerungsinstrument wahrgenommen, durch das die Ergebnisorientierung in den QZ besser begleitet werden konnte.

Im Rahmen einer sog. ‚QZ-Tagung' im November 2014 verdeutlichte die wissenschaftliche Begleitung ihren Blick auf das Projekt, in dem sie die Vier-Feld-Tafel erläuterte und die Zuordnung der QZ veranschaulichte[110]. Ziel der Tagung war, die Umstrukturierung vorzustellen und die Lehrkräfte in diesen Prozess einzubinden. In der Diskussion zeigte sich zunächst Enttäuschung der Lehrkräfte, da durch die Umstrukturierung nicht klar sei, wie die bisher erzielten Ergebnisse beachtet würden. Zudem wurden Transferlücken und mangelnde Personalkontinuität beanstandet. Es wurde eingefordert, dass nachvollziehbar sein müsse, welche Instanz konkret Ziele vorgeben dürfe, in welcher Taktung die Ziele vermittelt würden und wie stabil die Ziele seien. Den Lehrkräften war wichtig, dass die Perspektive der Schüler:innen im Mittelpunkt stehen müsse und konkrete Ergebnisse erzielt werden müssten. Die Steuergruppe und die wissenschaftliche Begleitung nahmen die Anregungen auf und sicherten zu, diese in der weiteren Strukturierungsphase zu berücksichtigen. Im Anschluss an die Diskussion stimmten die Lehrkräfte der neuen Zusammensetzung zu und präzisierten / priorisierten in den neu zusammengesetzten QZ die Zielprojektionen für die Schuljahre 2014/2015 – 2017/2018.

Anmerkung:

Kapitel 3 diente dem Nachvollzug der Gründung sowie dem Einstieg der Leser:innen in das Projekt. Diese Zwecke sind mit der Vorgeschichte und der Darstellung der Schuljahre 2012/2013 – 2014/2015 erfüllt. Interessierte Leser:innen finden den Abschlussbericht (inkl. der ‚Ergebnisse' der Zielprojektion) unter http://www.rbz-do.de/files/redaktion/wiss-begleitung/rbz-abschlussbericht-web.pdf.

[110] Die wissenschaftliche Begleitung hatte bereits im Vorfeld eine Kurzinformation über den aktuellen Stand des Projekts für die Lehrkräfte erstellt und ihnen vorab zur Verfügung gestellt.

4 Darstellung des Entwicklungsprozesses der institutionellen Verbundstruktur des Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund

Nachdem in Kapitel 3 der gesamte Projektkontext (mit Blick auf alle vier Projektfelder) dargestellt wurde, konzentriere ich mich in Kapitel 4 auf Feld II der Vier-Felder-Tafel und damit ausschließlich auf die Entwicklung der institutionellen Verbundstruktur des RBZ Dortmund.

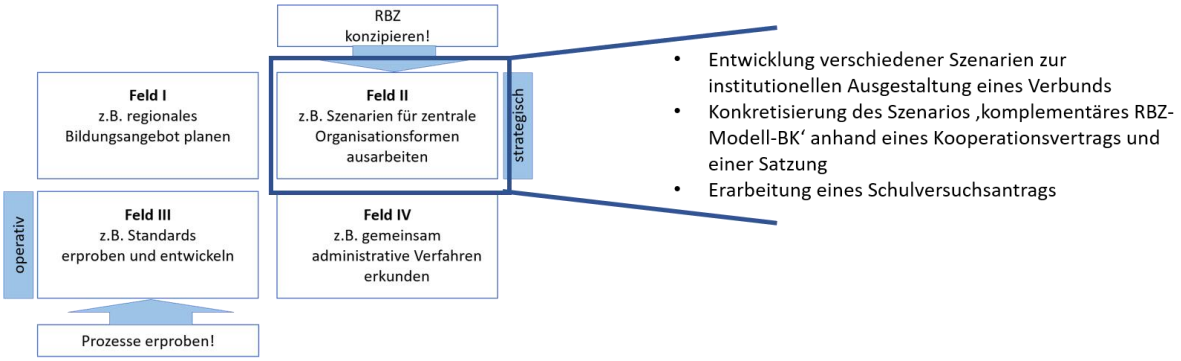


Abbildung 11: Konzentration auf Feld II in Kapitel 4

Quelle: eigene Darstellung, Vier-Felder-Tafel entnommen aus Buschfeld & Dilger (2014a), S. 22

Kapitel 4 unterscheidet sich insofern von Kapitel 3, als dass nicht nur chronologisch berichtet, sondern im Sinne einer dichten, verstehenden und komprimierten Beschreibung der Prozess analytisch nachvollzogen wird. Kapitel 4 ist für das ‚Ich' der Dissertation von zentraler Bedeutung und fungiert als Grundlage zur Erarbeitung der Erfahrungsgewinne in Kapitel 5 sowie der Implikationen für zukünftige Verbundentwicker:innen in Kapitel 6.1.

Abb. 12 stellt den Entwicklungsprozess dar:

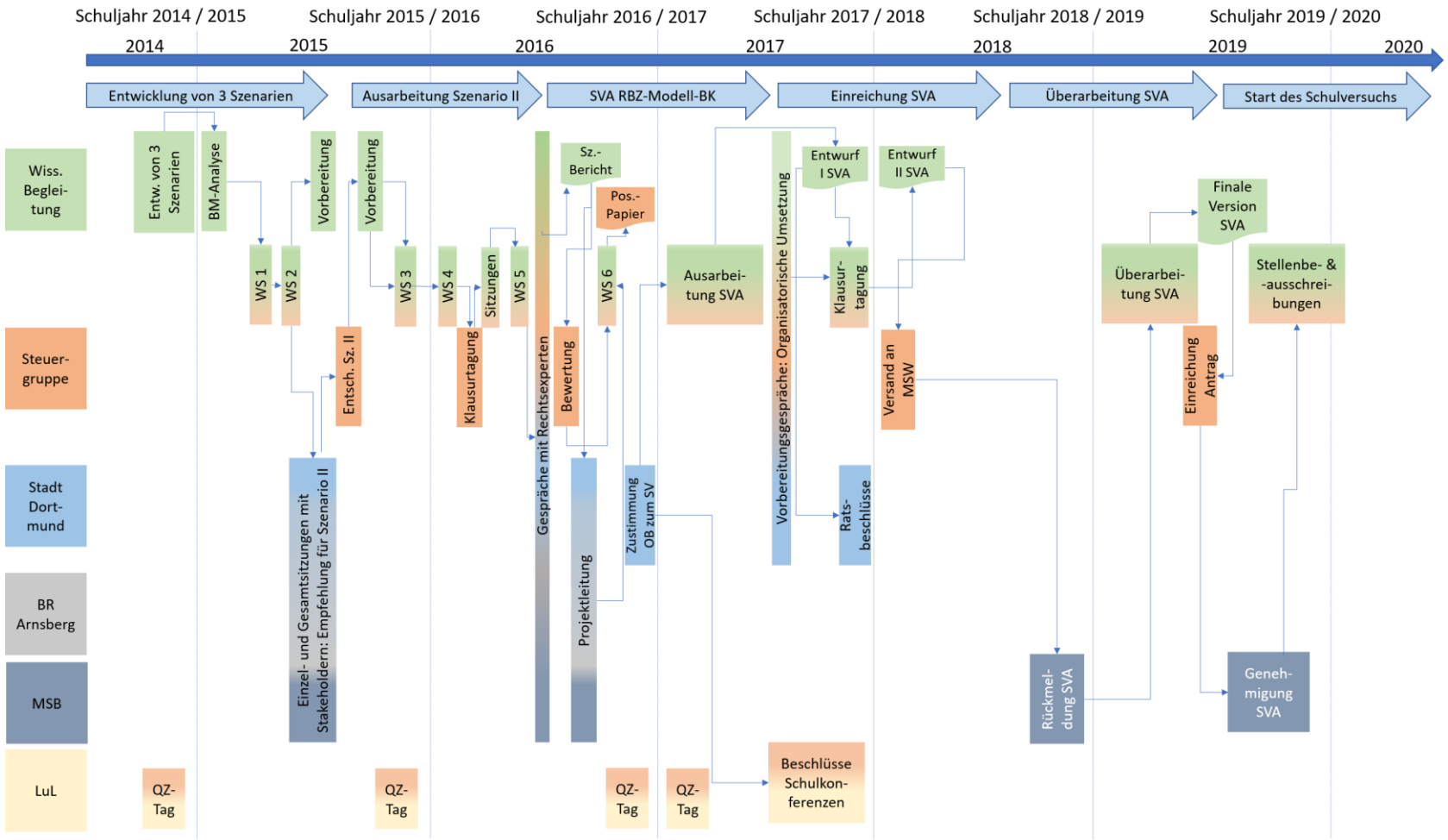


Abbildung 12: Darstellung des Dortmunder Entwicklungsprozesses aus der Retrospektive[111]

Quelle: eigene Darstellung

[111] Abkürzungen in der Graphik: StGr = Steuergruppe, WS = Workshop, BM = Benchmarkanalyse, Entsch. Sz. II = Entscheidung für Szenario II, SVA = Schulversuchsantrag, SZ = Szenario, Pos.-Papier = Positionspapier

Die Graphik zeigt über den Zeitverlauf (Schul- und Kalenderjahre auf der x-Achse) den Entwicklungsprozess der institutionellen Verbundstruktur des RBZ Dortmund auf. Auf der y-Achse sind die jeweils beteiligten Akteure benannt. Die Prozessschritte sind farblich gekennzeichnet und verdeutlichen, welche Akteure für den Prozessschritt verantwortlich waren.

Drei übergeordnete Phasen

Der Entwicklungsprozess (in Kapitel 4 zur besseren Übersichtlichkeit in Schuljahre unterteilt) lässt sich in drei wesentliche Hauptphasen untergliedern:

Phase I: Entwicklung möglicher Szenarien für einen institutionalisierten Berufskolleg-Verbund

- Schuljahr 2014/2015

Phase II: Institutionalisierung des Verbunds über die Gründung einer Institution des Verbunds[112]

- Schuljahr 2015/2016
- Schuljahr 2016/2017
- Schuljahr 2017/2018

Phase III: Zusammenarbeit im institutionalisierten Verbund (ab 01.08.2019)

- Schuljahr 2019/2020
- Schuljahr 2020/2021

Die chronologische Darstellung verdeutlicht wesentliche Meilensteine, Entwicklungslinien, Begründungen für Entscheidungen und Verknüpfungen zwischen Ereignissen.

Verwendete Begrifflichkeiten

Um den Lesenden begriffliche Klarheit zu verschaffen, erläutere ich, in welchem Kontext ich die folgenden Begriffe verwende:

RBZ-Verbund meint zunächst die Gemeinschaft der acht Berufskollegs, die kooperieren, um bestimmte Fragestellungen gemeinschaftlich zu bearbeiten.

Die Institution des Verbunds ist eine Einrichtung, die der Verbund – bestehend aus den acht Berufskollegs – neu gründet (je nach Art der Institution des Verbunds ändert sich die Positionierung des orangen Kreises).

Ein institutionalisierter Verbund setzt sich selbst einen regelnden Rahmen (sei es über eine Geschäftsordnung oder eine Rechtsform: z.B. e.V. mit Vereinssatzung).

[112] Die Ausdrücke ‚Institution des Verbunds' und ‚Verbund-Institution' verwende ich synonym.

4.1 Schuljahr 2014 / 2015: Konzeption der Szenarien

Gemäß des Arbeitsauftrages des MSW und der Zielprojektion 2018 (vgl. Kap. 3.4.4) entwickelte die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des Felds II drei mögliche Szenarien, die unter Bezugnahme des St. Galler Management Modells (Erläuterung s.u.) konzipiert wurden.

Szenario I: RBZ als Dienstleistungszentrum

Ziel von Szenario I ist, die Unterstützungsprozesse der einzelnen Berufskollegs (z.B. Personalmanagement oder Beschaffungsorganisation) in einem eigenständigen Zentrum zu bündeln und zu professionalisieren. Die Berufskollegs werden so von administrativen Verwaltungsaufgaben befreit und können sich jeweils auf ihre eigenen Kernprozesse (Unterricht und Beratung für Schüler:innen) konzentrieren.

> Vorausschau
>
> Im Laufe der Zeit änderte sich die begriffliche Bezeichnung. Das Szenario I wurde auch als Service-Center bezeichnet.

Szenario II: RBZ als Dienstort

In Szenario II soll eine schulähnliche rechtsfähige Geschäftsstelle für berufskolleg-übergreifende Einsatzbereiche (z.B. Organisation und Umsetzung von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, Berufsorientierung nach Anlage A der APO-BK 2015 oder Beratungsleistungen für Schüler:innen) gegründet werden. Szenario II konzentriert sich damit auf die kooperative Entwicklung und die gemeinsame Koordination ausgewählter Unterrichts- und Beratungsprozesse.

> Vorausschau
>
> Im Laufe der Zeit änderte sich auch hier die begriffliche Bezeichnung. Das Szenario II wurde
>
> 1) als komplementäres Berufskolleg (im Sinne eines die städtischen Berufskollegs ergänzenden Berufskollegs),
> 2) als virtuelles Berufskolleg (im Sinne eines über keinen eigenen Standort verfügenden, sondern die Infrastruktur der anderen acht Schulen nutzenden Berufskollegs) sowie
> 3) als Verbund-Modellberufskollegs bezeichnet (im Sinne eines von den acht Berufskollegs gemeinsam getragenen Berufskollegs des Verbunds, das innovative Prozesse durchführt und somit Modellcharakter aufweist).
>
> Die Logik des Punktes 3 überwog, sodass ab Februar 2016 schwerpunktmäßig vom ‚RBZ-Modell-BK' gesprochen wurde.

Szenario III: RBZ als Dachverband

Szenario III beinhaltet die Gründung eines rechtsfähigen Vereins, der nach außen als gemeinsamer Akteur bzw. als Interessensvertretung auftritt. Nach innen gerichtet erarbeitet der Dachverband strategische Entscheidungen und entwickelt Standards, die in den einzelnen Berufskollegs umgesetzt werden sollen. Der Dachverband konzentriert sich also insbesondere auf die Managementprozesse von Schulen.

Die denkbare Bandbreite der Szenarien wurde im September 2014 durch zwei Extrempole eingegrenzt, die jedoch von allen Beteiligten als Optionen ausgeschlossen wurden:

- Die Berufskollegs des RBZ Dortmund sollten nicht wie in einem niederländischen ROC zu einem Mega-Berufskolleg zusammengeschlossen werden.
- Das RBZ Dortmund sollte kein rein aufgabenorientiert zusammenarbeitender Kooperationsverbund / loses Netzwerk sein. Die Schulleitungen argumentierten, dass die Intensität der Zusammenarbeit der acht städtischen Dortmunder Berufskollegs zum damaligen Zeitpunkt bereits so stark ausgeprägt war, dass der Status eines losen Netzwerks überschritten war (vgl. z.B. die Vorgeschichte des Verbunds beschrieben in Kapitel 3.1).

4.1.1 10/14 - 12/14: Vorbereitung durch die wissenschaftliche Begleitung: St. Galler Management Modell als mögliches Beschreibungsraster für die Szenarien

Im Oktober 2014 stieg ich als Teil der wissenschaftlichen Begleitung in das (bereits laufende) Projekt ‚Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund' ein und war fortan als ‚Ich' im ‚Wir' beteiligt.

Im Rahmen eines Papiers (vgl. Bücking et al. 2014) legten wir eine mögliche Vorgehensweise zur Entwicklung der Szenarien dar.

Zur Erarbeitung der Szenarien wählten wir das St. Galler Management Modell, das die innere Struktur einer Organisation beschreibt und gleichzeitig ihre Beziehung zur Umwelt modelliert (vgl. Rüegg-Stürm 2009, Anpassung auf den Schulkontext durch Capaul & Seitz 2011). Anhand dieses Analysemodells war gewährleistet, dass die drei Szenarien in ihren fundamentalen Konzeptionen vergleichend beschrieben werden konnten.

EXKURS: Kurze Zusammenfassung des St. Galler Management Modells

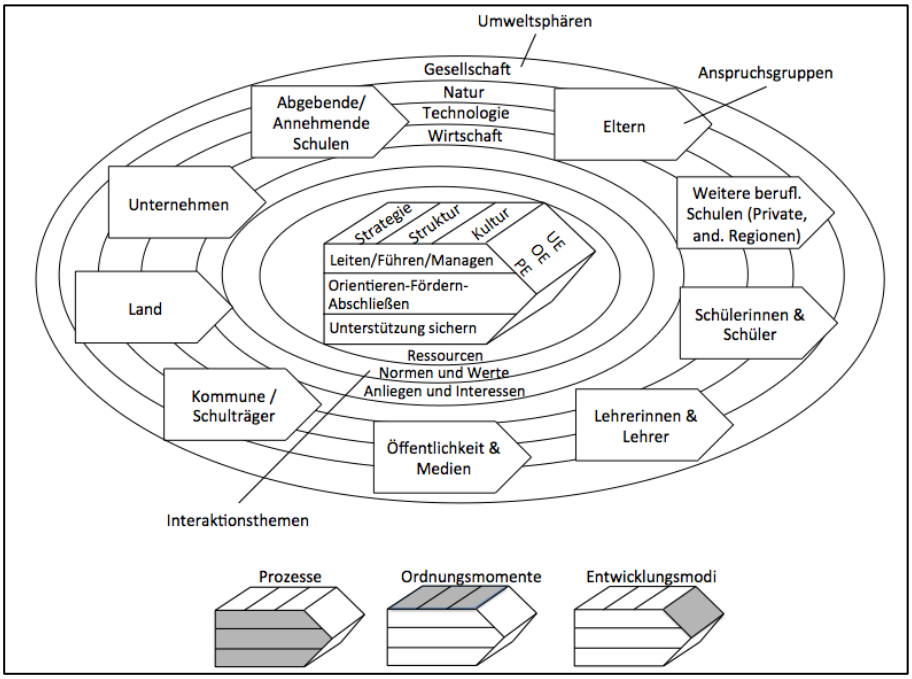


Abbildung 13: Das St. Galler Management Modell übertragen auf eine berufliche Schule

Quelle: Bücking & Dilger 2015, S. 30; in Anlehnung an Rüegg-Stürm (2009) / Capaul & Seitz (2011)

Abb. 13 zeigt das St. Galler Management Modell übertragen auf eine berufliche Schule.

Der Pfeil in der Mitte repräsentiert die Organisation selbst. Quer sind die **Management-, Kern- und Unterstützungsprozesse** abgebildet, die an einer beruflichen Schule ablaufen: Während sich die Managementprozesse einer Schule auf das Leiten, Führen und Managen der Schule beziehen, geht es bei den Kernprozessen einer Schule um die berufliche Orientierung von Schüler:innen, um das Fördern der Schüler:innen in Bildungsgängen sowie um die Begleitung der Jugendlichen bis zum Abschluss der Bildungsgänge (OFA-Prinzip s. Kapitel 3.4.1). Beschaffungs- und Verwaltungsprozesse sind als beispielhafte Unterstützungsprozesse zu bezeichnen, die die Kernprozesse des **O**rientierens, **F**örderns und **A**bschließens begleiten und ermöglichen (zur ausführlichen Beschreibung der Prozesse vgl. Rüegg-Stürm 2009, S. 112 ff.).

Die **Ordnungsmomente Strategie, Struktur und Kultur** gewährleisten, dass die Prozesse der Schule strukturiert und koordiniert ablaufen (vgl. ebd., S. 71). Die Strategie beinhaltet z.B. das Schulprogramm oder -leitbild; zur Struktur gehören die Aufbau- und Ablaufstruktur sowie rechtlich-organisatorische Aspekte; die Kultur involviert bspw. die Entwicklung und Förderung des Schulklimas (vgl. Capaul & Seitz 2011, S. 131 ff.).

Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE) sind typische **Entwicklungsmodi** einer beruflichen Schule und beschreiben die Veränderungsprozesse in einer Organisation (zur ausführlichen Beschreibung der Entwicklungsmodi vgl. Rüegg-Stürm 2009, S. 71 / 124 ff.).

Eine berufliche Schule ist umgeben von den **Umweltsphären** Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft. Insbesondere Veränderungen in den Sphären Gesellschaft (z.B. Bildungssystem, demographischer Wandel), Wirtschaft (Entwicklung von Branchen und Berufsfeldern) und Technologie (z.B. Industrie 4.0) haben einen entscheidenden Einfluss auf das unterrichtliche Angebot beruflicher Schulen (vgl. Capaul & Seitz 2011, S. 55).

Eine berufliche Schule steht in ständiger Interaktion mit verschiedenen **Anspruchsgruppen**, die jeweils mit unterschiedlichen Themen und Fragen an sie herantreten. Dabei wird einerseits zwischen personen- und kulturgebundenen Fragestellungen (Anliegen / Interessen sowie Normen / Werte) und andererseits zwischen objektgebundenen Themengebieten (Ressourcen) unterschieden (vgl. Rüegg-Stürm 2009, S. 71 / 74 ff.).

Unsere Gründe für die Wahl des St. Galler Management Modell als Referenzrahmen (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 31):

- In einer ersten Annäherung an das Thema erschien das St. Galler Management Modell sinnvoll, da es wesentliche Beschreibungsparameter (Prozesse, Strukturen, Strategie, Austausch mit Anspruchsgruppen) enthält, die auch für die Beschreibung eines Szenarios relevant sind: Jedes Szenario sollte Angaben zu Prozessen, Strukturen (Rechtsfähigkeit und Rechtsform), Verantwortlichkeiten (für Kontrolle und Steuerung), Organisation (beschrieben durch eine Geschäftsordnung), Ressourcen (Zufluss und Verwaltung) sowie Stellungnahmen von Stakeholdern umfassen.
- Das St. Galler Management Modell ist im ursprünglichen Sinne auf die Beschreibung einer einzelnen Institution ausgerichtet. Da wir aber den zu schaffenden Verbund als eine institutionelle Einheit begriffen, konnte das Modell auf die Verbund-Institution übertragen werden. Es erschien uns sinnvoll, für die einzelne Schule und die Verbund-Institution die gleiche Beschreibungslogik anzuwenden, da sich die Kontexte und Anspruchsgruppen der einzelnen Schulen im Verbund überlagerten.
- Die Szenarien sollten zudem Hinweise auf die zukünftige Führung und Steuerung des Verbunds geben. Um diese konstitutiven und prozesshaften Überlegungen von Beginn an zu berücksichtigen, schien ein Modell aus der Organisations- und Managementlehre sinnvoll (insb., weil es bereits auf den Schulkontext übertragen wurde - vgl. Capaul / Seitz 2011, S. 24 ff.).

Erste Annäherung an das Ordnungsmoment ‚Struktur' des St. Galler Management Modells

Ursprünglich hatten wir geplant, jedes der drei Szenarien auf Basis ausgewählter Kriterien des St. Galler Management Modells beschreiben zu können, schwerpunktmäßig konzentrierten wir uns jedoch auf die Management-, Kern- und Unterstützungsprozesse sowie die Struktur eines jeden Szenarios[113].

Aus der Analyse des Modells ergab sich, dass im Rahmen des Ordnungsmoments Struktur neben der Entscheidung für eine Rechtsform weitere organisatorische Entscheidungen zu treffen waren, z.B. in Hinblick auf die Aufbaustruktur, einzurichtende Gremien, die Vertretung des RBZ nach innen und außen, die Gestaltung von Entscheidungs-, Weisungs- und Kontrollrechten oder die Zuweisung von Verantwortlichkeiten.

In dem Papier nahmen wir die gegenwärtige Rechtslage des Berufskollegs in NRW (s. Anhang 8.5) sowie mögliche Alternativmodelle zur nichtrechtsfähigen Schule (s. Anhang 8.6) in den Blick[114]. Unsere Annahme war, dass in der Rechtswissenschaft diskutierte Rechtsformalternativen zur nichtrechtsfähigen Schule auch Hinweise für die Rechtsform einer schulnahen Institution geben konnten. Beispielsweise zogen wir für das Dienstleistungszentrum u.a. eine (g)GmbH in Betracht, für das RBZ als Dienstort (später insb. als komplementäres Berufskolleg bezeichnet) erörterten wir insb. die Einrichtung eines Berufskollegs mit Teilrechtsfähigkeit und für das RBZ als Dachverband diskutierten wir über einen eingetragenen Verein oder eine Stiftung als denkbare Modelle.

[113] Eine Reflexion zur Verwendung des St. Galler Management Modells nehme ich in Kapitel 5.2.1 vor.

[114] I.d.R. sind – in Nordrhein-Westfalen – Schulen nichtrechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts. ‚Nichtrechtsfähig' bedeutet, dass die Schule zwar organisatorisch, aber nicht rechtlich selbstständig ist (vgl. Ennuschat 2012, S. 332).

4.1.2 01/15 – 04/15: Benchmarkanalyse

In Vorbereitung auf den ersten Workshop zur Ausarbeitung der drei Szenarien analysierten wir von Januar bis April 2015 verschiedene Benchmarks. Als ‚Benchmark' bezeichneten wir Organisationen und Unternehmen, deren Prozesse und Strukturen den drei Szenarien jeweils ähnelten. Unser Ziel war, von den Benchmarks zu lernen, um auf dieser Basis die Szenarien konkretisieren zu können.

Da die Schulleitungen Szenario I zu Beginn des Projekts besonders intensiv diskutierten und somit zu erwarten war, dass dieses Szenario im Entwicklungsprozess eine besondere Rolle spielen wird, wählten wir für die Analyse dieser Benchmarks Interviews als Erhebungsmethode. Mit Vertreter:innen von sog. Shared-Services-Centern, die als Unternehmen Dienstleistungen für andere Unternehmen bzw. andere Unternehmensgesellschaften erbringen, führte ich ebenso Interviews wie mit einem Verband und einer Einkaufsgemeinschaft, die für die angeschlossenen Mitglieder bestimmte Aufgaben übernehmen. Ziel der Interviews war, die Aufgabengebiete und Herausforderungen der Unternehmen und Verbände besser einschätzen zu können.

Die Benchmarkanalyse zu den Szenarien II und III wurde auf Basis von Internetrecherchen vorgenommen. Für Szenario II war es schwer, konkret passende Benchmarks zu finden. Von daher dienten mehrere verschiedene Benchmarks der Illustration der Idee. Die Benchmarks für Szenario III waren den Schulleiter:innen vergleichsweise bekannt, sodass keine tiefergehende Analyse in Form von Interviews erfolgte.

Beschreibung der Benchmarkanalyse für die drei Szenarien

Für die Auswahl von Benchmarks in Szenario I (RBZ als Dienstleistungszentrum) war die Frage leitend, welche Unternehmen (oder Verbände) Unterstützungsprozesse mehrerer anderer Unternehmen zentralisieren und als Dienstleistung erbringen. Die Konzeption der Interviewfragen erfolgte anhand der Elemente des St. Galler Management Modells:

- Welche Management-, Kern- und Unterstützungsprozesse kennzeichnen die Organisation?
- Wie ist die Aufbaustruktur gestaltet?
- Mit welchen Stakeholdern arbeitet die Organisation zusammen?
- Wie gestaltet sich die Verbindung zu den jeweiligen Muttergesellschaften?
- Wer sind die Gründer / Initiatoren der Organisation?
- Welche Kunden bedient die Organisation?
- Welche typischen Themen werden von außen an die Organisation herangetragen?
- Mit welchen Herausforderungen bzw. kritischen Ereignissen ist ein Dienstleistungsunternehmen konfrontiert?

Folgende Unternehmen bzw. Organisationen aus unterschiedlichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen wurden von mir im Hinblick auf die Szenarienentwicklung analysiert:

- Die Bayer Direct Services GmbH übernimmt als Tochtergesellschaft der Bayer Business Services GmbH (https://www.bayer.de/de/business-services.aspx) als Dienstleisterin für die Teilkonzerne sowie sämtliche Tochtergesellschaften der Bayer AG die Administration der Personalverwaltungsprozesse (z.B. Recruiting, Vertragserstellung, Datenverwaltung, Trainingsorganisation, Compensation & Benefits, Lohnbuchhaltung, Kündigung, Verwaltung der Pensionäre).
- Die Service-Einheit ThyssenKrupp Global Shared Services bündelt die wichtigsten Transaktions- und Verwaltungsprozesse, die standortunabhängig erbracht werden können (Teilprozesse im

Rechnungswesen, in der IT, im Immobilienservice und im Personalwesen) in konzerneigenen Service-Centern (https://www.thyssenkrupp.com/de/unternehmen/unternehmensstruktur/organisation/).

- Die ServiCon eG (https://www.servicon.de/) bietet den ca. 300 Verbundgruppenzentralen (z.B. REWE, EDEKA, Intersport) des Mittelstandsverbunds Dienstleistungen wie z.B. günstige Rahmenverträge für Telekommunikationsdienstleistungen, Delkredere, Automobilkauf, Post-Dienstleistungen, etc. an, die die Verbundgruppenzentralen wiederum an ihre Händler weitergeben können.
- Die Service GmbH Schwarzwald (http://www.klinikverbund-suedwest.de/service-gmbh-schwarzwald/bei-uns-arbeiten.html) ist ein Dienstleistungsunternehmen, das mit insgesamt über 600 Servicekräften für die Krankenhäuser eines Klinikverbunds Küche, Gastronomie und Hauswirtschaft organisiert.
- Die Einkaufsgemeinschaft Kommunaler Verwaltungen eG im Deutschen Städtetag (https://www.ekveg.de/start/) bündelt den kommunalen Bedarf an Materialien und Dienstleistungen, um für die Mitgliedskommunen durch Rahmenverträge günstigere Konditionen zu erzielen.

Den untersuchten Shared Services Centern ist die Bündelung von Unterstützungsprozessen mehrerer dezentraler Geschäftsbereiche gemein. Ausgelagert werden solche Prozesse, die zentralisier- und standardisierbar sind und die nicht zum Kerngeschäft des Unternehmens gehören – kritische Größen und die Wiederholbarkeit der Prozesse spielen eine bedeutende Rolle, um Größenvorteile und Mengeneffekte nutzen zu können. In Hinblick auf Einkaufsgemeinschaften wurde deutlich, dass die Mitglieder von gebündelten Einkaufsvolumina und dadurch erzielten günstigeren Konditionen und Rückvergütungen profitieren. Durch die Bündelung der Prozesse im Shared Services Center führt dieses als Experte die Prozesse besonders sicher, verlässlich und mit einer erhöhten Servicequalität aus. Die einzelnen Geschäftsbereiche werden von nicht zum Kerngeschäft gehörenden Prozessen wie Personalorganisation, Abrechnung, etc. entlastet und profitieren von einer größeren Kosteneffizienz. Die Geschäftsbereiche bestimmen als Kunden des Shared Services Centers die Gestaltung und Steuerung der Prozesse. Als Herausforderung benannten die Interviewpartner, dass zu viele Kunden belasten und dass unterschiedliche Vorgaben zu Konflikten führen können. Shared Services Center werden an ihrer Effizienz (reibungsloser Ablauf) und fehlerfreien Arbeit (‚Null-Fehler-Grenze') gemessen und haben teilweise mit Akzeptanzproblemen in den Muttergesellschaften zu kämpfen. Die Analyse der Benchmarks ergab, dass Organisationseinheiten (dezentrale Geschäftsbereiche, verschiedene Unternehmen, öffentliche Einrichtungen) gemeinsam eine neue Organisation gründen, die als hundertprozentige Tochter der Muttergesellschaften agiert und ihnen gegenüber weisungsgebunden ist.

In Szenario II (RBZ als Dienstort) gründen die Berufskollegs (sowie die beteiligten Akteure Stadt Dortmund und MSW/MSB) ein ggf. rechtsfähiges komplementäres bzw. virtuelles Verbund-Berufskolleg, in dem neuartige Bildungsangebote entwickelt und umgesetzt werden. Dafür poolen die acht Berufskollegs Teile ihrer Ressourcen (Stellen und Räume) in dem neunten Berufskolleg. Deswegen sind zwei Arten von Benchmarks von Relevanz: Einerseits geht es um Benchmarks aus dem Bereich der ‚shared economy' wie z.B. Cambio Car Sharing oder AirBnB. In beiden Geschäftsmodellen teilen Besitzer:innen ihre Ressourcen (Autos oder Wohnungen) mit anderen Nutzer:innen und erhalten dafür einen Gegenwert (in Form eines Entgelts oder einer Gegenleistung: Nutzung von Wohnraum oder Autos). Andererseits geht es um Schulen, die losgelöst von bestehenden Rahmenbedingungen – wie sie im Schulgesetz und in der APO-BK vorgegeben sind – handeln können. Dafür können

Modellversuche in NRW und anderen Bundesländer als Vergleichsmodelle genutzt werden (z.B. ProReKo in Niedersachsen, Regionale Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – vgl. Anhang 8.6.1).

Für Szenario III (RBZ als Dachverband) sind Benchmarks interessant, in denen ein Verband als Dachorganisation die Vertretung seiner Mitglieder übernimmt. Folgende Benchmarks wurden betrachtet:

- Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) vertritt als Dachorganisation die Interessen von acht Einzelgewerkschaften (insg. sechs Millionen Gewerkschafter), die sich über alle Branchen und Wirtschaftsbereiche erstrecken. Der DGB bündelt die Interessen der Gewerkschaften, spricht für sie mit einer Stimme und vertritt sie gegenüber verschiedenen politischen Entscheidungsträgern (vgl. https://www.ukdgb.de/).
- Die Bundesärztekammer repräsentiert als Spitzenorganisation der ärztlichen Selbstverwaltung die berufspolitischen Interessen der Ärzte in Deutschland. Sie vertritt als Arbeitsgemeinschaft die 17 deutschen Ärztekammern und wirkt somit am gesundheitspolitischen Meinungsbildungsprozess mit (vgl. www.bundesaerztekammer.de).
- Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in der Bundesrepublik Deutschland ist ein politisches Organ, das zur Aufgabe hat, die Bildungs- und Kultuspolitik der Länder zu koordinieren. Die Entscheidungen der KMK sind nicht verpflichtend, sondern müssen von den jeweiligen Ländern als landesrechtliche Vorschriften erlassen werden. Die KMK thematisiert Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen (vgl. www.kmk.org).

Bei der Analyse der Kernprozesse der Benchmarks kristallisierten sich folgende Tätigkeits-schwerpunkte eines Dachverbands heraus (vgl. auch Bücking & Dilger, S. 34):

- Dachverbände können Standards definieren, die von den Mitgliedern gemeinsam entwickelt wurden (vgl. KMK-Standards für die Lehrerbildung – KMK 2015, Bundesländer: Der Königsteiner Schlüssel legt fest, wie die einzelnen Bundesländer an gemeinsamen Finanzierungen zu beteiligen sind).
- Dachverbände übernehmen die Aufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter:innen ihrer Mitglieder, z.B. in der Form eines Fortbildungs- oder Berufsförderungswerks (vgl. z.B. Hans-Böckler-Stiftung 2015).
- Dachverbände beraten ihre angeschlossenen Mitglieder in unterschiedlichen Fragen (Aus- und Weiterbildung / Rechtsänderungen, etc.)
- Dachverbände agieren als Sprachrohr für ihre Mitglieder und nehmen Interessenvertretungen vor (vgl. z.B. DIHK 2014)

4.1.3 04/15 – 06/15: Szenariosteckbriefe als Ergebnis der Workshops 1 & 2

Die Steuergruppe bildete zunächst eine ‚Szenarioentwicklungsgruppe' bestehend aus sechs Schulleiter:innen, die an den ersten beiden Workshops teilnahmen.

In Workshop 1 (20. April 2015) stellten wir die Ergebnisse der Benchmarkanalysen vor. Ziel dieses ersten Workshops war insb. die Benennung möglicher Kernprozesse für die drei Szenarien.

Das Ziel von Workshop 2 (05. Juni 2015) war, die drei Szenarien in Form von ‚Szenario-Steckbriefen'[115] zu beschreiben (s.u.), um sie pointierter zu gestalten. Die Steckbriefe sollten als Information für die Stakeholder des Projekts und als Entscheidungsgrundlage innerhalb der Steuergruppe dienen[116].

Im Folgenden stelle ich die drei Steckbriefe[117] vor und ergänze im Anschluss, welche Aspekte im ersten und zweiten Workshop zu den jeweiligen Szenarien diskutiert wurden.

4.1.3.1 Steckbrief Szenario I: Das RBZ als Service-Center

Beschreibung des Szenarios ‚RBZ als Service-Center'[118]	
Referenz / Benchmark	Wie bei der Bayer Direct Services GmbH führt das RBZ einen Teil der administrativen Arbeit an Berufskollegs durch Mengenvorteile und Verfahrensexpertise besser aus, als es jedes Berufskolleg für sich allein könnte.
Slogan	Besser durch besseren Service / Service ist unsere Kernkompetenz
Leitbild (Kurzfassung im Entwurf)[119]	An acht Dortmunder Berufskollegs werden acht mal teils unterschiedliche Unterstützungsprozesse geleistet. Unser RBZ macht diese Unterstützungsprozesse zu seiner Hauptaufgabe und schafft so Freiräume für die Kernkompetenz der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung an den Berufskollegs. Weil wir uns spezialisieren und weil wir Routinen aufbauen, können wir Service besser und flexibler anbieten. Wir bieten spezialisiertes Wissen, effiziente Verfahren und viel Erfahrung - weil wir es für alle Berufskollegs vielfach machen können. Zudem schaffen wir qualitative Standards für Prozesse in den Berufskollegs. Wir helfen da, wo unsere Stärken liegen, wo wir durch unsere Expertise administrative Arbeit in den Berufskollegs verbessern können. Damit im Vordergrund das Lernen stehen kann, die Lernenden mit ihren beruflichen Perspektiven und ihrem individuellen Lebensweg.

[115] Die in den Steckbriefen verwendeten Kriterien greifen mit den Aspekten ‚Kernprozesse' und ‚Anforderungen an Rechtsrahmen und Organisationsmodell' auf zwei Elemente des St. Galler Management Modells zurück.

[116] Falls nicht direkt die Entscheidung für ein Szenario hätte getroffen werden können, hätte auf Basis der Steckbriefe auch eine Reihenfolge festgelegt werden können, in der die Szenarien ausgearbeitet werden.

[117] Vgl. zu den in Dortmund entwickelten Szenarien z.B. Wilbers (2003), der Modelle für ‚Kompetenzzentren' entwirft.

[118] Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den Benchmarks wurde für das Szenario I der Begriff ‚Dienstleistungszentrum' in ‚Service-Center' umgewandelt.

[119] Wir hatten im Vorfeld zum Workshop Leitbilder für die drei Szenarien vorbereitet. Im Workshop wurden die Leitbilder in Hinblick auf das Ziel (Vor welchen Herausforderungen stehen wir? Was wollen wir erreichen?), das Image (Welche Aspekte sind prägend nach außen?), die Werte (Was ist uns wichtig, welchen Werten fühlen wir uns verpflichtet?) sowie die Identität (Welche Aspekte sind prägend nach innen?) diskutiert und durch die Rückmeldungen der Schulleiter:innen ergänzt.

Kernprozesse des Szenarios für das RBZ	Personalprozesse • Personalbedarf ex ante[120] planen • Personal akquirieren und Auswahl vorbereiten • Fortbildungen/kollegiale Personalentwicklung organisieren Beschaffungsprozesse • Einkaufsgüter (IT-Hardware, IT-Software, Mobiliar, Papier, Schulbücher, Kopierer) beschaffen • Planung baulicher Maßnahmen unterstützen Schülernahe Verwaltungsprozesse • Allgemein FAQ-Fragen von SuS beantworten • Schüler-Aufnahmeverfahren mitgestalten • Zeugnisformulare pflegen und bereitstellen
Sensible Punkte	Ex ante Personalplanung, nicht lehrendes Personal, Datenschutz
Anforderung an Rechtsrahmen/ Organisationsmodell	Rechtfähigkeit für bestimmte (ausgewählte) Verträge, Regelungen für Belastungsquotierungen, Budgetierung und Haftung
Mehrwerte/ Potenziale	Über effiziente Administration für effektive pädagogische Prozesse sorgen, Spezialwissen versammeln und Mengenroutinen schaffen, Vereinheitlichung und Qualitätsstandards / Stabile Verfahren

Workshop 1: Erarbeitung möglicher Kernprozesse

In Szenario I werden die Unterstützungsprozesse (=UP, z. B. Beschaffungs- / Personal- / Verwaltungsprozesse) der Berufskollegs zu Kernprozessen (KP) des RBZ-Service-Centers, das diese gebündelt, professionalisiert und effizient ausführt.

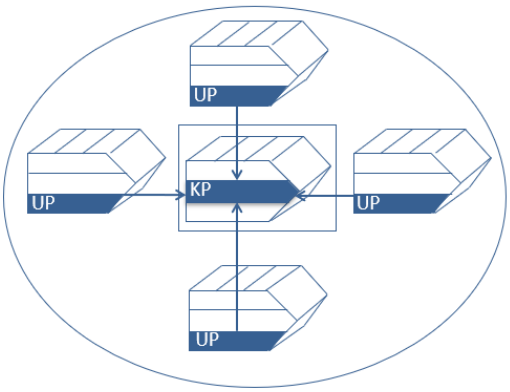


Abbildung 14: Abgabe von Prozessen an das RBZ-Service-Center

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bücking & Dilger 2015, S. 43

Neben den im Steckbrief dokumentierten Prozessen diskutierten die Schulleiter:innen weitere mögliche Prozesse des Szenarios I:

- Beantragung von Fort- und Weiterbildungsförderungen / EU-Geldern
- EDV / IT-Support und Pflege (Angebot von Cloud-Diensten, Datensicherung, PC-Wartung und Software-Aktualisierung, etc.)
- Gebäudewirtschaft: Reinigungsmanagement, Hausmeisterdienstleistungen
- Administrative Verwaltungsprozesse (Budgetverwaltung und Abrechnung, Bücherverwaltung inkl. Mahnungen, Ausstellen von weiteren gebührenpflichtigen Verwarnungen, Dokumenten-

[120] Die Dortmunder Berufskollegs wünschten sich im Vergleich zum Status quo eine ex ante Stellenzuweisung, sodass vor Beginn des Schuljahres die Anzahl der zugesagten Stellen feststanden.

wesen, Zeugniserstellung und Verwaltung der Zweitschriften von Zeugnissen, Raumverwaltung)
- Schülernahe Verwaltungsprozesse: neben den im Steckbrief genannten Prozessen: Schulpflichtüberwachung
- Datenmanagement (Datenverarbeitung von 22.000 Schülern, Statistikprozesse)
- Qualitätsmanagement / -sicherungsprozesse
- Evaluations- und Monitoringprozesse (z.B. Durchführung und Auswertung von Mitarbeiter-, Schüler-, Eltern- und Unternehmensbefragungen)
- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit

Die Vielfalt an Prozessen zeigt, dass die Schulen mit diversen zeitintensiven administrativen Prozessen konfrontiert sind und sich dadurch das Interesse an einem RBZ als Service-Center ergibt.

Im Rahmen der Erarbeitung der Kernprozesse verwiesen die Schulleiter:innen auf für die weitere Szenarienentwicklung wichtige Punkte:

- In Hinblick auf die inneren und äußeren Schulangelegenheiten müsse Sorgfalt bei der Trennung von pädagogischer und verwaltungsbezogener Arbeit gewahrt werden.
- Dürfe dem RBZ als Service-Center ein eigener Haushalt zugesprochen werden?
- Wie könnten Beschaffungen über das RBZ mit Ausschreibungspflichten vereinbar sein?
- Dürfte das RBZ als Service-Center (das ggf. kein Berufskolleg, sondern eine GmbH wäre) als Dritter Schülerdaten erheben? Dürfte generell ein Berufskolleg das Datenmanagement für die anderen Berufskollegs mit übernehmen?

In dieser frühen Phase der Szenarienentwicklung zeigte sich bereits, dass schul- und datenschutzrechtliche Fragestellungen, Fragen zur Schnittstelle zwischen Landes- und Kommunalrecht sowie zwischen Rechtsformen im öffentlichen Recht und im Privatrecht zu klären waren.

In der Quintessenz fassten wir zusammen, dass die auszulagernden Prozesse bestimmte Größen erzielen müssten (z.B.: Reicht die Anzahl an gebührenpflichtigen Verwarnungen bei Schulverweiger:innen aus, um diesen Prozess zu standardisieren und auszulagern? Wie regelmäßig tritt dieser Fall ein?) und dass zwischen Management- und Kernprozessen zu unterscheiden sei (das RBZ als Service-Center könne zwar Daten analysieren, die auf Basis der Datenanalyse erforderlichen Entscheidungen müssten aber an übergeordneter Stelle getroffen werden).

Workshop 2: Diskussion möglicher Rechtsformen

Als Ergebnis der Diskussion im Rahmen des Workshops konstatierten wir, dass im Fall der Wahl von Szenario I zu prüfen wäre, ob es sich bei den Prozessen um innere oder äußere Schulangelegenheiten handelte. Da für Prozesse wie das Beschaffungsmanagement oder die Ausrüstung mit IT-Mitteln in Nordrhein-Westfalen der Schulträger (also bei öffentlichen Schulen die Kommune) verantwortlich ist, wäre gemeinsam mit Rechtsexpert:innen zu erörtern, ob einige der oben beschriebenen schülernahen Verwaltungsprozesse als innere Schulangelegenheiten gelten und somit in den Verantwortungsbereich des Landes fallen würden (vgl. dazu auch Bücking & Dilger 2015, S. 44)[121].

[121] Dementsprechend müsste auch geklärt werden, wer personelle und räumliche Ressourcen einbringen müsste. Wäre die Kommune bereit, das Dienstleistungszentrum mit Verwaltungsstellen auszustatten und Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 44)? Würde das Land Ressourcen bereitstellen, um die Prozesse der inneren Schulangelegenheiten zu gestalten?

In Workshop 2 stellten wir zwei mögliche Rechtsformen für Szenario I vor:

Für das RBZ als Service-Center kam aus unserer Sicht erstens eine gemeinnützige GmbH (gGmbH) in Frage, da das Service-Center rechtlich und wirtschaftlich selbstständig wäre, aber keine Gewinnabsichten verfolgen würde. Die Struktur der Gesellschafterversammlung wäre abhängig von den durchzuführenden Prozessen: Da dem RBZ als Service-Center sowohl Aufgaben aus dem Bereich der äußeren (Beschaffungs- und administrative Prozesse) als auch der inneren (Personalprozesse) Schulangelegenheiten zugeordnet werden würden (s.a. Steckbrief oben), könnten sowohl die Kommune als auch das Land (in Gestalt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung) die Gesellschafterrolle zu gleichen Teilen einnehmen. Eine solche Gesellschafterstruktur würde der traditionellen Aufgaben- und Verantwortungsteilung zwischen Stadt und Land gerecht werden (vgl. Gröb 2014, S. 280 und Ennuschat 2012, S. 353). Sollte die Geschäftsführung von einer Schulleitung (oder einer Lehrkraft), die sich in einem beamtenrechtlichen Beschäftigungsverhältnis befindet, besetzt werden, stünde dies jedoch in Konflikt zu der gesellschaftsrechtlichen Regelung, dass der / die Geschäftsführer:in jederzeit abberufen werden könnte (vgl. § 38 GmbHG und vgl. Ennuschat 2012, S. 353). Im Fall des RBZ als Service-Center wäre zu überlegen, eine:n externe:n Geschäftsführer:in einzustellen, die bzw. der über keinen Beamtenstatus verfügt. Die Verleihung der Hoheitsbefugnisse wäre erforderlich, damit das RBZ als Service-Center beispielsweise Zeugnisse ausstellen könnte. Außerdem müsste eine RBZ-Service-Center-GmbH die Regelungen des HGB beachten (s. Anhang 8.6.2.1).

Als Alternative zur (g)GmbH stellten wir zweitens eine eingetragene Genossenschaft (eG) vor. Die Idee für diese Rechtsform hatte sich aus der Betrachtung des Benchmarks ServiCon ergeben. Der Zweck einer eG als juristische Person ist, den Erwerb oder die Wirtschaft bzw. soziale oder kulturelle Belange der Mitglieder durch einen gemeinschaftlichen Geschäftsbetrieb zu fördern (vgl. § 1 GenG). Die Tätigkeit einer Genossenschaft muss nicht auf Gewinnerwirtschaftung ausgerichtet sein. Ein Zusammenschluss zu einer Genossenschaft, um durch diese Servicedienstleistungen für die Mitglieder durchführen zu lassen, ist also möglich. Mitglieder können natürliche und juristische Personen sein (§ 30 GenG / § 42 GenG). In Hinblick auf die Einrichtung eines RBZ-Service-Centers als eG ergibt sich die Frage, wer die Genossenschaftsanteile zeichnen könnte. Da die Berufskollegs als nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts dazu nicht legitimiert wären, kämen entweder die Schulleiter:innen als natürliche Personen oder aber die Kommune und das Land in Betracht.

Die Entscheidung für eine Rechtsform bestimmt die äußere Aufbaustruktur sowie Entscheidungsfindung bzw. Mehrheitsverhältnisse (bei der GmbH richtet sich das Stimmgewicht in der Gesellschafterversammlung nach den Kapitaleinlagen der Gesellschafter - vgl. GmbH-Gesetz). In Hinblick auf die innere Struktur wäre das RBZ als Service-Center dem Träger und Gesellschafter (Berufskollegs, Kommune, ggf. Land) gegenüber weisungsgebunden (vgl. Bücking & Dilger 2015, S.45).

4.1.3.2 Steckbrief Szenario II: Das RBZ als komplementäres Berufskolleg

Beschreibung des Szenarios ‚RBZ als komplementäres Berufskolleg'	
Referenz	Wie bei der Cambio-Carsharing-Plattform werden Ressourcen geschaffen, die gemeinsam genutzt werden. Für neue Ideen werden zusätzliche Möglichkeiten geschaffen.
Slogan	Bündeln, Teilen und Ergänzen. Sich neu erfinden.
Leitbild (Kurzfassung im Entwurf)	Unser RBZ ist ein Modell zur intelligenten gemeinschaftlichen Organisation der Aufgaben der öffentlichen Berufskollegs in der Stadt Dortmund. Wir bündeln und teilen die Ressourcen der Dortmunder Berufskollegs neu im RBZ und reagieren so schneller, flexibler und besser auf aktuelle Herausforderungen. Wir teilen und bündeln Personal, Räume, Wissen miteinander. Wir werden von allen Dortmunder Berufskollegs getragen und sind für alle Dortmunder Berufskollegs da. Die wechselseitige respektvolle und profilspezifische Arbeitsteilung und die Zusammenarbeit sind uns wichtig. Wir sind in allen Dortmunder Berufskollegs zu Hause. Und wir erproben für sie neue Arbeitsformen/ Bildungsgänge mit Modellcharakter. Wir sorgen dafür, dass Berufskollegs gemeinsam stärker sein können, als es jedes für sich allein wäre, auch weil wir dadurch neue/zusätzliche Ressourcen erschließen.
Kernprozesse des Szenarios für das RBZ	Strategische Angebotsplanung • Neue Angebote einführen (z.B. für neue Zielgruppen) • Angebote mit geringer Auslastung stabilisieren bzw. ausgleichende Unterrichtseinsatz-Planung Standards für Bildungsgänge • Verfahrensweisen der didaktischen Jahresplanung standardisieren • Kriterien für Praktikumsbetriebe vorgeben und kommunizieren • Beratung in/über Bildungsgänge kollegial entwickeln Innovative Ideen / Entwicklungsprojekte realisieren • Förderprogramme sichten und nutzen • Modellprojekte abwickeln
Sensible Punkte	Abgabe von Zuständigkeiten, Abgrenzungen zu den Kernkompetenzen der acht Berufskollegs, Ausprägung des Modellcharakters durch MSW (§ 25 SchulG NRW), Personalausstattung/Stellenzuweisung
Anforderung Rechtsrahmen/ Organisationsmodell	Teilrechtsfähigkeit, begrenzt auf das RBZ (nicht für alle acht Berufskollegs)
Mehrwerte / Potenziale	Verbesserung des Unterrichtsangebotes, weniger „Unterrichtsausfälle", breiteres, flexibleres und kohärentes Angebot bei hinreichenden Klassenstärken (z.B. Doppeltqualifikation) → Schule neu denken, Neues erproben, flexibel reagieren

Workshop 1: Erarbeitung möglicher Kernprozesse

Für das Szenario II (RBZ als komplementäres Berufskolleg) wurde in Workshop 1 auf die Vorstellung von Benchmarks verzichtet. In einer ‚Zukunftsreise' in das Jahr 2024 wurde folgende Situation konzipiert: Aufgrund der demographischen Situation würden im Jahr 2024 an einem der acht Berufskollegs Kapazitäten (insb. in Hinblick auf Personal und Räume) frei. Die betroffene Schule habe nur dann Bestandsschutz, wenn sie Aufgaben der anderen sieben Berufskollegs mit übernehme. Die zentrale Frage an die Schulleiter:innen lautete, welche Kernprozesse sie an diese achte Schule auslagern würden, um zu eruieren, welche Kernprozesse von dieser achten Schule übernommen werden könnten.

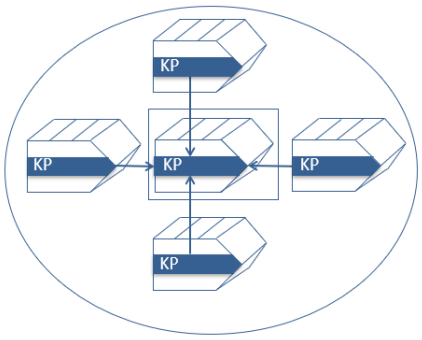


Abbildung 15: Abgabe von Prozessen an das Verbund-Modellberufskolleg

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bücking & Dilger 2015, S. 37

In Szenario II übernimmt das komplementäre Berufskolleg als Ergänzung Kernaufgaben der Berufskollegs. Kernprozesse (= KP) der acht Berufskollegs werden zu Kernprozessen des komplementären Berufskollegs. Der im Steckbrief nur kurz umrissene Kernprozess ‚Innovative Ideen / Entwicklungsprojekte realisieren' beinhaltete auch die Übernahme bestehender Bildungsgänge, die durch das Verbund-Modellberufskolleg überarbeitet und unter Modellbedingungen in neuartiger Form angeboten werden sollten (z.B. Ausbildungsvorbereitung nach der APO-BK, KSOB-Klassen, das berufliche Gymnasium, Internationale Förderklassen, doppeltqualifizierende Bildungsgänge). In diesem Zusammenhang kristallisierte sich immer deutlicher der Begriff des ‚RBZ-Modell-BK' heraus – ein Modell-BK, das vom RBZ-Verbund getragen wird (vgl. Kapitel 4.2.7). Die Diskussion zeigte, dass das komplementäre Berufskolleg spezifische Zielgruppen (z. B. unterjährig aufzunehmende (berufs-) schulpflichtige Jugendliche, jugendliche Zugereiste), für die eine besondere didaktische Konzeptionsentwicklung sowie flexiblere und dynamischere Rahmenbedingungen erforderlich sind, in den Blick nehmen sollte (vgl. auch Bücking & Dilger 2015, S. 38). Für ein Verbund-Modellberufskolleg waren aus unserer Sicht generell solche Bildungsangebote geeignet, die fachbereichsübergreifend eine neue konzeptionelle Gestaltung und Weiterentwicklung erfordern (vgl. ebd.).

Das neue Berufskolleg würde mit alternativ aufgeteilten Ressourcen (Personal-, Raum- und Budgetressourcen, aber auch Wissensressourcen) der bestehenden Berufskollegs gegründet. Es würde über kein eigenes Gebäude verfügen, sondern die Räume der anderen Schulen nutzen. Für die bestehenden Berufskollegs erwüchsen Mehrwerte, da die neue Schule bestimmte Kernprozesse übernehmen und spezialisieren würde. Dem neuen Berufskolleg sollten besondere Rahmenbedingungen (z. B. mögliche Öffnungsklauseln bei Budgetierungen, Öffnungsklauseln in den Stundentafeln für Bildungsangebote für spezifische Zielgruppen) zugestanden werden (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 36/37).

Workshop 1: Diskussion zu Rechtsrahmen und Organisation

Mehrere Schulleiter:innen betonten, dass das komplementäre Berufskolleg die ihm zugewiesenen Prozesse frei konzipieren und umsetzen solle, indem ihm im Vergleich zum bestehenden Rechtsrahmen ein erweiterter Handlungsspielraum zugestanden werde. Es solle eigenständiger und autonomer gestaltet sein und zumindest für einen Teilbereich (z.B. Budgetverwaltung oder Personal) über mehr Rechte verfügen.

Ressourcen

Mit Blick auf die Ressourcen diskutierten die Schulleiter:innen, dass am komplementären Berufskolleg entweder eigenes Personal angestellt sein könnte, das für den Unterricht an die jeweiligen Berufskolleg-Standorte (befristet) abgeordnet werden würde, oder dass die bestehenden acht Dortmunder Berufskollegs dem neunten Berufskolleg für die Ausübung bestimmter Aufgabengebiete Lehrkräfte zur Verfügung stellen. Die Schulleitung des komplementären Berufskollegs könnte entweder neu besetzt oder in Form einer rollierenden Leitung durch die Schulleitungen der anderen acht Berufskollegs übernommen werden. Zu eruieren wäre, wie durch die Zusammenarbeit Synergien in der Ressourcennutzung geschaffen werden könnten (geteilte Nutzung von Räumen, Ausstattung). Zudem stand die Idee im Raum, zugewiesene Stellen zu kapitalisieren und für unterschiedliche Zwecke einzusetzen. Dafür wären jedoch geänderte rechtliche Rahmenbedingungen erforderlich (vgl. auch Bücking & Dilger 2015, S. 38 f.)

Workshop 2: Diskussion über mögliche Rechtsformen für Szenario II

In Hinblick auf die Rechtsformen erläuterte ich in Workshop 2, dass zunächst die grundlegende Entscheidung getroffen werden müsse, ob eine neunte Schule im Rahmen eines Schulversuchs nach § 25 SchulG NRW unter den gegebenen gesetzlichen Rahmenbedingungen gegründet werden solle oder ob ein eigenständiger, rechtlich selbstständiger Bildungsträger angestrebt werde.

Gründung eines komplementären Berufskollegs im Rahmen von § 25 SchulG NRW

Für die Ausarbeitung des komplementären Berufskollegs schlussfolgerten wir auf Basis von § 25 SchulG NRW (s. Anhang 8.4), dass im Rahmen eines Schulversuchs sowohl Unterrichtsorganisation und -inhalte, die an bestimmten Stellen begründet von der APO-BK abweichen, als auch neue Modelle der Schulverfassung, Schulleitung, Selbstverwaltung und Eigenverantwortung (in Hinblick auf Stellen-bewirtschaftung, Personalverwaltung, Sachmittelbewirtschaftung) erprobt werden könnten und dass die Gründung und Leitung eines Verbund-Berufskollegs (beispielsweise über eine pädagogische und eine administrative Leitung) legitimiert werden könnten. Da für einige Schulleiter:innen eine größere rechtliche Eigenständigkeit (z.B. in Form von Teilrechtsfähigkeit) von besonderer Bedeutung war, stellten wir den aktuellen juristischen Forschungsstand zu teilrechtsfähigen Schulen dar (s. Anhang 8.6.3). Der Modellcharakter sowie die Teilrechtsfähigkeit sollten sich nur auf das ‚neunte Berufskolleg', nicht jedoch auf alle acht bestehenden Berufskollegs beziehen.

Rechtlich selbstständiger Bildungsträger

Wenn das komplementäre Berufskolleg als selbstständiger Bildungsträger agieren sollte, der auch Einnahmen generieren würde, wären im Bereich der öffentlich-rechtlichen Rechtsformen die Gründung einer rechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts oder die Gründung einer Stiftung des öffentlichen Rechts (s. Anhang 8.6.1.2) denkbar. Als privatrechtliche Rechtsform käme – wie auch bei Szenario I – die Gründung einer (g)GmbH in Frage (s.o.).

Sollte das komplementäre Berufskolleg als GmbH gegründet werden, müsste geklärt werden, wie der Status der Schüler:innen in einer GmbH lautet. Wären Schüler:innen Kund:inn:en der GmbH? Die GmbH müsste in diesem Falle mit den notwendigen Hoheitsbefugnissen beliehen werden (vgl. Gröb 2014, S. 280; vgl. Ennuschat 2012, S. 354). Die Aufgabenstruktur würde auch bedingen, dass Kommune und Land zu gleichen Teilen an der Gesellschaft beteiligt wären.

Bewertung des Szenarios II durch die Schulleiter:innen

In der Diskussion wurde mit Bedenken darauf verwiesen, dass zu vermeiden sei, dass das komplementäre Berufskolleg zu einer ‚bad bank' der acht Berufskollegs mutiere, in das Bildungsgänge mit zum Teil herausfordernden Zielgruppen ausgelagert würden. Zudem sei zu hinterfragen, ob die Veränderungen, die mit der Einrichtung eines komplementären Berufskollegs erzielt würden, weitreichend genug seien (keine Rechtsformänderung für jedes Berufskolleg) und ob in Hinblick auf erforderliche Gremien Doppelstrukturen geschaffen würden. Da einige Schulleiter:innen eine größere rechtliche und wirtschaftliche Eigenständigkeit für jedes Berufskolleg anstrebten (z.B. in Form einer Teilrechtsfähigkeit für Berufskollegs), reichten diesem Teil der Schulleiter:innen die Bedingungen von Szenario II nicht aus, um dieses langfristige Ziel zu erreichen.

Die Befürworter:innen des Szenarios II stellten hingegen heraus, dass das komplementäre Berufskolleg ein Berufskolleg mit Modellcharakter sein könne, das sowohl bildungsgang- als auch verwaltungsbezogene Innovationen schaffe, die ggf. später in allen Berufskollegs umgesetzt werden könnten.

4.1.3.3 Steckbrief Szenario III: Das RBZ als Dachverband

Beschreibung des Szenarios ‚RBZ als Dachverband'	
Referenz	Wie beim Deutschen Gewerkschaftsbund geht es um die Darstellung von gemeinsamen Positionen (und deren Findung) der Einzelgewerkschaften und darum, als ein Ansprechpartner zu agieren.
Slogan	Stimme sein – nach Innen und Außen
Leitbild (Kurzfassung im Entwurf)	Unser RBZ ist ein Verbund aller Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft der Stadt Dortmund. Wir sind die erste Adresse in Sachen Berufskollegs und kompetenter Ratgeber in Fragen der Berufsbildung für die Region. Wir bieten Expertise. Wir formulieren gemeinsame Positionen und vertreten diese in Gremien und in der Öffentlichkeit. Unsere Glaubwürdigkeit unterstreichen wir durch Einigkeit. Wir bieten Standards. Wir setzen Standards. Wir machen auf Probleme aufmerksam und kümmern uns um angemessene Rahmenbedingungen für die Arbeit in Berufskollegs. Wir geben Impulse für die Region Dortmund.
Kernprozesse des Szenarios	Marketing/Öffentlichkeitsarbeit • Veranstaltungen (z.B. im Rahmen des Anmeldeverfahrens) planen und organisieren • Kontakte zu Betrieben initiieren und pflegen • Problemstellen benennen/Initiativen ergreifen Standardsetzung • Basis für Qualitätsarbeit • Beratungsprozesse Statistik/Monitoring • Daten/Datenreihen pflegen und aufbereiten • Gesamtdarstellungen/Ergebnisberichte bereitstellen
Sensible Punkte	Konsensfindung, Mitgliedsbindung

Anforderungen an Rechtsrahmen/ Organisationsmodell	Kooperationsvereinbarungen, Selbstverpflichtungen
Mehrwerte/Potenziale	Sprachrohr in der Region / Positionen beziehen, Standardsetzung für alle Berufskollegs der Region

Bei der Gründung eines Dachverbands organisiert die Institution des Verbunds die Managementprozesse (= MP) der Berufskollegs (die Managementprozesse der acht Berufskollegs werden zu Kernprozessen des Dachverbands). Zusätzlich zu den im Steckbrief benannten Prozessen wurden die strategische Angebotsplanung (Entscheidungen zur langfristigen Ausrichtung des Bildungsprogramms auf Basis ausgewerteter Datenreihen und eines gemeinsamen Monitorings), Beratung (z.B. Expertisen zu Rechtsfragen), Personalentwicklung (Fortbildungskonzepte, die alle angeschlossenen Berufskollegs betreffen) genannt (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 34).

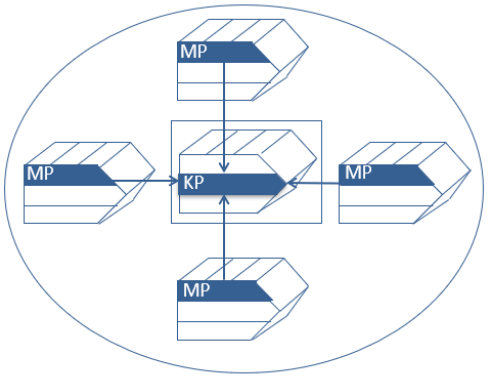


Abbildung 16: Abgabe von Prozessen an den Dachverband

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bücking & Dilger 2015, S. 34

In Hinblick auf die Ressourcen ist zu erörtern, ob ein Dachverband eine Geschäftsstelle benötigt und welche Ressourcen (Personal, Räumlichkeiten, Technik) dafür erforderlich sind.

Workshop 1: Erarbeitung der Kernprozesse

Bei der Übertragung der Ergebnisse der Benchmarkanalyse auf das RBZ Dortmund im ersten Workshop benannten die Schulleiter:innen als wichtigste Merkmale eines Dachverbands die Punkte innere Verbindlichkeit, Konsensorientierung und gemeinsame Interessen. Ein RBZ als Dachverband solle als „Interessenverband und -vertretung“ (Verlaufsprotokoll vom 20.04.15) durch die Bündelung aller acht Stimmen lauter sprechen, dadurch mehr „Machtstatus und Machtpotenzial“ (ebd.) erhalten und mit „einer Stimme“ (ebd.) agieren. Als Vorbild wurde ein „Sprachrohr wie Bsirske oder Montgomery“ (ebd.) genannt. Ziel sei es auch, nach „innen eine Verbindlichkeitsstruktur“ (ebd.) zu schaffen. Diese Diskussion zeigte, dass es den Berufskollegs wichtig ist, mit ihren Angelegenheiten gehört zu werden und durch ein einheitliches Auftreten eine verbesserte öffentliche Präsenz zu erzielen.

Kritisch wurde angemerkt, dass ein Dachverband, z.B. in der Gestalt eines e.V., „nicht problemlösend“ (ebd.) sei und „in Bezug auf praktische Probleme keine Durchschlagskraft“ (ebd.) habe. Welchen Nutzen könne der Einzelne darin sehen, sich den Standards eines Dachverbandes zu unterwerfen? Welche Konsequenzen bestünden für den Dachverband, wenn einzelne Berufskollegs sich nicht daran beteiligten? Wie werde Verbindlichkeit erzeugt? Die wissenschaftliche Begleitung verdeutlichte, dass Standards aus gemeinsamer innerer Überzeugung geschaffen würden: Die Stimme des RBZ werde durch Bündelung lauter.

Diskussion über mögliche Rechtsformen für Szenario III in Workshop 2

Für das RBZ als Dachverband (Szenario III) wurde die Gründung einer Stiftung oder eines eingetragenen Vereins (e.V.) (vgl. § 21 ff. BGB) diskutiert. Nach Ennuschat (2012) spielten e.V. seit vielen Jahren im Umfeld von Schulen – insbesondere als Fördervereine[122] – eine bedeutende Rolle. Teilweise würden diese Vereine auch als Plattform für Fort- und Weiterbildungsangebote genutzt (vgl. S. 354 f.). In Hinblick auf die Gründung eines e.V. müssten die Schulleiter:innen als natürliche Personen den Verein gründen und damit auch haften, da die Schulen als nichtrechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts keine Gründer bzw. Mitglieder eines Vereins sein dürfen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung könnte die Gründung eines Vereins auch die Einrichtung einer Geschäftsstelle, die den Verein operativ leitet, bedingen. Damit wären Entscheidungen zu Personal und Räumlichkeiten erforderlich.

4.1.3.4 Schlussbemerkungen und erste Entscheidungen

Nach der Vorstellung der Rechtsformen in Workshop 2 wurde deutlich, dass die sechs Schulleiter:innen der Szenarioentwicklungsgruppe zunächst nicht festlegen wollten, welche Rechtsform für welches Szenario geeignet sei, da sie die Rechtsformthematik als sehr komplex bewerteten. Je nach Wahl der Rechtsform seien wesentliche Änderungen im bestehenden Schul- und Dienstrecht erforderlich.

In Hinblick auf die zeitnah zu treffende Entscheidung, welches der drei Szenarien weiter entwickelt werden sollte, kristallisierte sich in einer Diskussion zum Ende von Workshop 2 heraus, dass die Schulleiter:innen insbesondere die Prozesse ‚Personal' und ‚Budget' als bedeutend empfanden („Das Projekt ist uns wegen der Prüfung und Überarbeitung der kritischen Prozesse Personal und Budget wichtig." / „Wir möchten die kritischen Prozesse in den Mittelpunkt stellen und dafür die beste Rechtsform finden." Zitate von Schulleiter:innen, Quelle: Verlaufsprotokoll vom 5. Juni 2015) und diese in Szenarien I und II, jedoch nicht in Szenario III, umgesetzt sahen. Die Gruppe entschied, zwar alle drei Steckbriefe der gesamten Steuergruppe bzw. dem erweiterten Kreis (s. Kapitel 4.2.1) vorzulegen, aber gleichzeitig die Empfehlung auszusprechen, sich nur auf Szenario I und/oder II zu konzentrieren. Dabei war noch offen, ob Szenario I oder II, I und II (parallel oder nacheinander) oder doch ein Szenario IV als eine Mischform aus I und II entwickelt werden sollte (auch wenn zu Beginn der Szenarioentwicklung eine Mischform eigentlich ausgeschlossen wurde).

4.1.4 07/15: Vorab-Stellungnahme der Steuergruppe

Die Steuergruppe verständigte sich im Anschluss an den zweiten Workshop im Juni 2015 intern im Rahmen von Sitzungen darauf, dass in Szenario II (komplementäres Berufskolleg) die größten Chancen gesehen werden. Szenario III (Dachverband) wurde ausgeschlossen, weil die Schulen zum damaligen Zeitpunkt bereits eng zusammenarbeiteten und in politischen Gremien aktiv waren, um die Positionen der Berufskollegs in der Kommunal- und Landespolitik zu vertreten. Die Schulleitungen bewerteten Szenario I in Hinblick auf die Konzentration von Unterstützungsprozessen in einem Service-Center als interessante Idee, lehnten sie aber ab, da die mit dem komplementären Berufskolleg verbundenen Mehrwerte als attraktiver eingeschätzt wurden.

[122] Vgl. auch Wilbers (2003): „Es findet eine zum Teil sehr weitgehende Ausnutzung des rechtlichen Rahmens statt. Dabei schafft die Konstruktion der Fördervereine, die in einer Schule explizit als „Krücke" bezeichnet wurde, eine gewisse Autonomie, setzt aber gleichzeitig dem Engagement klare Grenzen etwa hinsichtlich der Professionalisierung des Managements." (S. 8)

Vorausschau:

Die Schulleiter:innen und Stellvertreter:innen setzten in der Entwicklung der Szenarien teilweise **unterschiedliche Schwerpunkte**: Während ein Teil der Schulleitungen (= Gruppe I) den Schwerpunkt auf organisatorisch-rechtliche Rahmenbedingungen legte und den Wunsch äußerte, dass die einzelnen Berufskollegs ein höheres Maß an Eigenständigkeit im Vergleich zum Status quo erhalten sollten, ging es Gruppe II verstärkt um die Weiterentwicklung konkreter schülerbezogener und administrativer Prozesse (ohne rechtliche Rahmenbedingungen als Folge der Weiterentwicklungen) auszuschließen.

Die Entscheidung für Szenario II wurde insbesondere auf Basis zweier Motivlagen begründet:

- Einerseits könne das komplementäre Berufskolleg durch das Angebot innovativer und an Schülerbedarfen orientierter Bildungsangebote unmittelbare Mehrwerte für die Jugendlichen in der Region schaffen.
- Andererseits zeigte sich in dieser Phase, dass das Thema der Teilrechtsfähigkeit für einige Schulleiter:innen von besonderer Bedeutung war. Sie sahen die Perspektive, auf Basis eines möglicherweise teilrechtsfähigen komplementären Modell-Berufskollegs auf eine allgemeine Teilrechtsfähigkeit von Berufskollegs und eine damit verbundene Änderung des Schulgesetzes hinzuarbeiten. In diesem Sinne forderten einige Schulleiter:innen nicht nur die Teilrechtsfähigkeit für das komplementäre Berufskolleg, sondern für alle Berufskollegs des Verbunds („Was für den Kopf gilt, muss auch für die angeschlossenen Institutionen gelten.“ – Zitat eines Schulleiters / einer Schulleiterin, Quelle: mein Verlaufsprotokoll).

Die wissenschaftliche Begleitung betonte in Bezug auf die Teilrechtsfähigkeit, dass zu eruieren sei, ob eine Teilrechtsfähigkeit der Einzelschule den Verbund stärke oder schwäche. Es stelle sich die Frage, ob ein Verbund notwendig sei, wenn jede Schule teilrechtsfähig werde.

4.2 Schuljahr 2015 / 2016: Ausarbeitung des Szenarios ‚komplementäres Berufskolleg‘

Im Schuljahr 2015/2016 arbeiteten wir gemeinsam mit den Schulleiter:innen (und ab Februar 2016 auch mit den Stellvertreter:innen) das Szenario II (komplementäres Berufskolleg) detaillierter aus. Der Entwicklungsprozess zeichnete sich dadurch aus, dass zahlreiche Ansätze diskutiert wurden – dementsprechend zeigen Graphiken und Zusammenfassungen in diesem Kapitel immer nur Zwischenstände auf.

4.2.1 08/15: Empfehlung durch den erweiterten Kreis

Von Mitte bis Ende August 2015 fanden diverse Sitzungen statt, in denen die Steuergruppe gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung den Stakeholdern des Projekts (jeweils Leitungsebenen und Schulrechtsexpert:innen aus dem Ministerium, der Bezirksregierung sowie der Stadt) die Szenarien vorstellte, um Rückmeldungen zu erhalten. Der Steuergruppe war es wichtig, die Einschätzung der Stakeholder in ihren Entscheidungsprozess einzubeziehen.

Das MSW sprach sich für Szenario II aus, da dieses Szenario für das Land die größten Mehrwerte generiere (Konzentration auf besondere Bedarfe von Schüler:innen, Möglichkeiten der Übertragbarkeit auf andere Regionen). In den Gesprächen signalisierten die Vertreter:innen, dass ggf. im Rahmen von § 25 SchulG NRW bestimmte Bereiche der Eigenständigkeit freigegeben werden

könnten. Die Art der ‚Eigenständigkeit' wurde nicht näher definiert. Die Vertreter:innen des MSW betonten, dass die gewährte Eigenständigkeit nur für das komplementäre Berufskolleg und nicht für jede einzelne Schule gelten könnte. Eine Teilrechtsfähigkeit für jedes öffentliche Berufskolleg wurde explizit ausgeschlossen. Außerdem verwiesen die Rechtsexpert:inn:en des Ministeriums darauf, dass durch die Einrichtung eines komplementären Berufskollegs keine Doppelstrukturen entstehen dürften. Des Weiteren wurde die Notwendigkeit der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Regionen hervorgehoben.

Die Bezirksregierung favorisierte ebenfalls das komplementäre Berufskolleg (Szenario II) und schloss sich den Argumenten des MSW an. Zudem wurde nach den konkreten Effekten des Projekts auf die Qualität schulischer Arbeit gefragt. Ein weiterer Diskussionsaspekt entspann sich entlang der Frage, durch welche Faktoren eine Schule konstituiert werde. Wie viele Schüler:innen seien erforderlich, um das komplementäre Berufskolleg zu gründen? Dürfe die Schulleitung kommissarisch von einem der acht Schulleiter:innen übernommen werden? Welchen Status hätten Schulleitung und Lehrkräfte in einem komplementären Berufskolleg? Die Bezirksregierung verwies darauf, dass Fragen des Dienstrechts in der bisherigen Ausarbeitung nicht thematisiert wurden.

Auch die Vertreter:innen der Stadt befürworteten Szenario II, da mit diesem Modell die größten Gestaltungsspielräume und Zukunftsmöglichkeiten verbunden seien. In Hinblick auf die Anbahnung eines möglichen Schulversuchs verwiesen die Vertreter:innen der Stadt Dortmund darauf, dass dafür die erforderlichen Ratsbeschlüsse einzuholen seien.

4.2.2 08/15: Ausarbeitung möglicher Varianten von Szenario II durch die wissenschaftliche Begleitung zur Unterstützung der Entscheidung der Steuergruppe

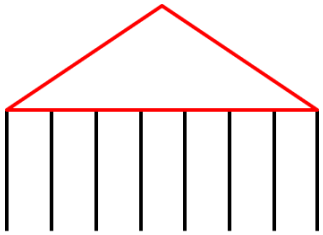
Zur Vorbereitung der Klausurtagung der Steuergruppe, auf der die finale Entscheidung für ein Szenario fallen sollte, skizzierte die wissenschaftliche Begleitung verschiedene Varianten des Szenarios II. Sollte die Steuergruppe für das komplementäre Berufskolleg votieren, schien es vorteilhaft, mögliche Varianten des Szenarios II bereits im Vorfeld zu reflektieren. Die Varianten spiegeln Überlegungen wider, die sich aus Fragen und Diskussionen der Steuergruppe sowie der Stakeholder ergaben – z.B. in Hinblick auf die Möglichkeit, die Vorteile verschiedener Szenarien miteinander zu verknüpfen. So rekurriert beispielsweise Variante c auf Szenario I und Variante f auf Szenario III (s.u.). Zudem sind die Varianten nicht trennscharf voneinander abzugrenzen.

Zwei Grundannahmen sind den folgenden Ausprägungen gemein:

- Das RBZ als komplementäres Berufskolleg bedient sich des Rechtsrahmens von Schule und bietet Bildungsgänge an.
- Das komplementäre Berufskolleg erhält im Vergleich zu den grundständigen Berufskollegs für bestimmte Bereiche Sonderrechte, die unter dem Begriff einer teilrechtsfähigen Schule zu konkretisieren sind.

Die Ausführungen der wissenschaftlichen Begleitung werden im Folgenden (sinngemäß) wiedergegeben:

Variante a): Holding-Schule

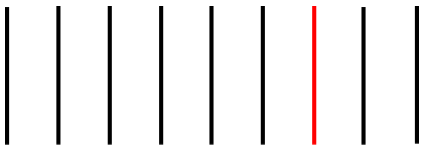


Grundgedanke des RBZ als Holding-Struktur ist, dass die Teilrechtsfähigkeit des komplementären Berufskollegs (als ‚Holding-Schule') mit der Teilrechtsfähigkeit der Einzelschulen (Organisationen der Holding) verknüpft wird. Unter dem Dach des neunten Berufskollegs arbeiten die etablierten acht Berufskollegs i.S. einer Holding eng zusammen, sind jedoch alle eigenständige ‚Bildungsunternehmen'. Wird diese Ausprägung weiterverfolgt, muss diskutiert werden, wie das Verhältnis der Dachgesellschaft – dem komplementären Berufskolleg – zu den angegliederten Gesellschaften – den acht bestehenden Schulen – ausgestaltet wird. Als Management-Holding übernimmt das Dach eine steuernde / strukturgebende / standardsetzende Rolle. Bei einer operativ geprägten Holding steht das komplementäre Berufskolleg zwar als verbindendes Element über den acht einzelnen Berufskollegs, ist aber auch aktiv am ‚Prozess der Leistungserstellung' beteiligt und bietet beispielsweise spezifische Bildungsgänge an.

Vorausschau

Da ein Teil der Schulleitungen eine Rechtsfähigkeit für alle beteiligten Berufskollegs favorisierte, wurde das Modell der Holding-Schule wiederholt in die Diskussion eingebracht. Andere Schulleitungen äußerten Bedenken gegenüber einer Holding-Struktur und hinterfragten, ob mit einer solchen Dachkonstruktion ein ROC wie in den Niederlanden geschaffen werde und die Profilbildung der eigenen Institution verloren ginge.

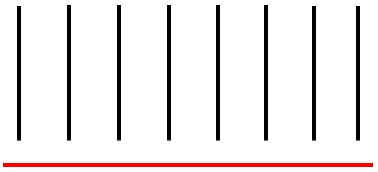
Variante b): ‚Inter pares'-Berufskolleg als kommunales Berufskolleg



Bei der Wahl der Option b) entschließen sich die acht bestehenden Berufskollegs, ein neuntes ‚inter pares' Berufskolleg zu gründen, in dem besondere kommunale Aufgaben und Initiativen gebündelt und im Sinne einer Gemeinschaftsaufgabe bearbeitet werden. Ein solches kommunal-regionales Berufskolleg stellt die ‚neunte Säule' der öffentlichen Dortmunder Berufskollegs dar und agiert als ‚Eines unter Ähnlichen'. Das kommunale Berufskolleg übernimmt verschiedene Prozesse der anderen acht Schulen (z.B. im Übergangsmanagement mit Bildungsgängen) und entlastet diese dadurch. Das kommunale Berufskolleg lebt davon, dass alle acht Säulen es speisen – insb. durch Räumlichkeiten, Personal, Wissen; aber auch durch die Auslagerung von bestimmten Prozessen. Die Motive für die bestehenden Schulen, Ressourcen in das kommunale Berufskolleg zu verlegen oder Prozesse dorthin abzugeben, können verschiedener Natur sein: Entweder verschieben die einzelnen Berufskollegs Prozesse zur neunten Säule, weil sie die Durchführung alleine nicht leisten können (z.B. spontane Organisation von Unterricht für eine große Anzahl an Geflüchteten, Sicherstellung der Weiterführung von gering besuchten Bildungsgängen), oder die Berufskollegs sind davon überzeugt, dass erst die gemeinsame Arbeit und die Bündelung der Ressourcen die Prozesse wesentlich verbessert (z.B. übernimmt das kommunale Berufskolleg die Klassen der Ausbildungsvorbereitung und professionalisiert –

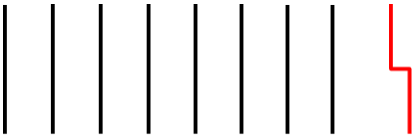
unter Einbezug der Ergebnisse von QZ III.1 – diesen Bildungsgang). Trotz der hierarchischen Parität wird das kommunale Berufskolleg (als teilrechtsfähige Schule) mit Rechten ausgestattet, über die die anderen acht Berufskollegs selbst nicht verfügen. Dadurch soll das kommunale Berufskolleg in der Lage sein, schnell und flexibel auf äußere Anforderungen zu reagieren. Das Konzept des kommunalen Berufskollegs basiert im Wesentlichen auf einem gerecht verteilten ‚Geben und Nehmen': Die Berufskollegs geben Aufgaben und Verantwortung an das kommunale Berufskolleg ab, werden jedoch durch seine Einrichtung selbst profilgebend handlungsfähiger. Die zentrale Herausforderung bei der Wahl dieser Option liegt in der Bestimmung der konkreten Bildungsgänge, die durch das kommunale Berufskolleg als ausgelagerte Gemeinschaftsaufgabe ausgeführt werden.

Variante c): Experimentierfeld für Unterstützungsprozesse: Einrichtung eines Unterstützungs-Berufskollegs



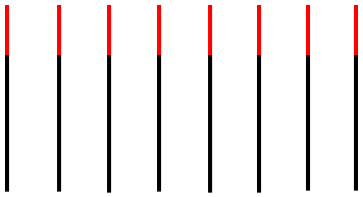
Im Rahmen von Option c) übernimmt das neunte Berufskolleg zwar auch die Durchführung einiger (weniger) Bildungsgänge; primäres Ziel ist aber die Schaffung eines Experimentierfeldes für Unterstützungsprozesse, die in der Rechtsform einer teilrechtsfähigen Schule getestet werden können. Die einzelnen Berufskollegs lagern ihre Budgetierungs-, Beschaffungs-, Personal- oder administrativen und schülernahen Verwaltungsprozesse in das Unterstützungs-Berufskolleg aus. Umgekehrt kann das Unterstützungs-Berufskolleg für die anderen Schulen kommissarisch handeln. Durch die Nutzung von Mengenvorteilen und den Erwerb von Verfahrensexpertise kann im Rahmen des Unterstützungs-Berufskollegs erprobt werden, wie die gemeinsame Organisation von Unterstützungsprozessen erfolgen kann und welche konkreten Entlastungen dadurch für jedes einzelne Berufskolleg entstehen. Zu klären ist bei dieser Option insbesondere, wie im neunten Berufskolleg das Verhältnis von äußeren und inneren Schulangelegenheiten geregelt wird.

Variante d): Modellversuchsschule



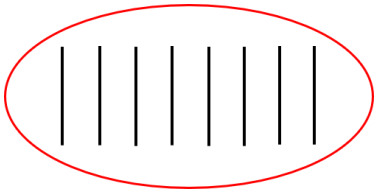
Das komplementäre Berufskolleg wird als Modellversuchsschule bzw. ‚Experimentierfeld für Kernprozesse' gegründet und mit Teilrechtsfähigkeit ausgestattet. Grundlegende Aufgabe der Modellversuchsschule ist die Entwicklung neuartiger Bildungsgänge (z.B. in Hinblick auf neue Inhalte, Methoden, Strukturen, etc.) und die Erprobung dieser neuen Konzepte. Zudem wird die Modellversuchsschule damit beauftragt, EU-Projekte zu akquirieren und daran teilzunehmen. Um dies leisten zu können, geben die einzelnen Berufskollegs Ressourcen in die neunte Schule ab. Die erarbeiteten Ergebnisse der Modellversuchsschule fließen in die anderen acht Berufskollegs zurück. Ein zweites Standbein der Modellversuchsschule kann das Angebot kostendeckender bzw. auch kostenpflichtiger Weiterbildungen sein. Als teilrechtsfähiges Berufskolleg ist das komplementäre Berufskolleg berechtigt, Überschüsse zu erzielen. Erwirtschaftete Überschüsse werden entsprechend an alle acht Berufskollegs verteilt oder im Sinne der Modellversuchsschule reinvestiert. Aufgrund des gegebenen pagatorischen Charakters besteht die Möglichkeit, dass Zahlungsprozesse, die alle Berufskollegs betreffen, in der Modellversuchsschule abgewickelt werden und diese somit für die anderen acht Berufskollegs eine Dienstleistungsfunktion erfüllt.

Variante e): Investives Berufskolleg



Charakterisierend für Option e) ist der Gedanke, dass zwar jedes einzelne Berufskolleg in das neunte Berufskolleg investiert, durch diese Investition aber gleichzeitig wächst bzw. von ihr profitiert: Das investive Berufskolleg unterstützt die Einzelschulen temporär bei Spitzen (sowohl bei Kern- als auch bei Unterstützungsprozessen) und schafft dadurch Entlastungen. Von Bedeutung ist die Betonung der zeitlichen Befristung: Prozesse (z.B. spezifische Bildungsgänge) werden in das investive Berufskolleg verschoben – entweder mit der Motivation, diesen Bildungsgang zu verbessern, bestimmte Projektmittel zu akquirieren oder aufgrund der Tatsache, dass der Bildungsgang allein (zurzeit) nicht zu bewältigen ist. Aber: das investive Berufskolleg gibt die verbesserten Prozesse sowie die gewonnenen Erkenntnisse immer wieder in die Einzelschule zurück. Jedes Berufskolleg ‚investiert' also in das neunte Berufskolleg, bekommt aber immer ein ‚Mehr' im Gegenzug zurück. Das investive Berufskolleg stellt somit ein Wachstumsmodell für alle acht bestehenden Berufskollegs dar.

Variante f): Verbundorientiertes Berufskolleg



Es wird ein neuntes teilrechtsfähiges Berufskolleg gegründet, das zwar auch einige (wenige) Bildungsgänge durchführt, schwerpunktmäßig aber die Aufgaben eines „Berufskolleg-Vereins" übernimmt. Dieses verbund-orientierte Berufskolleg wirkt sowohl nach innen als auch nach außen: Nach innen gerichtet bestehen fest definierte Arbeitsstrukturen in Form institutionalisierter Schulleitungs- und Bildungsgangkonferenzen. Beispielsweise diskutieren die Leitungen aller Berufsfachschulen unter dem Dach des verbundorientierten Berufskollegs die Konzeption und Umsetzung von Standards für ihre Bildungsgänge. Nach außen agiert das verbundorientierte Berufskolleg als Sprachrohr für seine acht angeschlossenen Schulen und vertritt die Positionen der Berufskollegs gegenüber der Politik in den entsprechenden Gremien. Das Büro des Berufskolleg-Verbunds befindet sich im neunten Berufskolleg. Durch die Verleihung von Teilrechtsfähigkeit ist der Verbund in der Gestalt einer Schule rechtlich handlungsfähig.

(vgl. Papier der wissenschaftlichen Begleitung: Mögliche Ausprägungen des Szenarios II („Komplementäres Berufskolleg"). Unterstützung einer nachgelagerten Entscheidungsfindung der Steuergruppe am 08. September 2015, August 2015)

4.2.3 08.09.2015: Entscheidung / Klausurtagung der Steuergruppe

Am 8. September 2015 traf sich die Steuergruppe zu einer Klausurtagung, um auf Basis der Rückmeldungen des erweiterten Kreises zu prüfen, ob die Präferenz für das komplementäre Berufskolleg stabil war und die Steuergruppe bei der Wahl von Szenario II bleiben wollte[123].

Bestätigung der Entscheidung für Szenario II

Die Steuergruppe bestätigte erneut die Entscheidung für Szenario II. Die zentrale Begründungslinie lautete: Das komplementäre Berufskolleg solle einen Mehrwert für Schüler:innen bieten und zudem als Berufskolleg einen Charakter nach §25 SchulG (Modellversuchsschule) annehmen können. Innovative Bildungsgänge sollen in einer Art ‚Laborschule' entwickelt und dann entweder in die Berufskollegs zurückgegeben oder in konzentrierter und neuartiger Form im komplementären Berufskolleg verbleiben. Jede:r Schulleiter:in verfasste ein schriftliches Commitment (im Folgenden sind beispielhaft einige Statements abgebildet).

1) „Ich bin mit dem heutigen Ergebnis sehr zufrieden. Heute wurde deutlich, was wir mit einem RBZ verbinden. Es geht um innovative Projekte, um Unterrichtsentwicklung und vieles mehr. Wir müssen rechtzeitig die Kollegien mitnehmen und es muss eine stärkere Rückkopplung an die Steuergruppe stattfinden. Auch die möglichen Ausprägungen, die die wissenschaftliche Begleitung eingebracht hat, sind zu erörtern."
2) „Heute sind die Unterstützungs- und Managementprozesse in den Fokus gestellt worden. Das finde ich gut. Was die Dortmunder Berufskollegs hier erarbeiten, hat Modellcharakter für andere Kommunen und für die nachfolgende Generation der Schulleitungen ist es einfacher, da der Weg schon geebnet ist. Wir sind dabei."
3) „Das Berufskolleg (…) schließt sich an. Viele Fragen konnten heute geklärt werden. Für uns steht aber auch die Erlangung der Teilrechtsfähigkeit im Zentrum. Offen stehen wir zu den Vorschlägen, die die wissenschaftliche Begleitung gemacht hat. Diese sollte wir aber nicht zu „starr" stehen lassen."
4) „Das BK (…) ist dabei. Dies auch deshalb, weil nach dem heutigen Tag klar ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit im RBZ im Mittelpunkt stehen und das Thema ‚Rechtsfähigkeit und Budgetierung' nur ein Mittel zur Erreichung des Ziels ist. Die Strukturen und die Kooperation mit dem Regionalen Bildungsbüro sollten beibehalten werden – Erfolge sind fortzusetzen."

Während sich ein Teil der Steuergruppe verstärkt auf die gemeinsame Organisation und Entwicklung innovativer Bildungsgänge konzentrierte (Gruppe II, s. Kapitel 4.1.4), standen für einen anderen Teil der Steuergruppe Veränderungen rechtlich-organisatorischer Rahmenbedingungen und Aspekte wie Autonomie, Budget und Personalorganisation im Mittelpunkt, um vor Ort für die eigenen Schüler:innen jeweils passende Entscheidungen treffen zu können (Gruppe I). Auch in den Statements zeigten sich teilweise die oben beschriebenen zwei Gruppen: Statement 3) betont die Notwendigkeit der Teilrechtsfähigkeit (Gruppe I); Statements 2) und 4) verdeutlichen das Erfordernis, sich auf schülernahe Prozesse zu konzentrieren (Gruppe II).

[123] Die wissenschaftliche Begleitung nahm an dieser Tagung nicht teil, um den Beratungsprozess der Schulleitungen in keiner Weise zu beeinflussen. Die folgende Darstellung basiert auf der Dokumentation des:der beauftragten Moderierenden sowie auf mündlichen Berichten von Steuergruppenmitgliedern.

Die Einigung auf die Weiterentwicklung des komplementären Berufskollegs zeigte, dass sich die Schulleiter:innen trotz unterschiedlicher Auffassungen auf Szenario II verständigen konnten, da Szenario II für beide Gruppen interessante Aspekte beinhaltete. Die Schulleiter:innen reflektierten in dieser Phase, wie ein Kompromiss erreicht werden könnte. In einer vorbereitenden Sitzung der Steuergruppe am 25.8.2015 war bereits angesprochen worden, eine getrennte Entwicklung der beiden Vorhaben vorzunehmen: Einerseits die Szenarienentwicklung, andererseits das Vorantreiben der Teilrechtsfähigkeit für jedes Berufskolleg.

In Hinblick auf die Prozesse des komplementären Berufskollegs einigten sich die Schulleiter:innen darauf, dass neben schülernahen Prozessen auch dienstleistungsbezogene Prozesse berücksichtigt werden sollten. In der Diskussion zu dieser Entscheidung gaben einige Steuergruppenmitglieder kritisch zu bedenken, dass das komplementäre Berufskolleg überfrachtet werden könnte, wenn versucht würde, Elemente aus Szenario I in Szenario II zu übertragen.

Die von der wissenschaftlichen Begleitung vorbereiteten Varianten des Szenarios II wurden als vorteilhaft für die Diskussion empfunden; es erfolgte jedoch keine Entscheidung für eine bestimmte Ausprägung. Auf Basis der Zusammenfassungen des externen Moderators / der externen Moderatorin wurde deutlich, dass sich die Steuergruppe zwischen den Varianten b (‚Inter pares'-Berufskolleg als kommunales Berufskolleg), c (Experimentierfeld für Unterstützungsprozesse: Einrichtung eines Unterstützungs-Berufskollegs), d (Modellversuchsschule) und e (investives Berufskolleg) bewegte.

Gleichzeitig kristallisierte sich in der Diskussion heraus, dass ein komplementäres Berufskolleg ein komplexes Konstrukt ist, für das konkrete Raum- und Personalorganisationspläne erarbeitet werden müssen, um sich das Vorgehen / die Funktionsweise vorstellen zu können. Außerdem hinterfragten einige Schulleiter:innen kritisch, welche Ressourcen die acht Berufskollegs abgeben müssten, damit die Einrichtung des komplementären Berufskollegs umgesetzt werden könnte.

Im Rahmen der Klausurtagung beschloss die Steuergruppe, dass nicht wie bisher nur sechs Schulleiter:innen, sondern zukünftig alle acht Schulleiter:innen an der Szenarioentwicklungsgruppe zu beteiligen seien, um alle Schulen in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Anstehende Pensionierungen in dem Zeitraum 2016 bis 2018 waren ein weiterer Grund zur Erweiterung der Steuergruppe, um eine kontinuierliche Arbeit gewährleisten zu können. Außerdem entschied die Steuergruppe, regelmäßig die Zwischenergebnisse der Szenarioentwicklungsgruppe an die Steuergruppe (also neben den Schulleiter:innen auch die Stellvertreter:innen und die:der Vertreter:in der Stadt) zurück zu spiegeln, damit die Steuergruppe die Möglichkeit für Korrekturvorschläge hätte.

4.2.4 09/15 – 10/15: Vorbereitung der Ausarbeitung des komplementären Berufskollegs

Arbeitsauftrag an die Szenario-Entwicklungsgruppe

Im Rahmen der Klausurtagung beschloss die Steuergruppe, dass die wissenschaftliche Begleitung einen Arbeitsauftrag für die Szenarioentwicklungsgruppe konzipieren solle.

Folgende zu bearbeitende Themengebiete wurden von uns als Orientierungspunkte formuliert:

- Welche Bildungsgänge und welche administrativen Unterstützungsprozesse bietet das komplementäre Berufskolleg an? Bei welchen Prozessen entsteht gerade durch die Bündelung ein besonderes Innovationspotenzial?
- Welches Personal (Anzahl, Qualifikation, etc.) ist für die Durchführung des ausgewählten Bildungsgangs erforderlich? Entstehen aus der Wahl des Bildungsgangs spezifische Anforderungen an Räumlichkeiten?

- Wie wird eine Schule gegründet?
- Welche Rechtsform kommt für das komplementäre Berufskolleg in Betracht?
- Wie wird das Verhältnis des komplementären Berufskollegs zu den acht einzelnen Berufskollegs gestaltet? Werden Bildungsgänge, die im komplementären Berufskolleg ausgearbeitet und professionalisiert werden, in diesem verbleiben, oder werden sie nach einem festgelegten Zeitraum wieder in die acht Berufskollegs zurückgegeben? Ist das komplementäre Berufskolleg als ‚eines unter Gleichen' zu werten oder nimmt es eine gesonderte Stellung ein?

Überlegungen der wissenschaftlichen Begleitung

Im Vorfeld zu Workshop 3 (vgl. Kapitel 4.2.5), in dem das komplementäre Berufskolleg weiter ausgestaltet werden sollte, thematisierten wir im Team der wissenschaftlichen Begleitung, was für uns das ‚Wesen' des komplementären Berufskollegs sein könnte und diskutierten eine grundsätzlich mögliche Strategie.

Zunächst reflektierten wir den Begriff ‚komplementär': Laut Duden bedeutet komplementär „den anderen, das andere ergänzend" (Duden 2020c). Etwas Ergänzendes könnte etwas Zusätzliches, Neues und Innovatives bedeuten. Gleichzeitig stehen auch die Begriffe Synergien und Kooperation in Verbindung mit „komplementär". Als Beispiel: Komplementärgene sind voneinander abhängig und können nur gemeinsam wirken. Weitere Wort-Assoziationen beziehen sich auf etwas Unterstützendes, Vervollständigendes oder Einspringendes. Aber auch etwas Gegensätzliches (Komplementärfarben) kann mit dem Begriff verbunden werden.

In Anlehnung an das oben beschriebene Papier zu den möglichen Varianten a-f von Szenario II (vgl. Kapitel 4.2.2) diskutierte die wissenschaftliche Begleitung intern verschiedene weitere Ausgestaltungsmöglichkeiten des komplementären Berufskollegs, die zwar nicht trennscharf abzugrenzen sind, aber jeweils unterschiedliche Mehrwerte akzentuieren.

1) Das komplementäre Berufskolleg übernimmt ausschließlich neue und zusätzliche Aufgaben, die die acht bestehenden Berufskollegs bisher nicht ausüben (z.B. Doppeltqualifizierung im dualen System). Die Acht sind vollständig von diesen neuen Aufgaben entlastet und stellen dem neunten Berufskolleg dafür eine bestimmte Anzahl von Stellen und Räumen zur Verfügung. Die acht bestehenden Berufskollegs müssen also mit weniger Personal in einigen Bereichen das Gleiche leisten, haben aber durch das Konstrukt weniger Belastung in Hinblick auf Innovationsprozesse. Die Berufskollegs können sich im Verbund in der Region durch das Angebot innovativer Bildungsgänge profilieren. Die Stadt hat nur einen Ansprechpartner, an den sie sich bei der Einrichtung von neuen Bildungsgängen wenden muss. Das komplementäre Berufskolleg ist ein gleichwertiger Partner für die acht Berufskollegs.
2) Alternativ kann das komplementäre Berufskolleg als reines ‚Trouble-Shooter-Berufskolleg' aufgebaut werden (vgl. Variante e – investives Modell, s. Kapitel 4.2.2), das je nach Aktualität immer andere, jeweils anstehende Aufgaben übernimmt. Das komplementäre Berufskolleg führt die Prozesse nur temporär aus und gibt sie nach einer bestimmten Laufzeit an die acht Berufskollegs zurück. Die acht bestehenden Berufskollegs stellen jeweils diejenigen Raum- und Personalressourcen zur Verfügung, die gerade frei sind. Als Rechenbeispiel: Gibt ein Berufskolleg zwei Jahre lang 0,25 Stellen in den Pool des komplementären Berufskollegs, erhält es zu einem späteren Zeitpunkt für ein Jahr eine halbe Stelle zurück. Das Modell basiert auf Vertrauen und auf dem Grundgedanken des Tauschs bzw. der Reziprozität: Die acht Schulen

geben Ressourcen in das komplementäre Berufskolleg und erhalten ihre Investition in Form von Stellen später zurück – es sind ständige Aushandlungsprozesse erforderlich.

3) Die bestehenden Berufskollegs geben langfristig Regelprozesse an das komplementäre Berufskolleg ab (z.B. das berufliche Gymnasium). Die Berufskollegs ‚investieren' jeweils die gleiche Anzahl an Stellen und Räumen in das komplementäre Berufskolleg und sind dafür von bestimmten Bildungsgängen und administrativen Prozessen befreit. In diesem Modell stehen Stabilisierung und Planungssicherheit für die acht Berufskollegs im Mittelpunkt. Das komplementäre Berufskolleg konzentriert sich auf eine kleine Menge ausgewählter Prozesse und baut dadurch Expertise auf.

Die in den Modellen antizipierten Stellenberechnungsgewinne könnten sich beispielhaft auf Basis folgender Rechenskizze ergeben: Angenommen, jedes Berufskolleg hätte eine Klasse des Vollzeit-Bildungsgangs XY mit 32 Unterrichtsstunden und nur 18 Schüler:innen, wofür ca. 1,5 Stellen kalkuliert werden. An allen acht Schulen würden für den Unterricht in diesem Bildungsgang 12 Lehrkräfte benötigt. Insgesamt befänden sich an den acht Berufskollegs 144 Schüler:innen in dem Bildungsgang XY. Würden diese Klassen an das komplementäre Berufskolleg abgegeben und könnten Klassen mit 24 SuS gebildet werden, müssten im komplementären Berufskolleg nur noch sechs Klassen gebildet werden. Dies führte dazu, dass nur noch neun Stellen benötigt würden (6 x 1,5). Es wären also drei Stellen gewonnen, die an die acht Schulen zurückfließen könnten. In dieser Modellrechnung gewänne also jedes Berufskolleg einen Stellenanteil von 0,375.

Der den Modellen zu Grunde liegende zentrale Gedanke ist der Tausch und die dadurch entstehende gegenseitige Nutzenmaximierung und Vorteilhaftigkeit. Es geht vor allem um pareto-optimale Reziprozität[124]: Keine Partei verliert bei diesem Modell.

19. Oktober 2015: Besprechung zur Vorbereitung des dritten Workshops zur Szenarienentwicklung mit der Projektkoordination und den Sprecher:inne:n der Steuergruppe

Bei den oben beschriebenen Überlegungen der wissenschaftlichen Begleitung handelte es sich um Gedankenspiele, die die verschiedenen Ausprägungsmöglichkeiten eines komplementären Berufskollegs probeweise erörterten. Die konkrete Vision des komplementären Berufskollegs sollte gemeinsam mit der Szenarien-Entwicklungsgruppe erarbeitet werden.

[124] Das Pareto-Kriterium verweist auf eine gesellschaftliche Situation, in der ein im Vergleich zur Ausgangssituation verbesserter Zustand erreicht wird, indem durch eine Re-Allokation von Ressourcen der Wohlstand eines Individuums erhöht wird, ohne den Wohlstand eines anderen Individuums zu verringern. In anderen Worten: Ein Individuum gewinnt dazu, ohne dass ein anderes Individuum verliert (vgl. Scheufen 2018, S. 11).

Gerüst zur Entwicklung des komplementären Berufskollegs

In einer Vorbesprechung zum dritten Workshop der Szenarienentwicklung stellten wir der Projektkoordination und den Sprechern der Steuergruppe vor, auf Basis welchen Gerüsts und welcher Kriterien man ein komplementäres Berufskolleg beschreiben und ausarbeiten könnte. Die Kriterien zur Beschreibung wurden in zwei Entwicklungslinien unterteilt (s. Abb. 17):

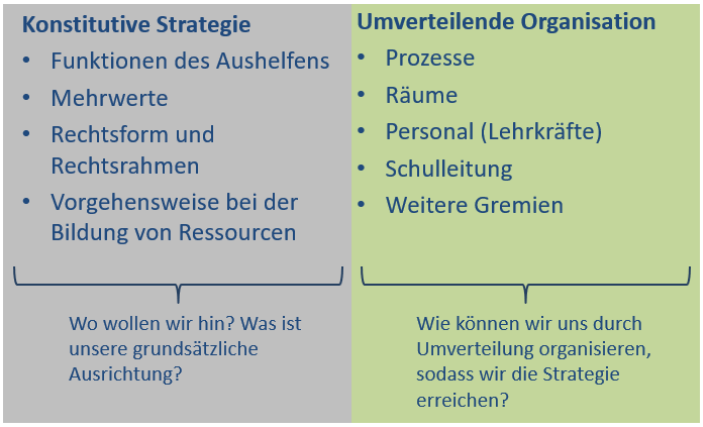


Abbildung 17: Entwicklungslinien bei der Ausarbeitung des komplementären Berufskollegs

Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen der **konstitutiven Strategie** sollte der grundlegende Rahmen des komplementären Berufskollegs erarbeitet werden (graue Säule). Wie die oben beschriebene Auseinandersetzung mit dem Wort ‚komplementär' verdeutlicht, können mit dem Begriff unterschiedliche *Funktionen des Aushelfens* verbunden werden, aus denen auch jeweils verschiedene *Mehrwerte* resultieren (z.B. Entlastung von schwierigen Aufgaben oder Zeit für innovative Entwicklungen). Der Schwerpunkt der Ausrichtung des komplementären Berufskollegs wird durch die Bestimmung von Funktionen und Mehrwerten gesetzt. Konstituierend ist auch die Bestimmung der *Rechtsform und des Rechtsrahmens*. Zudem ist zu klären, wie das komplementäre Berufskolleg mit *Ressourcen* ausgestattet wird: Längerfristige Abgabe von Personal oder kurzfristigere Abordnung[125]? Fließen Stellen in einen gemeinsamen Pool? Dürfen Teilzeitstellen gebündelt werden? Dürfen nicht benötigte Stellen kapitalisiert werden? Diese Fragen klären auch die Art der Zusammenarbeit mit den acht bestehenden Berufskollegs.

Die grüne Säule bezeichneten wir als **umverteilende Organisation**. Sie zeigt Aspekte, für die konkrete Entscheidungen getroffen werden müssen. ‚Umverteilend' bedeutet, dass das komplementäre Berufskolleg nur leben kann, wenn Prozesse, Räume und Personal an das komplementäre Berufskolleg abgegeben und eine Schulleitung sowie innerschulische Gremien eingerichtet werden. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass zusätzliche Mittel zur Umsetzung bereitgestellt werden, muss überlegt werden, wie das komplementäre Berufskolleg mit den bestehenden Ressourcen realisiert werden kann.

Die graue und die grüne Säule sind als Entwicklungslinien eng miteinander verknüpft und beschreiben einen iterativen Prozess. Wir schlugen vor, die Entwicklungsschleife bei den Prozessen zu beginnen, aus denen sich die Anforderungen an den Rechtsrahmen erst ableiten.

Die entwickelten Kriterien basierten einerseits auf den Elementen des St. Galler Management Modells: Die Kriterien der konstitutiven Strategie beziehen sich insbesondere auf die Ordnungsmomente Struktur und Strategie, auf die Entwicklungsmodi sowie auf die Interaktionsthemen Ressourcen, Normen und Werte. Den Kriterien der umverteilenden Organisation liegen die Prozesse und operative Fragestellungen des Ordnungsmoments Struktur zu Grunde. Andererseits ergab sich das vorgestellte

[125] Die Schulleiter:innen berichteten von Beginn an, dass Abordnungen auf Wunsch von Schulleitungen in der Praxis sehr schwierig durchzusetzen seien und bei Widerspruch der Lehrkräfte der Antrag auf Abordnungen häufig abgelehnt werde.

Entwicklungsgerüst aus dem Austausch mit den Schulleitungen und internen Diskussionen zwischen den Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung.

Mögliche Prozesse des komplementären Berufskollegs

In Hinblick auf die Prozesse hatten sich in der Diskussion seit Anfang 2015 zwei wesentliche Prozessarten herauskristallisiert: Einerseits standen schülernahe Kernprozesse im Mittelpunkt, andererseits ging es um Dienstleistungsprozesse für alle acht Berufskollegs (dieser Wunsch basierte auf der Sympathie für das Dienstleistungszentrum in Szenario I). Die wissenschaftliche Begleitung benannte in dem Vorgespräch die folgenden Prozesse, die in der Vergangenheit durch die Szenario-Entwicklungsgruppe thematisiert wurden:

Schülernahe Kernprozesse

- Unterricht: z.B. Unterricht von Flüchtlingen, Doppeltqualifizierung im dualen System, Einrichtung einer Produktionsschule[126] im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung, Angebot für über 25-Jährige oder Weiterbildungen, Berufliches Gymnasium…
- Schülerberatung
- Diagnose von individuellen Lernständen
- Steuerung des Einschulungsverfahrens

Dienstleistungs-Kernprozesse / Administrative Prozesse

- Beschaffungsprozesse: z.B. Einkaufsgüter (IT-Hardware, IT-Software, Mobiliar, Papier, …) beschaffen, Planung baulicher Maßnahmen unterstützen, Service-Dienstleistungen im Alltag (Kantine, Reinigung, etc.) organisieren
- Verwaltungsprozesse: z.B. FAQ-Fragen von SuS beantworten („Call-Center“), Schulpflicht überwachen, gebührenpflichtige Verwarnungen ausstellen, Schülerdaten verarbeiten und auswerten, Klassenräume verwalten und zuteilen, Prüfungen organisieren / Prüfungsakten anlegen, Zeugnisse erstellen und archivieren
- Personaladministrationsprozesse: z.B. unterjährige Lehrereinstellung organisieren, Personal akquirieren und Auswahl vorbereiten, Fortbildungen / kollegiale Personalentwicklung organisieren

Im Rahmen des Vorbereitungstreffens wurde darauf verwiesen, dass das komplementäre Berufskolleg nur eine Auswahl an Prozessen übernehmen könne und zunächst die Szenario-Entwicklungsgruppe und später die Steuergruppe entscheiden müsse, welche Prozesse das komplementäre Berufskolleg übernehmen solle.

[126] In Produktionsschulen arbeiten Jugendliche in realen Produktionsprozessen in betriebsnahen Strukturen. Durch die hohe Praxis- bzw. Handlungsorientierung aller Lernprozesse sollen Kompetenzen, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung erforderlich sind, gefördert werden (vgl. Bundesverband Produktionsschulen 2019).

Zusammenhang von Prozessen und Rechtsform

Um sich der Rechtsform-Frage zu nähern, schlugen wir vor, zu untersuchen, welche Prozesse welche Rechtsform erfordern (vgl. auch unseren Grundansatz, die Entwicklungsschleife bei den Prozessen zu beginnen, aus denen sich die Anforderungen an den Rechtsrahmen erst ableiten). In Abb. 18 werden die graue und die grüne Entwicklungslinie gekoppelt – beispielhaft für die schülerbezogenen Prozesse. Die Abbildung zeigt, welche Prozesse welche Rechtsform erfordern. Für die Tabelle wurden für eine erste Annäherung eine Modellversuchsschule im Rahmen von § 25 SchulG (ohne Teilrechtsfähigkeit und ohne Änderung des bestehenden Rechtsrahmens), eine mit Teilrechtsfähigkeit ausgestattete Schule sowie eine Stiftung ausgewählt (s. graue Felder).

	IFK	Weiterbildung	Doppelqual.	Ausb.-Vorber.	Weitere BG	Trägermaßn.	Schülerberat.
MV-Schule	x	?	x	x	x	?	x
TRF	o	x	o	o	o	x	o
Stiftung	o	x	o	o	o	x	o

MV-Schule (Modellversuchsschule) = nichtrechtsfähig
TRF (Teilrechtsfähigkeit) = teilrechtsfähig
Stiftung = rechtsfähig

x: Prozess und Rechtsform passen zusammen
o: Prozess erfordert keine (Teil)-Rechtsfähigkeit
?: Passung ist zu klären

Abbildung 18: mögliche Zuordnung von schülernahen Prozessen zu Rechtsformen

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung zur Besprechung der Vorbereitung des dritten Workshops mit der Projektkoordination und den Sprechern der Steuergruppe, 19.10.2015

Auf den ersten Blick reicht für die Durchführung der schultypischen Prozesse die Rechtsform der grundständigen Schule. Alle berufskolleguntypischen Prozesse außerhalb der APO-BK benötigen möglicherweise eine rechtliche Änderung. Gleichzeitig ergaben sich aber auch Fragen: Für die Einrichtung von Flüchtlingsklassen ist grundsätzlich keine Teilrechtsfähigkeit erforderlich – aber wenn das komplementäre Berufskolleg schnell und unkompliziert Personal einstellen soll, wäre eine Teilrechtsfähigkeit zumindest förderlich. In Hinblick auf kostenpflichtige Weiterbildungen war offen, ob eine Schule im Rahmen von §25 SchulG NRW zu Einnahmen berechtigt wäre.

Für die administrativen Prozesse stellten sich die gleichen Fragen. Welche Rechtsform ist erforderlich, wenn das komplementäre Berufskolleg für die anderen acht Schulen die Beschaffung übernimmt? Ergeben sich durch ein gemeinsames Monitoring bzw. eine gemeinsame Zeugniserstellung oder Prüfungsorganisation datenschutzrechtliche Anforderungen? Besteht in Hinblick auf Personalprozesse die Möglichkeit, unbesetzte Teilzeitstellen zu bündeln und zu kapitalisieren?

Reziprozitätsprinzipien

In Hinblick auf die konstitutive Strategie war es uns wichtig, die grundsätzlichen Reziprozitätsprinzipien[127] zwischen dem komplementären Berufskolleg und den acht bestehenden Berufskollegs zu erarbeiten. Die Funktionsweise des komplementären Berufskollegs beruht auf Gegenseitigkeit und Tausch. Die Berufskollegs geben Ressourcen ab, erhalten dafür aber auch ‚etwas' zurück. In Tabelle 5 veranschaulichen die ersten beiden Spalten die Situation und das Ziel der Kooperation, die folgenden Spalten zeigen jeweils, ‚was' die acht Berufskollegs investieren (Spalte 3: geben), welche Aufgabe das komplementäre Berufskolleg dafür übernimmt (Spalte 4: nehmen), welchen Mehrwert es zurückgibt (Spalte 5: zurückgeben), und wie die acht Berufskollegs davon profitieren (Spalte 6: annehmen).

[127] Reziprozität als „Logik des Gebens, Nehmens und Erwiderns" (Adloff & Mau 2005, S. 9)

			Sicht der 8 BKs	Sicht des komplementären BKs	Sicht des komplementären BKs	Sicht der 8 BKs
	Situation	**Ziel**	**Geben**	**Nehmen**	**Zurückgeben**	**Annehmen**
1	Ressourcen bleiben ungenutzt	Ressourcen bündeln	Erkennen und freigeben	Bündeln und Leistung definieren	Leistung anbieten	Leistung zurücknehmen / mittragen
2	Expertise ist in einem BK vorhanden	Expertise dem Verbund zugänglich machen	Expertise vorhalten und zur Verfügung stellen	Abrufen und Vermehren der Einsatzmöglich keiten	Normalleistung vorhalten und zur Verfügung stellen	Expertise-Leistung annehmen; Stellenersatz annehmen
3	Bildungs-gänge sind schwach ausgelastet	Bestand der Bildungs-gänge sichern	Erkennen und an 9. BK übergeben	Bündeln / Bildungsgang zusammenfüh-ren	Bildungsgang gesichert anbieten	Vom gesicherten Angebot im Verbund profitieren
4	Belastung mit zusätz-lichen Aufgaben	Von Lasten entlasten	Finanzierung z.B. aus Fortbildungs-budget	Budget in Expertenstun-den umwandeln	Experten helfen/ unterstützen / professionali-sieren in den 8 BKs	Professionali-sierung als Zeitentlastung wahrnehmen
5	Neuent-wicklung erforder-lich	Neuentwick-lungen vorantreiben	Lehrkräfte abgeben	Dienstsitz bereitstellen	Konzepte entwickeln	Leistung annehmen
6	...	...	...	...	...	...

Tabelle 5: Prinzipien der Reziprozität und Mehrwerte

Quelle: Präsentation vom 19.10.2015, auch veröffentlicht in Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 13; Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a, S. 12

Zeile 1 (komplementäres Berufskolleg als Ressourcenbündelungs- und -verteilungspool): Die Berufskollegs geben Ressourcen, die sie in einem Schuljahr nicht benötigen, an das komplementäre Berufskolleg ab (z.B. unbesetzte 1/3 Stellen oder ungenutzte Räume und Budgets). Bsp. Stellen: Gibt ein Berufskollegs drei Jahre lang eine 1/3-Stelle an das komplementäre Berufskolleg ab, könnte das komplementäre Berufskolleg im vierten Jahr eine volle Stelle an dieses Berufskolleg zurückgeben.

Zeile 2 (komplementäres Berufskolleg zur Transformation von / zum Tausch von Leistungen): Bsp.: Ein Berufskolleg beschäftigt eine:n Experten:Expertin für die Entwicklung diagnostischer Tests. Diese Lehrkraft stellt ihre Expertise im Umfang von x Stunden den anderen Berufskollegs im Verbund zur Verfügung. Das komplementäre Berufskolleg organisiert aus seinem Ressourcenpool eine Vertretung im gleichen Stundenumfang, um den Ausfall der:des Expertin:Experten zu kompensieren. Die Gegenseitigkeit könnte auch pagatorisch durch Verrechnungen dokumentiert werden. Alternativ besteht die Möglichkeit, dass das komplementäre Berufskolleg Expertisen als Dienstleistung anbietet und den acht BKs zur Verfügung stellt.

Zeile 3 (komplementäres Berufskolleg als Sicherer von Bildungsgängen): Das komplementäre Berufskolleg kann dazu beitragen, den Bestand gering und / oder schwankend ausgelasteter Bildungsgänge zu sichern, in dem es diese bündelt und kontinuierlich anbietet.

Zeile 4 (komplementäres Berufskolleg als Dienstleister für die acht Berufskollegs): Das komplementäre Berufskolleg kann die acht Berufskollegs entlasten, indem es bestimme Dienstleistungen für sie übernimmt (Beratung und Begleitung in Hinblick auf Arbeits- und Gesundheitsschutz, Umsetzung der didaktischen Jahresplanungen, …).

Zeile 5 (komplementäres Berufskolleg als Entwickler innovativer Bildungsgangkonzepte): Das komplementäre Berufskolleg wird beispielsweise damit beauftragt, die Zielgruppe der Flüchtlinge zu beschulen, um unter Schulversuchsbedingungen Raum für innovative Ansätze zu haben. Die acht Berufskollegs müssen dafür die erforderlichen Ressourcen bereitstellen.

4.2.5 06.11.2015: Workshop 3 zur Szenarienentwicklung

Ziel des Workshops am 6. November 2015 war, das komplementäre Berufskolleg in Hinblick auf die Themengebiete Prozesse und Ressourcen, Rechtsform und äußere Struktur sowie die innere Struktur (Arbeitsprinzipien und Konsensfindungsregeln) zu schärfen. Am Workshop nahmen Vertreter:innen aller acht Schulen teil (Schulleiter:in oder Stellvertreter:in). Der Workshop war situativ angelegt – die Schulleiter:innen wurden gebeten, für unterschiedliche Alltagserfahrungen Entscheidungen zu treffen, die sich in einem komplementären Berufskolleg ergeben könnten.

Prozesse und Ressourcen (umverteilende Organisation)

Als Einstiegsszenario wurde folgende Situation geschildert: *Sommer 2018. Das komplementäre Berufskolleg nimmt seine Arbeit auf. Dürren, Bürgerkrieg und Hungersnot führen dazu, dass sich viele Menschen auf den Weg nach Europa begeben. Für die ankommenden Jugendlichen sollen am komplementären Berufskolleg die erforderlichen neuen Internationalen Förderklassen (IFK) eingerichtet werden. Zusätzlich steht die Frage im Raum, ob die zwölf an den acht Berufskollegs bereits eingerichteten Internationalen Förderklassen ebenfalls vom komplementären Berufskolleg übernommen werden können.*

Auf Basis dieser Situationsbeschreibung spielten zwei Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung eine Diskussion zwischen der:dem kommissarischen Schulleiter:in des komplementären Berufskollegs und einem:einer Schulleiter:in der acht Berufskollegs durch. In der Simulation entspann sich folgender Austausch zwischen den beiden (es wird nur ein Ausschnitt aus der Diskussion wiedergegeben):

- SL BK[128]: Wie organisieren wir die Übergabe der bestehenden IFK? Die Schüler:innen sind an meiner Schule angemeldet. Müssen die Schüler:innen offiziell die Schule wechseln, um in Ihrer Schule ‚registriert' zu werden?
- SL komBK[129]: Die Jugendlichen müssen formal Schüler:innen des komplementären Berufskollegs werden.
- SL BK: Sie benötigen für den Unterricht der bereits eingerichteten IFK meine an diesem Prozess hängenden Stellen. Ich habe für Weiterbildungen meiner Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache viel Budget aufgewendet. Werde ich dafür in irgendeiner Form entschädigt?
- SL komBK: Gegebenenfalls ist eine Kompensation dadurch möglich, dass das komplementäre

[128] Schulleiter:in eines der acht bestehenden Berufskollegs

[129] Schulleiter:in des komplementären Berufskollegs

Berufskolleg zukünftig Lehrerfortbildungen übernehmen kann und dadurch ‚Entschädigung' anbietet.

- SL BK: Für die Durchführung der IFK wurden mir neue Integrationsstellen[130] zugewiesen. Diese Lehrkräfte sind bei mir nicht nur in den IFK tätig, sondern auch in anderen Bildungsgängen, in denen Schüler:innen einen Förderbedarf im Bereich Sprache aufweisen. Kann ich diese Lehrkräfte auch nur in Teilen ‚abgeben'?
- SL komBK: Die Integrationsstellen könnten auch nur in Teilen abgeordnet werden. Je nach Ausrichtung des komplementären Berufskollegs könnten die Stellen aus dem Pool des komplementären Berufskollegs in einem noch abzusprechenden Umfang ‚rückverliehen' werden.
- SL BK: Welche Vorteile ergeben sich für die Jugendlichen, wenn sie das komplementäre Berufskolleg besuchen?
- SL komBK: Das komplementäre Berufskolleg erstellt valide Eingangsdiagnosen und ordnet die Jugendlichen relativ homogenen Lerngruppen zu. Dolmetscher mit differenziertem Sprachenprofil können auf Zeit beschäftigt werden. Es gibt eine Vermittlungsprämie bei Integration in Ausbildung. Es besteht eine Patenschaft mit ‚Normalklassen' an den acht Einzelschulen.
- SL BK: Lagern wir die Beschulung der Flüchtlingsklassen dauerhaft oder für einen begrenzten Zeitraum aus?
- SL komBK: Nein, sinkt die Zahl der Eingangsklassen, ist für das Personal neue Beschäftigung zu suchen.

Das Einstiegsszenario intendierte, den beispielhaften Prozess der IFK für das komplementäre Berufskolleg durchzuspielen und anhand dieses Beispiels zu reflektieren, welche Aspekte in Bezug auf die Prozessgestaltung, die Ressourcenbereitstellung und -teilung, rechtliche Fragen und Reziprozitätsprinzipien im komplementären Berufskolleg zu berücksichtigen sind. Es zeigte auf, dass mit der Entscheidung für die Auslagerung bestimmter Prozesse in das komplementäre Berufskolleg automatisch Fragen nach der Generierung und dem Einsatz von Ressourcen verknüpft sind.

Für uns war es wichtig zu diskutieren, auf welche konkreten Prozesse sich die Beteiligten einigen konnten. In der Diskussion wurde der Schwerpunkt auf mögliche durch das komplementäre Berufskolleg durchzuführende Prozesse gelegt, die Schulleiter:innen nahmen die Ressourcenfrage in dieser Phase nicht in den Blick.

Als ein Aspekt wurde thematisiert, dass für das komplementäre Berufskolleg Bildungsgänge in Frage kämen, die einen *hohen Innovationsgrad* aufwiesen und die an einer Schule allein nicht umsetzbar seien. Es gehe um die gemeinsame Entwicklung von neuen Bildungsgängen.

Als Beispiel eines konkreten Prozesses benannten die Schulleitungen die Zuordnung von Schüler:innen zu einem passenden Berufskolleg und verwiesen darauf, dass diese Zuordnung nicht immer optimal erfolge. Einige Schulleiter:innen sahen die Chance der Konzeption einer Eingangsdiagnostik durch ein interdisziplinäres Team.

[130] Vgl. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 7.7.2014 (ABl. NRW. S. 390): Vielfalt gestalten - Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen und Stellen zur Koordination, Beratung, Fortbildung und Qualitätsentwicklung

Weitere Vorschläge bezogen sich auf

- das Angebot überfachlicher Berufsorientierung und individueller Beratung (auch bei einem Wechsel des Bildungsgangs) für Schüler:innen,
- die Entwicklung eines einheitlichen Beschulungs- und Beratungskonzepts für IFK bzw. die Durchführung dieses Bildungsgangs[131],
- die Erarbeitung innovativer Konzepte für die Ausbildungsvorbereitung (z.B. Produktionsschule, Werkstatt-Berufskolleg) sowie
- die Entwicklung innovativer Standards für alle acht Berufskollegs.

Es wurde darauf hingewiesen, dass die Prozesse des komplementären Berufskollegs in bestehende kommunale Strukturen und Angebote integriert werden müssten, da keine Doppelstrukturen entstehen dürften.

Kritische Stimmen betonten, dass die Berufskollegs bereits über gute Beratungskonzepte an ihren jeweiligen Berufskollegs verfügten und auch die Ausbildungsvorbereitung nicht einfach in das komplementäre Berufskolleg verlegt werden könne. Die Komplexität beziehe sich auf die Heterogenität der Zielgruppen ‚Jugendliche ohne Ausbildungsplatz ' und ‚geflüchtete Jugendliche', ihre jeweiligen Herausforderungen sowie die Organisation der Ausbildungsvorbereitung (Profil- und Schwerpunktsetzung, Vollzeit-/Teilzeitbildungsgänge). Jede Schule böte unterschiedliche Konzepte an. Einige Schulleiter:innen befürchteten, dass Kompetenzen, die über Jahrzehnte an den Berufskollegs erarbeitet wurden, verloren gehen könnten.

Zum Abschluss dieses Themenkomplexes schlussfolgerten die Schulleiter:innen übereinstimmend, dass sich das komplementäre Berufskolleg auf ausgewählte Bildungsgänge und Zielgruppen konzentrieren müsse. Die Ausbildungsvorbereitung sei als erster Prozess zum ‚Durchdenken' des komplementären Berufskollegs geeignet. In Hinblick auf die Ressourcenzuteilung wurde vorgeschlagen, das komplementäre Berufskolleg *dauerhaft* mit Lehrkräften auszustatten.

Die wissenschaftliche Begleitung fasste die Diskussion wie folgt zusammen:

- Das komplementäre Berufskolleg übernimmt eine Verteilfunktion (als ‚Leitstelle') und weist Schüler:innen begründet den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung an den acht Berufskollegs zu.
- Zusätzlich entwickelt es innovative Konzepte für ausgewählte Bildungsgänge und bietet diese Bildungsgänge an (insb. IFK).
- Es entwickelt Standards, die in den acht Berufskollegs umgesetzt werden.

<u>Übernahme der Prozesse durch das komplementäre Berufskolleg und Re-Integration der Prozesse in die bestehenden acht Berufskollegs</u>

In einem zweiten Themenkomplex erörterten die Schulleiter:innen, ob das komplementäre Berufskolleg die genannten Prozesse nicht nur entwickeln und erproben, sondern auch dauerhaft übernehmen solle oder ob sie nach einer gewissen Zeit in die acht Berufskollegs zurückverlagert werden sollten. Wie könnten die einzelnen Berufskollegs ‚zurückerhaltene' Prozesse wieder in die eigene Schule reintegrieren? Würde das komplementäre Berufskolleg aufgelöst, wenn die Prozesse an das ursprüngliche Berufskolleg zurückgegeben werden?

[131] Zum damaligen Zeitpunkt befanden sich ca. 500 Schüler:innen in ca. 20 Klassen an allen 8 Berufskollegs.

Den kritischen Anmerkungen zum ersten Themenkomplex vergleichbar wurde auch in dieser Phase die Sorge deutlich, dass das komplementäre Berufskolleg prestigeträchtiger werden könne als die einzelnen Schulen, wenn es sich insb. um innovative Prozesse kümmere. Um diese Sorge zu nehmen, verwiesen sowohl die wissenschaftliche Begleitung als auch einige Schulleiter:innen darauf, dass die Steuergruppe das RBZ gründe und steuere.

Rechtsform und äußere Struktur / Aufbaustruktur[132] (s. konstitutive Strategie)

Der zweite Teil des Workshops bezog sich auf Fragen der Rechtsform und der äußeren Struktur. Für den Einstieg wurde als beispielhafte Ausgangssituation gewählt, dass anlässlich der Unterzeichnung des Kooperationsvertrags[133] zur Gründung des komplementären Berufskollegs eine Pressekonferenz stattfindet. Die Teilnehmer:innen erhielten einen beispielhaften Kooperationsvertrag, der in einigen Teilen bewusst provokant formuliert war (z.B. in Hinblick auf den gewählten Namen, Sitz und Träger des komplementären Berufskollegs, Besetzung der Schulleitung, Ressourcenausstattung), um eine Diskussion zu den neuralgischen Punkten anzuregen.[134]

[132] s. Erläuterung zum St. Galler Management Modell in Kapitel 4.1.1

[133] Für die Gründung eines komplementären Berufskollegs war aus unserer Sicht zu diesem Zeitpunkt zumindest ein Kooperationsvertrag erforderlich, wir verwendeten auch den Begriff Gründungsvertrag (s. folgende Kapitel). Im Rahmen der Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en im Sommer 2016 stellte sich heraus, dass die formale Einreichung eines Schulversuchsantrags erforderlich war (vgl. Kapitel 4.2.10). Der hier vorgestellte Kooperationsvertrag bezieht sich ausschließlich auf die Gründung eines komplementären Berufskollegs und ist unabhängig von der Kooperationsvereinbarung zwischen den Berufskollegs, der Stadt Dortmund und dem MSW aus dem Sommer 2013 zu betrachten. In dem Entwurf auf S. 118 ff. verwendeten wir irreführenderweise den Begriff ‚Kooperationsvereinbarung'.

[134] Die wissenschaftliche Begleitung entwarf die Gliederung des Kooperationsvertrags auf Basis von anderen Kooperationsverträgen zwischen Schulen, betrachtete aber auch Gesellschafterverträge, die bei GmbH-Gründungen geschlossen werden.

Kooperationsvereinbarung „Neue Wege im Verbund“ – Ein neues neuntes Berufskolleg für die Stadt Dortmund („Regional-Berufskolleg-Dortmund am Brügmann-Zentrum“) (als Anhang zur Presseerklärung)

zwischen

dem Land NRW
vertreten durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie vertreten durch die Bezirksregierung Arnsberg, und

der Stadt Dortmund
vertreten durch den Fachbereich Schule, und

den acht Berufskollegs der Stadt Dortmund in öffentlicher Trägerschaft
vertreten durch Schulleiter Dr. Thomas Tuschel

Präambel

Gemeinsam schaffen die acht Dortmunder Berufskollegs ein besonderes Angebot für die Region Dortmund, das komplementäre Berufskolleg am Brügmann-Zentrum. Das komplementäre Berufskolleg ist der Dortmunder Thinktank für die regionale berufliche Bildung: Es entwickelt und erprobt neue Bildungsangebote und Unterrichtsformen und überführt diese bei Bewährung in den Regelbetrieb der acht Berufskollegs. Das neunte Berufskolleg ist vor allem in den Bereichen aktiv, die sonst auf mehrere Berufskollegs aufgeteilt werden müssten. Durch Bündelung der Aktivitäten und gemeinsame Nutzung von Ressourcen werden bessere und flexiblere Angebote geschaffen.

§ 1 Name und Sitz

Das neue städtische Berufskolleg in Dortmund firmiert unter der Bezeichnung „Regional-Berufskolleg-Dortmund (RBD) am Brügmann-Zentrum“.
Das RBD nutzt die Räumlichkeiten der anderen acht Dortmunder Berufskollegs. Der Geschäftssitz des RBD liegt beim Schulträger (Stiftung ‚Regional-Berufskolleg-Dortmund‘ angesiedelt bei der Stadt Dortmund - Fachbereich Schule).

§ 2 Tätigkeitsbeschreibung

Das komplementäre Berufskolleg übernimmt im Auftrag der anderen städtischen Berufskollegs die Entwicklung, Erprobung und dauerhafte Durchführung innovativer Bildungsangebote und Unterrichtskonzepte. Das RBD beginnt seine Arbeit mit der Übernahme des Unterrichts im Rahmen einer besonderen Form der Bildungsgänge nach APO-BK Anlage B 1. Dazu wird dem RBD der Status einer Modellschule nach §25 SchulG NRW eingeräumt. Perspektivisch soll daraus das RBD im Rahmen der Eingliederung in den Arbeitsmarkt auch Angebote für Erwachsene über 25-Jährige entwickeln. Die Schule bearbeitet für die anderen acht Berufskollegs zudem ausgewählte Personalmanagement-, Beschaffungs- und Verwaltungsprozesse, die in Zusammenhang mit den oben beschriebenen schülernahen Prozessen stehen und zudem im Rahmen einer Versuchsschule für den Schulleitungs-Nachwuchs als Lernort geeignet erscheinen.

§ 3 Trägerschaft, Rechtsform und Rechenschaftslegung

Träger des komplementären Berufskollegs ist eine Stiftung des öffentlichen Rechts.
Im Vorstand der Stiftung sitzen Vertreter der Stadt Dortmund, des Landes NRW, der Bezirksregierung und der Schulleiter der acht bestehenden städtischen Dortmunder Berufskollegs. Das RBD wird als Berufskolleg mit Modellversuchscharakter im Rahmen von § 25 SchulG NRW gegründet. Ihm wird als nichtrechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts für folgende Bereiche Teilrechtsfähigkeit zugewiesen: Bildung eines Sondervermögens durch Weiterbildungseinnahmen, Einstellung von Personal (inkl. Dienstvorgesetztenfunktion), Abschluss von Honorarverträgen, Unterzeichnung von Verträgen im Rahmen von Beschaffungsaktivitäten. Die Rechenschaftslegung des komplementären Berufskollegs erfolgt gegenüber dem Stiftungsvorstand.

§ 4 Organe und Gremien

§ 4a Schulleitung
Die Schulleitung besteht aus einem Schulleitungs-Tandem: Die Leitung der Schulleitung erfolgt kommissarisch durch einen/eine Schulleiter/in eines der acht Dortmunder Berufskollegs. Die Tätigkeit wird im Nebenamt ausgeübt und auf zwei Jahre begrenzt. Die stellvertretende Schulleitung wird durch eine Person besetzt, die sich im Qualifizierungsverfahren für eine Schulleiterstelle befindet. Die Position wird für ein Jahr besetzt. Zur Wahrung der Kontinuität und Sicherung der Verfahrensweisen wird die Position einer geschäftsführenden Verwaltungsleitung eingerichtet.

§ 4b innerschulische Gremienstruktur
Das komplementäre Berufskolleg weist eine NRW-klassische Gremienstruktur auf und unterscheidet sich darin nicht von anderen Berufskollegs.

§ 5 Beginn / Dauer / Kündigung

§ 6 Generierung finanzieller Ressourcen und Budgetierung

Die Stiftung wird von ihren Trägern mit einem eigenen Budget ausgestattet. Der Stiftungsvorstand gibt dieses Budget im Rahmen einer doppeljährigen Haushaltsführung an das RBD weiter. Der Stiftungsvorstand kann über die Verwendung dieses Budgets bestimmen.
Weiter finanziert sich das RBD durch Beiträge der anderen acht Berufskollegs (Abgabe von Teilen des jeweiligen Fortbildungsbudgets), durch Projektgelder (z.B. Durchführung von EU-Projekten), Beiträge von örtlichen Unternehmen und Teilnehmergebühren. Letztere ergeben sich aus dem Angebot von Weiterbildungen für über 25-Jährige. Die Einnahmen durch Weiterbildungen sind ab einer Höhe von 20% des dem komplementären Berufskolleg von der Stiftung zugewiesenen Budgets gedeckelt. Darüber hinaus gehende Weiterbildungseinnahmen werden auf das von der Stiftung zur Verfügung gestellte Budget angerechnet.

Rezension / Auszug
Kopie / Anzug

RBZ
Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund

§ 7 Personal- und Raumausstattung

Das komplementäre Berufskolleg wird durch folgende Maßnahmen mit Personalressourcen ausgestattet:
Alle acht bestehenden städtischen Berufskollegs erstellen einen gemeinsamen Stellenplan und geben gebündelte Teilzeitstellen sowie durch Nutzung von Rundungseffekten entstehende Stellen an das komplementäre Berufskolleg ab.
Die an den ausgelagerten Prozessen (Anlage B1) hängenden Stellen auf Basis der Schüler-Lehrer-Relation werden ebenfalls in das RBD verlagert. Eine angemessen verteilte Belastung der acht Berufskollegs ist zu beachten. Zudem wird das komplementäre Berufskolleg durch den Stiftungsvorstand mit eigenen Stellen für nicht-lehrendes Personal ausgestattet.

Analog zum ‚Geld-statt-Stellen-Modell' wird das komplementäre Berufskolleg ermächtigt, unbesetzt verbliebene zugewiesene Stellen zu kapitalisieren und für den jeweils erforderlichen Bedarf einzusetzen (z.B. Abschluss von Honorarverträgen).

Die acht Berufskollegs geben eine gleichmäßig verteilte Anzahl an Räumlichkeiten an das komplementäre Berufskolleg ab. Die Räume können in Teilen weiter von den acht bestehenden Berufskollegs genutzt werden. Es ist ein Konzept zu entwickeln, in dem die Besetzung der Räume geregelt wird und ein Bewertungsverfahren für Raumqualität erarbeitet wird.

§ 8 Rechnungslegung, Rechnungsabschluss und Gewinnverwendung

Das komplementäre Berufskolleg ist zu einer ordentlichen Buchführung verpflichtet. Die Art der Buchführung kann es im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen jedoch selbst wählen. Zu Beginn des Geschäftsjahres (ein Geschäftsjahr entspricht einem Schuljahr) ist ein Haushaltsplan aufzustellen, der die Grundlage für die Verwaltung aller Einnahmen und Ausgaben bildet. Zum Ablauf des Geschäftsjahres ist ein Rechnungsabschluss zu erstellen und mit einem Bericht über die geleisteten Tätigkeiten dem Stiftungsvorstand vorzulegen.
Erzielte Gewinne sind zu thesaurieren und im Sinne der Zielsetzung des komplementären Berufskollegs zu reinvestieren.

§ 9 Haftung und Gewährleistung
§ 10 Auflösung des komplementären Berufskollegs
§ 11 Gerichtsstand
§ 12 Schlussbestimmungen

Beispiel Anzeige

Im Folgenden beschreibe ich die Paragraphen, die detaillierter erörtert wurden.

§ 1 Name und Sitz: Die Schulleiter:innen diskutierten, ob das komplementäre Berufskolleg – wie die anderen acht Berufskollegs auch – den Namen einer berühmten Persönlichkeit tragen oder bewusst, um seine Unterschiedlichkeit auszudrücken, einen differenzierenden Namen führen solle. Was werde mit dem Namen ausgedrückt? Merke der bzw. die Schüler:in überhaupt, dass sie / er in einer anderen Schule unterrichtet wird? Solle die Bezeichnung „RBZ" den Namen aller acht Berufskollegs hinzugefügt werden? Auf dem Zeugnis stünden Name und Sitz des ausstellenden Berufskollegs – wer stelle das Zeugnis für die Schüler:innen des komplementären Berufskollegs aus? Die aufgeworfenen Fragen verdeutlichten, dass bereits durch die Diskussion um den Namen des komplementären Berufskollegs wesentliche Aspekte der zu definierenden Struktur thematisiert wurden.

§ 3 Trägerschaft, Rechtsform und Rechenschaftslegung: Einige Schulleiter:innen bewerteten den Vorschlag, eine Stiftung als Schulträger einzusetzen, als ‚charmante Idee'. Unter Abwägung der bereits in den vorangegangenen Workshops vorgestellten Rechtsformalternativen wurde insbesondere die Gründung einer Schule im Rahmen von § 25 SchulG NRW als Modellversuchsschule mit Teilrechtsfähigkeit favorisiert. Den Schulleiter:innen war bewusst, dass eine solche Rechtsform eine Veränderung des bestehenden Rechtsrahmens in Hinblick auf die Teilrechtsfähigkeit von Verbundinstitutionen erfordern würde.

Bei der Diskussion dieses Paragraphen wurde wiederholt deutlich, dass die Erlangung einer Teilrechtsfähigkeit, besser noch Rechtsfähigkeit, zumindest für das komplementäre Berufskolleg, lieber noch für alle Berufskollegs in NRW, ein wichtiges Ziel einiger Schulleiter:innen war (mit Verweis auf die Erfahrungen aus dem Modellvorhaben ‚selbstständige Schule'). Diese Schulleiter:innen stellten heraus, dass die Zusammenarbeit im Verbund (Verrechnung, Zuweisung von Personal) nicht ohne (Teil-)Rechtsfähigkeit für jedes Berufskolleg funktionieren könne.

§ 4a Schulleitung: Die Schulleitung solle aus einer pädagogischen und einer administrativen Leitung bestehen. Hier sei die Verbindung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten zu definieren und das (hierarchische) Verhältnis zwischen den beiden Leitungen zu erarbeiten. Als wissenschaftliche Begleitung schlugen wir vor, sich für diese Ausarbeitung an einer Universität (Zusammenarbeit von Rektor und Kanzler) oder an einem Krankenhaus (Kooperation der Chefärzt:innen als medizinische Leiter:innen und der kaufmännischen Geschäftsführung) zu orientieren. Diskutiert wurde, ob die pädagogische Leitung kommissarisch und rollierend durch eine:n Schulleiter:in der acht Berufskollegs übernommen werden könne. In diesem Modell rotiere ähnlich wie bei der EU-Ratspräsidentschaft der Vorsitz nach einem bestimmten Turnus zwischen den acht Schulleiter:innen. Einige Schulleiter:innen gaben zu bedenken, dass die Aufgabengebiete des komplementären Berufskollegs zu umfangreich seien, um die Leitung kommissarisch und parallel zur Leitung der eigenen Schule zu übernehmen. Es müsse eine neue Stelle geschaffen werden. Die wissenschaftliche Begleitung verwies darauf, dass vor dem Hintergrund der Vorgaben des Ministeriums zunächst versucht werden solle, das Vorhaben durch eigene Ressourcen umzusetzen. Die Schulleiter:innen erwogen auch, ob die pädagogische Leitung durch einen Abteilungsleiter vorgenommen werden könne. Die Schulleiter:innen waren sich einig, dass die Leitung auf fünf Jahre – die Laufzeit eines möglichen Schulversuchs nach § 25 SchulG – festgelegt sein müsse, damit langfristig Projekte entwickelt und umgesetzt werden können („Die Leitung des komplementären Berufskollegs ist ein eigener Job, das kann man nicht nebenbei kommissarisch machen. Man fängt dann alle 2 Jahre neu an, etwas zu initiieren.", Zitat eines:einer Schulleiter:in, Quelle: mein Verlaufsprotokoll).

§ 4b innerschulische Gremienstruktur: Erörtert wurde, ob das komplementäre Berufskolleg über eine klassische oder neuartige Gremienstruktur verfügen solle. U.a. wurde angemerkt, dass die Personalvertretung mitgedacht werden müsse, und dass die Schulkonferenz und der Lehrerrat auf die Größe des komplementären Berufskollegs angepasst werden müssten. Ein:e Schulleiter:in fragte, ob die Flexibilität des komplementären Berufskollegs verloren ginge, wenn eine starre Gremienstruktur wie an einer klassischen Schule gewählt werde. Übereinstimmend wurde festgehalten, dass für das komplementäre Berufskolleg eine schlanke Gremienstruktur zu entwerfen sei.

Personal-/Dienstrecht: In der Diskussion zeigte sich, dass der Aspekt ‚Personal-/Dienstrecht' in den Kooperationsvertrag aufzunehmen sei. In diesem Paragraphen solle definiert werden, wie das Dienstverhältnis der abgeordneten Lehrkräfte gestaltet sei. Die wissenschaftliche Begleitung äußerte die Option, mit dem komplementären Berufskolleg ein Konstrukt zu entwickeln, das auf Flexibilität und geteilten Ressourcen basiere und somit „Flexibilität im klassischen Beamtendenken" (Zitat der wissenschaftlichen Begleitung, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) zur Folge habe.

§ 5 Beginn, Dauer, Kündigung: Das komplementäre Berufskolleg solle zunächst für eine Laufzeit von 5 Jahren gegründet werden.

§ 7 Personal- und Raumausstattung: Nach Möglichkeit solle das komplementäre Berufskolleg ex ante mit Personal ausgestattet werden, sodass eine zuverlässige Planung ermöglicht werde.

Zum Abschluss dieses Teils des Workshops einigten sich die Schulleiter:innen auf die folgende Struktur eines Kooperationsvertrags:

Vertrag zwischen ...

Präambel

§ 1 Name und Sitz

§ 2 Tätigkeitsbeschreibung

§ 3 Trägerschaft und Rechtsform

§ 4 Satzung und Verfahrensregelungen[135]

§ 5 Organe und Gremien des komplementären Berufskollegs

- § 5a Schulleitung
- § 5b innerschulische Gremienstruktur

§ 6 Beginn / Dauer / Kündigung

§ 7 Generierung finanzieller Ressourcen und Budgetierung

§ 8 Personal-/Dienstrecht

§ 9 Personalausstattung

§ 10 Raumausstattung[136]

§ 11 Rechnungslegung, Rechnungsabschluss und Gewinnverwendung

[135] Im Vergleich zum Entwurf wurde dieser Paragraph als Ergebnis der Diskussion neu mit aufgenommen.

[136] Im Vergleich zum Entwurf wurden die beiden Paragraphen Personal- und Raumausstattung aufgeteilt.

§ 12 Haftung und Gewährleistung

§ 13 Auflösung des komplementären Berufskollegs

§ 14 Schlussbestimmungen

Dem Kooperationsvertrag sei eine Satzung beizufügen, in der Hierarchie- und Weisungsverhältnisse, Arbeitsprinzipien, Konsensfindungsregelungen, etc. geregelt werden müssten (s.u.: Erarbeitung der inneren Struktur).

Innere Struktur[137] (konstitutive Strategie)

Zur Verdeutlichung möglicher Arbeitsprinzipien, Konsensfindungsregeln, Entscheidungsstrukturen und Weisungsverhältnisse wurde im Einstiegsszenario ein ‚Tag im Leben des Schulleiters des neunten Berufskollegs' simuliert. In Form eines Postkorbs erhielten die Schulleiter:innen mögliche Entscheidungs- und Problemfälle im Alltag der Schulleitung des komplementären Berufskollegs. Im Folgenden sind einige Beispiele abgebildet:

> „Sie leiten das komplementäre Berufskollegs und starten Ihren Arbeitstag (7.00 Uhr am 19. März 2019). Im Laufe des Tages werden Sie mit einer Reihe unterschiedlicher Ereignisse konfrontiert, die Sie abarbeiten, die Sie aufregen, die Sie delegieren und die Sie entscheiden können. Uns interessiert: Welche Dinge regeln Sie sofort, welche verschieben Sie bis zur nächsten Sitzung des ‚Schulleitungskreises', wann rufen Sie einen Schulleiterkollegen/-kollegin informell an, wann wählen Sie eher eine formale Lösung?
>
> Diskutieren Sie den Fall mit Ihrem/n Gesprächspartner/n und beschreiben Sie im Antwortblatt kurz die Entscheidungen, wie Sie jeweils reagieren wollen.
>
> <u>Fall 1 (7.30 Uhr)</u>
>
> Auf Ihrer To-Do-Liste haben Sie vermerkt, dass Sie sich dringend mit den Schulleiterkolleg:innen über das Arbeitsprogramm für das kommende Schuljahr verständigen müssen. U.a. muss geklärt werden, wie in welchen konkreten Bereichen Lehrerfortbildungen angeboten werden sollen. Wer sollte nach Ihrer Einschätzung bei der Gestaltung des Arbeitsprogrammes mitbestimmen dürfen? Wen laden Sie für die Sitzung ein? Durch welche Verfahren und Mehrheitsverhältnisse kommen Entscheidungen zu Stande?
>
> <u>Fall 2 (8.00 Uhr)</u>
>
> Eine Ihrer Lehrkräfte berichtet empört: ‚Gestern Nachmittag stand ich mit meiner Klasse vor einem uns zugewiesenen Raum. Ich hätte den Raum eigentlich für eine Doppelstunde benötigt. Der Raum war jedoch von Frau Mustermann des XY-Berufskollegs belegt. Es kam zu einer nicht sehr freundlichen Diskussion. Ihr Schulleiter hätte ihr den Raum zugesagt. Das Ende der Geschichte ist, dass sie nicht bereit war, uns den Raum zu überlassen. Ich habe meine Klasse nach Hause geschickt. Nächste Woche habe ich das gleiche Problem wieder. Das wird ja wohl kein Dauerzustand werden!'
>
> <u>Fall 3 (9.00)</u>
>
> Das Arbeitsprogramm und die Ressourcenplanung sind weitestgehend abgeschlossen, aber noch nicht finalisiert worden. Ein Weiterbildungsträger, mit dem Sie im Bereich der Ausbildungsvorbereitung (u.a. berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen) häufig eng zusammenarbeiten, ruft bei Ihnen an, ob denn nicht noch ein Zusatzkurs gegen Entgelt aufgenommen werden kann. Er fragt konkret nach Planungsmöglichkeiten.

[137] S.a. Erläuterung zum St. Galler Management Modell in Kapitel 4.1.1

Fall 4 (9.15)

Die Personalplanung für das kommende Schuljahr steht noch auf wackeligen Füßen. Sie halten zwei Zusagen für Personalabordnungen für wenig verlässlich und es fehlt eigentlich noch eine volle Stelle. Sie wollen das Problem bis Ende der Woche angegangen sein – welche Aktivitäten setzen sie auf die To-Do-Liste?

Fall 5 (9.30)

Als komplementäres Berufskolleg sind Sie u.a. für das Monitoring verantwortlich. Von fünf Schulen haben Sie bereits die erforderlichen Schülerdaten erhalten; die Daten der anderen drei Schulen sind Ihnen auch nach mehrmaligem Nachhaken nicht zugesendet worden. Sie haben gerade die stellvertretende Schulleiterin eines dieser Berufskollegs am Telefon. Sprechen Sie das Problem an oder ziehen Sie das Monitoring mit den gelieferten Daten durch?

(…)“

Die Teilnehmer:innen bearbeiteten in Kleingruppen die verschiedenen Fälle. Sie hinterfragten, welches Gremium der Schulleitung des komplementären Berufskollegs Aufträge erteile (s. Weisungsverhältnisse). Die Schulleiter:innen betonten, dass das seit Jahren gewachsene Vertrauensverhältnis die Zusammenarbeit trage und die „Vertraulichkeit des Worts“ (Zitat eines:einer Schulleiter:in, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) in dem Kreis hochgeschätzt werde. Kurzfristig erforderliche Entscheidungen könnten über Telefonate, „Feuerwehrausschüsse“ (Zitat eines:einer Schulleiter:in, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) und Umlaufverfahren getroffen werden (s. Konsensfindungsregeln). In den Gesprächen wurde deutlich, dass einige der beschriebenen Konflikte nicht zwischen Lehrkräften verschiedener Schulen, sondern nur auf Schulleitungsebene zu klären seien (s. Fall 2) (s. Arbeitsprinzipien). Im Rahmen der Bearbeitung des Postkorbs stellte sich heraus, dass dringend eine Aufgaben- und Stellenbeschreibung für die Schulleitung des komplementären Berufskollegs zu erarbeiten sei.

Die Schulleiter:innen einigten sich darauf, dass die Schulleitung des komplementären Berufskollegs hierarchisch der Steuergruppe unterstellt werden und ihre Weisungen und Arbeitsaufträge von den Schulleitungen der acht Berufskollegs empfangen solle (s. Weisungsverhältnisse). Grundlegende und strategische Entscheidungen könnten durch ein paritätisch besetztes Gremium bestehend aus der Leitung des komplementären Berufskollegs sowie aus Vertreter:innen der Schulleiter:innen, der Bezirksregierung, des MSW, des Schulträgers und ggf. weiteren regional relevanten Akteuren bestehen (s. Entscheidungsstrukturen). Die konkrete Besetzung und Anzahl der Sitze sei zu diskutieren (s. Konsensfindungsregeln). In diesem Zuge sei auch zu eruieren, wie hochrangig das Gremium besetzt werden solle.

Verhältnis von komplementärem Berufskolleg und RBZ-Verbund

Die intensivere Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung des komplementären Berufskollegs ließ eine Frage offensichtlich werden, die auch in der weiteren Entwicklung immer wieder auftauchte: Ist das komplementäre Berufskolleg die einzige Aktivität des RBZ-Verbunds (RBZ-Verbund = Verbund der acht Berufskollegs) oder stellt das komplementäre Berufskolleg nur ein Handlungsfeld des RBZ-Verbunds dar, der parallel zum komplementären Berufskolleg weitere Handlungsfelder verfolgt?

In Workshop 3 waren bereits Tendenzen erkennbar, dass das komplementäre Berufskolleg nur als eine von mehreren Aktivitäten des RBZ-Verbunds konzipiert werden sollte (s. Kapitel 4.2.7 – im Rahmen der Klausurtagung am 1. Februar 2016 getroffene Entscheidung).

4.2.6 26.01.2016: Workshop 4

Ziel des vierten Workshops zur Szenarioentwicklung am 26. Januar 2016 war es, das Szenario zu schärfen und gleichzeitig einen größeren Konsens bzgl. der Ausrichtung des komplementären Berufskollegs zu erzielen. Vertreter:innen aller acht Berufskollegs nahmen an dem Workshop teil (Schulleiter:in oder Stellvertreter:in).

Vorstellung möglicher Prozesse des komplementären Berufskollegs

Um eine Entscheidung für Aufgabenfelder des komplementären Berufskollegs zu präzisieren, entwarfen wir auf Basis der Ergebnisse des dritten Workshops eine beispielhafte Internetseite des komplementären Berufskollegs, die die potenziellen Aufgabenfelder[138] des komplementären Berufskollegs darstellt.

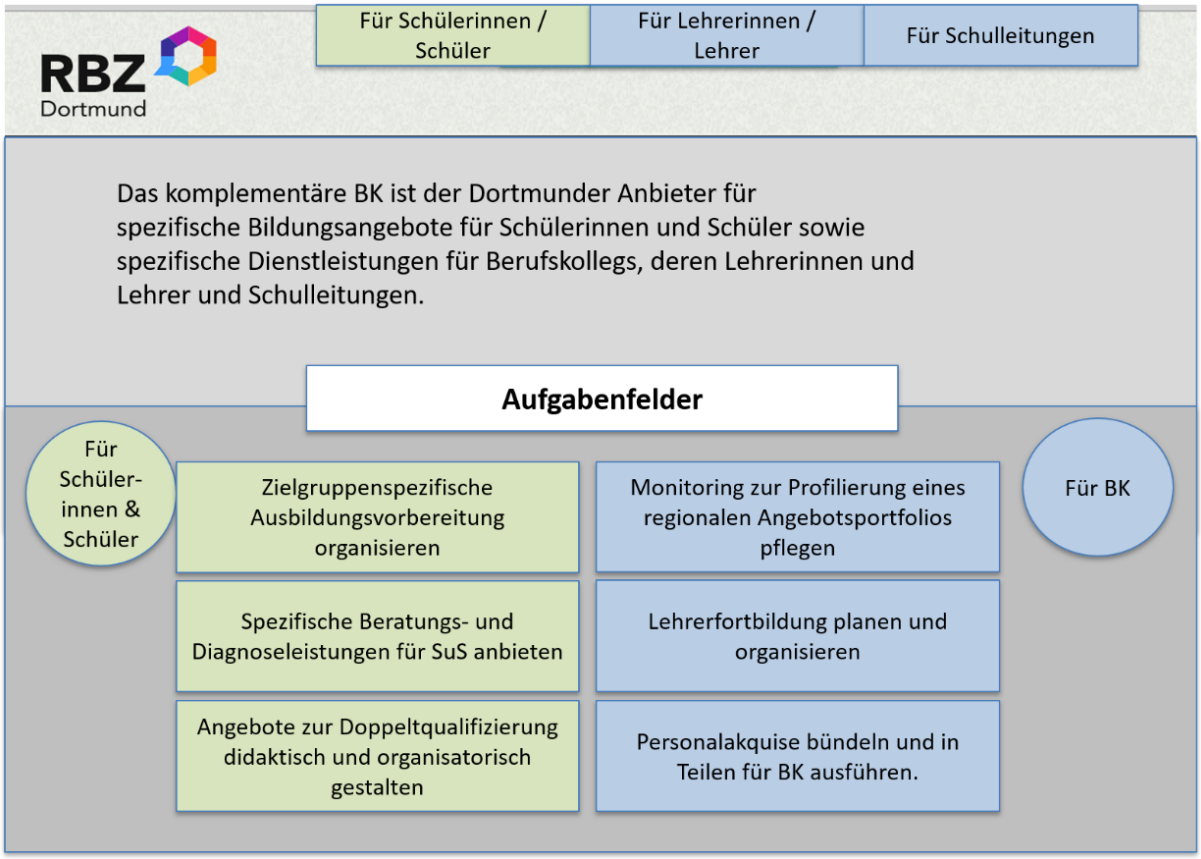


Abbildung 19: Mögliche Aufgabenfelder des komplementären Berufskollegs

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung vom 26. Januar 2016

Die Aufgabenfelder beziehen sich sowohl auf schülernahe (grüne Felder) als auch auf dienstleistungsbezogene Prozesse (blaue Felder). Die blauen Aufgabenfelder beinhalten also auch Elemente aus Szenario I (RBZ als Service-Center).

[138] Da sich in der Praxis der Begriff der ‚Prozesse' teilweise als sperrig und unverständlich herauskristallisierte, verwendeten wir auch den Begriff der ‚Aufgabenfelder'.

Reaktion der Schulleiter:innen: Anmerkung zu den schülerbezogenen Aufgabenfeldern

Ein:e Schulleiter:in erläuterte, die grünen Felder seien für sie:ihn die „Experimentierbereiche“ (Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll), in denen Modellprojekte, z.B. veränderte Stundentafeln, organisiert werden könnten.

Insbesondere der Bildungsgang der **Ausbildungsvorbereitung** wurde als Aufgabe für das komplementäre Berufskolleg diskutiert. Die Schulleiter:innen reflektierten, welche Zielgruppen und Teilgebiete der Ausbildungsvorbereitung sich für das komplementäre Berufskolleg eignen könnten. An der gegenwärtigen Struktur der Ausbildungsvorbereitung wurde kritisiert, dass diese keine genuine Berufsorientierung biete, da die Schüler:innen sich mit der Entscheidung für eine Schule schon auf einen Fachbereich festlegen müssten (in Dortmund ‚kaufmännisch‘, ‚gewerblich-technisch‘ und ‚Sozial- / Gesundheitswesen und Allgemeingewerbe‘). Deswegen wurde die Einrichtung einer Art ‚Produktionsschule‘[139] am komplementären Berufskolleg vorgeschlagen, die als Schule des Verbunds mit Zugang zu Übungsfirmen, Werkstätten, Küchen, etc. eine fachübergreifende berufliche Orientierung bieten könnte. Außerdem merkten die Schulleiter:innen an, dass die Ausbildungsvorbereitung von den unterschiedlichsten Akteuren geprägt sei (Bildungsträger, Schulen, Unternehmen, sozialpädagogische Betreuung). Das komplementäre Berufskolleg könne als Modellversuchsschule eine Ausbildungsvorbereitung „aus einer Hand“ (ebd.) und unabhängig von der APO-BK anbieten und so eine „Reparaturfunktion der Ausbildungsvorbereitung“ (ebd.) übernehmen.

Zudem stand die **Zielgruppe der geflüchteten Jugendlichen** im Mittelpunkt der Diskussion. Die IFK sind nach Anlage A der APO-BK Teil der Ausbildungsvorbereitung. Am komplementären Berufskolleg könnten Experten beschäftigt werden, die bei der Beschulung dieser Zielgruppe besondere Unterstützung leisten könnten: Dolmetscher:innen, Sozialpädagog:inn:en, DaZ-Expert:inn:en, Eignungsdiagnostiker:innen, speziell geschulte Lehrkräfte. Die Mitarbeiter:innen des komplementären Berufskollegs könnten besonders auf die Zielgruppe der Geflüchteten ausgerichtete Unterrichts- und Beratungskonzepte entwickeln.

Als weitere mögliche Zielgruppe des komplementären Berufskollegs wurden **unterjährig einzuschulende berufsschulpflichtige Jugendliche** thematisiert. Die Integration dieser Zielgruppe in den laufenden Bildungsgang stelle die Berufskollegs vor Herausforderungen, sodass die Idee entstand, die Ausbildungsvorbereitung für diese Zielgruppe im komplementären Berufskolleg organisieren zu lassen.

In diesem Kontext wurde darauf verwiesen, dass sich die Arbeit der QZ in Feld III in den schülernahen Prozessen des komplementären Berufskollegs wiederfinden solle.

Reaktion der Schulleiter:innen: Anmerkung zu den dienstleistungsbezogenen Aufgabenfeldern

Die blauen Felder beziehen sich auf Prozesse, die das komplementäre Berufskolleg als Dienstleistungen für die Berufskollegs des Verbunds erbringen könnte. Die Schulleiter:innen stimmten den vorgeschlagenen Prozessen zu, zusätzlich seien weitere Prozesse denkbar. In Hinblick auf das Aufgabenfeld der Lehrerfortbildungen wurde zustimmend geäußert, dass die Ressourcen der Berufskollegs dafür gebündelt werden müssten. Es sei beispielsweise denkbar, eine halbe Stelle pro Berufskolleg als Planstelle in das komplementäre Berufskolleg zu geben.

[139] s. Fußnote 126

Als alternatives Organisationsmodell wurde vorgeschlagen: Während das komplementäre Berufskolleg die grünen Felder übernehme, könnten die blauen Felder je einem Berufskolleg übertragen werden. Ein Berufskolleg, das für ein Aufgabenfeld bereits eine Expertise aufgebaut habe, könne dieses Aufgabenfeld als institutionalisierte Daueraufgabe übernehmen. Dieser Ansatz wurde jedoch nicht weiterverfolgt.

Entscheidung: Ausbildungsvorbereitung wird ein Aufgabenfeld des komplementären Berufskollegs

In den vorangegangenen Workshops kristallisierte sich bereits heraus, dass alle Schulleiter:innen den Prozess der Ausbildungsvorbereitung als geeignet für das komplementäre Berufskolleg bewerteten. Übereinstimmend wurde bestätigt, dass dieser ein wesentliches Standbein (von mehreren anderen noch zu definierenden Prozessen) des komplementären Berufskollegs werden solle. Dabei sei insbesondere die Zielgruppe der zugereisten Schüler:innen in den Blick zu nehmen. Das komplementäre Berufskolleg solle dabei nicht nur den Bildungsgang der IFK übernehmen, sondern die gesamte Laufbahn der Zielgruppe im Blick haben und eine Anschlussfähigkeit in die Berufsfachschule I bzw. das duale System gewährleisten. Um den Prozess durchdenken und darstellen zu können, arbeiteten wir gemeinsam mit den Schulleiter:inne:n die in Abb. 20 dargestellte Prozesslandkarte aus.

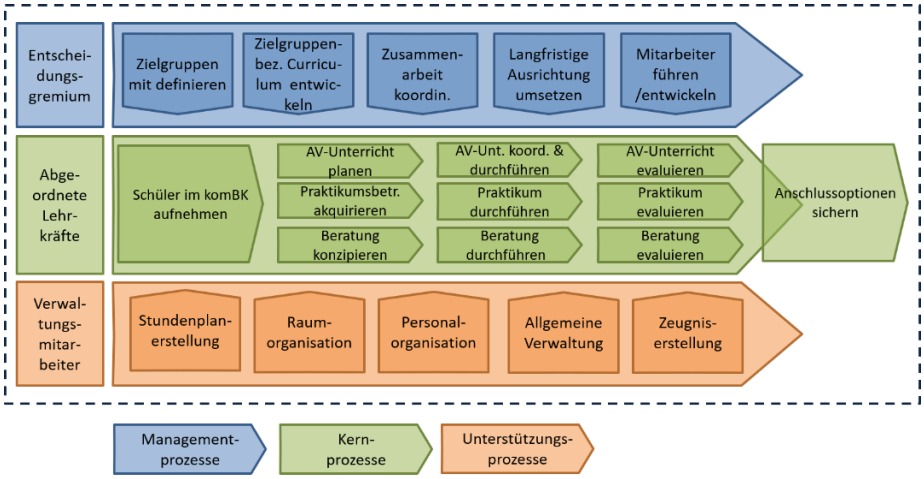


Abbildung 20: Prozesslandkarte: Ausbildungsvorbereitung für spezifische Zielgruppen im komplementären Berufskolleg

Quelle: eigene Darstellung, Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung vom 6. Januar 2016

Zur weiteren Reflexion diskutierten wir pro und contra der Durchführung dieses Prozesses im komplementären Berufskolleg. Als Probleme wurden identifiziert:

- Ausgrenzung der Schüler:innen durch die spezifische Beschulung im komplementären Berufskolleg
  - ➔ Gegenargument: die Beschulung erfolgt in den Räumlichkeiten der acht Berufskollegs, von daher findet keine räumliche Ausgrenzung statt
- Für die Schüler:innen stellt der Wechsel vom komplementären Berufskolleg in eines der acht Berufskollegs nach der spezifischen Fördermaßnahme einen weiteren Wechsel dar. Dies führt zu Brüchen im Beziehungs- und Identitätsaufbau
  - ➔ Gegenargument: Da die Beschulung in den Räumen und mit den Lehrkräften der acht Berufskollegs erfolgt, können die Brüche ggf. abgeschwächt werden
- Zusätzlicher curricularer und methodischer Abstimmungsbedarf bei der Ausbildungsvorbereitung über verschiedene Berufsfelder hinweg
- Gefahr des Verlusts der Anbindung an die Entwicklungen in der Ausbildungsvorbereitung an den acht Berufskollegs
  - ➔ Gegenargument: durch Austausch und entsprechende Gremien gegeben
- Nutzung von Abordnungen, um Lehrkräfte ‚wegzuloben'

Die Contra-Argumente konnten weitgehend entkräftet werden und die Pro-Argumente (sowie die damit verbundenen Mehrwerte) hatten aus Sicht der Schulleiter:innen ein höheres Gewicht:

Pro-Argumente	**Mehrwerte**
Fachbereichsübergreifende Angebote	• Überblick mit Fachperspektive (berufliche Fachkompetenz) verbinden • Verbesserte und belastbarere Orientierung und Zuordnung zu Berufskollegs • Potenziale bei Schüler:inne:n erkennen (besondere Integrationsleistung hervorheben)
Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für zugereiste Schüler:innen mit möglicher Identifikation mit den Lehrer:inne:n ihres Berufskollegs	• Ein geeigneter Personal-Pool wird für bestimmte Schüler:innengruppen geschaffen • Die Prozess-Sicherheit für die Angebote dieser spezifischen Gruppen wird erhöht
Spezialisierung/ Professionalisierung des pädagogischen/ administrativen Personals	• Expertise / Expert:innen motivieren zur weiteren Entwicklung von Expertise • Wissenstransfer und Nachhaltigkeit der Expertise wird gefördert
Verantwortlichkeit und Kompetenz für Konzeptentwicklung und Innovationen	• Experimentierklausel für das komplementäre BK • *Rückwirkung der Einrichtung des komplementären Berufskollegs auf die Bedingungen der 8 BK • * Diese Formulierung war noch nicht abschließend diskutiert/konsensfähig.

Tabelle 6: Pro-Argumente und Mehrwerte des Prozesses ‚Ausbildungsvorbereitung für spezifische Zielgruppen im komplementären Berufskolleg'

Quelle: Protokoll des vierten Workshops am 26. Januar 2016

Wir fassten zusammen, dass die Mehrwerte im komplementären Berufskolleg entwickelt, aber in den acht Berufskollegs leben sollen und somit die Integration der erzielten Mehrwerte in das Regelsystem gegeben sei.

Meinungen zur Wahl der Rechtsform

In der Diskussion kristallisierte sich heraus, dass die Prozesse des komplementären Berufskollegs eigene Unterstützungsprozesse erfordern würden (z.B. Abordnung von Lehrkräften, Zuweisung / Verschiebung von Budgetanteilen – Finanzierungsprozesse, Zuweisung von Räumlichkeiten, Einkauf von Lehrkräften und anderen Dozent:innen, Abschließen von Verträgen etc.).

Da die Schulen durch die genannten Prozesse eng verwoben seien, argumentierten einige Schulleiter:innen, dass sowohl das komplementäre als auch die acht bestehenden Berufskollegs teilrechtsfähig bzw. rechtsfähig werden müssten, um die genannten Unterstützungsprozesse ausführen zu können (vgl. auch Variante a, Holding-Schule, Kapitel 4.2.2: „Wenn das RBZ eine AöR wird, müssen es die angeschlossenen Schulen auch sein", Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll). Vorbild seien die Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein / Anstalten öffentlichen Rechts.

Dagegen wurde argumentiert, dass das komplementäre Berufskolleg als Entwicklungsmodell für das RBZ im Gesamten zu betrachten sei: Zunächst müssten bildungsgangbezogene und schulorganisatorische Innovationen in begrenztem, geschütztem Rahmen erprobt und deren Erfolg belegt werden,

bevor Rechtsformveränderungen für mehrere Schulen gefordert werden könnten. Am Prozess der Ausbildungsvorbereitung im komplementären Berufskolleg könnten beispielhaft die Erfordernisse für Rechtsformveränderungen begründet werden. Diese Gruppe (zu der auch wir als wissenschaftliche Begleitung gehörten) argumentierte, dass die Idee des Verbunds und der kollaborativen Arbeit irrelevant sei, wenn jedes Berufskolleg teilrechtsfähig wäre, da in diesem Fall die Konkurrenzsituation verschärft würde.

Mehrheit für die ausschließliche Teilrechtsfähigkeit für das komplementäre Berufskolleg und neuer Name für das komplementäre Berufskolleg

Zum Abschluss der Diskussion schlugen wir als wissenschaftliche Begleitung vor, die Teilrechtsfähigkeit an das komplementäre Berufskolleg zu knüpfen: Das komplementäre Berufskolleg als Institution des Verbunds werde teilrechtsfähig und könne als Modellversuchsschule besondere pädagogische und administrative Aufgaben stellvertretend für die acht bestehenden Berufskollegs übernehmen. Dafür wäre eine Änderung im Schulgesetz erforderlich, die Modellversuchsschulen eines Verbunds berechtigt, teilrechtsfähig zu werden. Auch die Gruppe der Schulleiter:innen, die dafür plädiert hatte, jedes Berufskolleg in eine AöR umzuwandeln, stimmte dem zu, da diese Variante als realistischer und politisch umsetzbarer eingeschätzt wurde.

Aus dieser Erörterung erfolgten zwei Konsequenzen:

- Die Schulleiter:innen schlugen einen alternativen Namen vor („Die Bezeichnung ‚komplementäres Berufskolleg' ist schwer zu vermitteln, im politischen Raum ist der Begriff ‚RBZ' geläufiger.", Quelle: mein Verlaufsprotokoll, Zitat eines Schulleiters / einer Schulleiterin) → s. Kapitel 4.2.7
- Diejenigen Schulleiter:innen, die eine Rechtsfähigkeit für jedes Berufskolleg anstrebten, könnten dieses Ziel in weiteren Initiativen und Projekten vorantreiben.

Diskussion möglicher Geschäftsordnungsentwürfe für die unterschiedlichen Varianten des Prozesses „Ausbildungsvorbereitung"

Nachdem in Workshop 3 bereits einige Paragraphen eines Kooperationsvertragsentwurfs diskutiert worden waren, erfolgte in diesem Workshop die Reflexion des § 4 ‚Satzung und Verfahrensregeln'. Als mögliche Gliederung einer Satzung oder Geschäftsordnung schlug die wissenschaftliche Begleitung vor:

a. Geltungsbereich und -dauer
b. Bestimmungen zu Organen und Gremien
c. Beschlussfähigkeit und Beschlussfassung
d. Verfahren zur Ressourcengewinnung
e. Verfahren zur Ressourcenverteilung
f. Verfahren zur Rechenschaftslegung
g. Konflikt-Management der beteiligten Partner
h. Sanktionen für beteiligte Partner
i. Kommunikation nach innen
j. Dokumentation und Protokollführung
k. Kommunikation nach außen
l. Vertrauensregelung

Der Kooperationsvertrag und die Geschäftsordnung spiegeln den zusätzlichen Verwaltungsaufwand für ein komplementäres Berufskolleg wider. Die Mehrwerte, die sich durch die gemeinsame Organisation von Prozessen ergeben (s.o.), müssen die Aufwände übersteigen.

Ergebnis des Workshops: Darstellung des Zwischenstands der Szenarioentwicklung für die Steuergruppe

Der Workshop endete mit einer gemeinsamen Formulierung der „Darstellung des Zwischenstands der Szenarioentwicklung für die Steuergruppe“. Darin wurde u.a. festgehalten, dass bis zum Sommer 2016 die Handlungsfelder des komplementären Berufskollegs inkl. Prozesslandkarten auszuarbeiten seien. Bei der Entwicklung der Prozesse solle der Grundsatz gelten: Es seien Angebote zu fokussieren, die über das allgemeine Raster der APO-BK hinausgingen und im Verbund von Berufskollegs passender gelöst werden könnten. Alle Prozesse hätten somit einen Modell- oder Experimentiercharakter auszuweisen. Passend zu der Ausarbeitung der Prozesslandkarten sollten ein Kooperations- bzw. ein Gründungsvertrag und eine Geschäftsordnung bzw. Satzung formuliert werden. Die Ausarbeitung der drei Elemente sei interdependent und erfordere iterative Gegenprüfungen. Die Prozesslandkarten, der Gründungsvertrag und die Satzung würden im Zusammenspiel als ein ausgearbeitetes Szenario eines komplementären Berufskollegs gelten.

4.2.7 01.-02.02.2016: Klausurtagung der Steuergruppe

Am 1. und 2. Februar 2016 fand eine Tagung der Steuergruppe zum Thema „Weiterentwicklung der Berufskollegs zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum“ statt. Ziel war u.a., die gesamte Steuergruppe in den Entwicklungsprozess einzubeziehen und Entscheidungen zur Ausrichtung des komplementären Berufskollegs mit allen Stellvertreter:innen sowie dem:der Vertreter:in der Stadt Dortmund zu treffen. Die Klausurtagung sollte außerdem Gelegenheit bieten, die Erfahrungen der bisherigen Arbeit im Projekt kritisch zu reflektieren, die kommunikative Basis der weiteren Zusammenarbeit zu klären und strategische Planungen für die Fortführung des Projektes zu konkretisieren.

Herausforderungen der Entwicklung des komplementären Berufskollegs aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Als wissenschaftliche Begleitung präsentierten wir den aktuellen Stand der Entwicklung des komplementären Berufskollegs und stellten die aus unserer Sicht mit der Entwicklung und späteren Umsetzung verbundenen Herausforderungen vor:

- Wir werteten die unterschiedlichen Vorstellungen über die Zielsetzung und Organisation des komplementären Berufskollegs als Herausforderung.
    - Teilrechtsfähigkeit für jedes Berufskolleg vs.
    - Teilrechtsfähigkeit für das komplementäre Berufskolleg als oberstes Ziel vs.
    - Teilrechtsfähigkeit des komplementären Berufskollegs als mögliches ‚Nebenprodukt‘, das sich aus den Organisationsbedingungen der Prozesse des komplementären Berufskollegs ergibt.
- Wir nahmen im Entwicklungsprozess die Sorge einiger Praxisakteure wahr, dass mit dem komplementären Berufskolleg ein großer Verwaltungsüberbau geschaffen werden könnte, der in der operativen Arbeit mehr hemme als entlaste.

- Wir registrierten die Befürchtung, Zuständigkeiten, Entscheidungskompetenzen und Ressourcen an das komplementäre Berufskolleg abzugeben und dadurch das eigene Berufskolleg abzuwerten.
- Wir legten dar, dass sich bei der Gründung einer neunten Schule das Gesamtgefüge der acht Berufskollegs ändern würde. Wir sahen darin eine Herausforderung für die Neuorganisation der Zusammenarbeit der acht Berufskollegs.
- Wir spürten eine Verunsicherung in den Kollegien, an das komplementäre Berufskolleg abgegeben zu werden und sahen die Wahrscheinlichkeit, dass vermehrt Widerstände der Lehrkräfte geäußert würden.

Diese Herausforderungen verlangten eine zeitnahe Bewältigung folgender Aufgaben:

- grundsätzliche Entscheidung zur Ausrichtung des komplementären Berufskollegs in Hinblick auf die Frage der Teilrechtsfähigkeit (Ziel für die Klausurtagung)
- Definition des Verhältnisses von RBZ-Verbund (bzw. den acht bestehenden Berufskollegs) und dem komplementären Berufskolleg / RBZ-Modell-BK
- Gestaltung der Organisationsstruktur unter Vermeidung belastender Doppelstrukturen
- Entwicklung gerechter Verfahren zur Abgabe und ‚Rücknahme' von Ressourcen
- Einbindung der Kollegien in die Entwicklung des komplementären Berufskollegs, sodass sie das Konstrukt als hilfreich zur Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens und nicht als Gefahr wahrnehmen

Diskussion zweier möglicher Ausrichtungen des komplementären Berufskollegs: Gründung einer Modellversuchsschule vs. Gründung einer Dachorganisation mit acht angeschlossenen rechtsfähigen Berufskollegs

Im Rahmen der Klausurtagung der Steuergruppe am 01. und 02. Februar 2016 diskutierten die Schulleiter:innen zwei unterschiedliche Ausrichtungen des komplementären Berufskollegs / RBZ-Modell-BK: Während Gruppe I die Gründung einer Dachorganisation mit acht angeschlossenen (teil)rechtsfähigen Berufskollegs favorisierte, strebte Gruppe II die Gründung einer Modellversuchsschule an (zu den Gruppen s. S. 101 / Kapitel 4.1.4). Diese Diskussion stand auch in Zusammenhang mit der Frage, wie das Verhältnis der Verbund-Institution zum Gesamtverbund (Verbund der Berufskollegs) ausgestaltet wird (s.a. Kapitel 5.1.4).

<u>Zwei unterschiedliche Ausrichtungen</u>

Ausrichtung I (favorisiert von Gruppe I): Der RBZ-Verbund würde zu einer Dachorganisation, die in der Rechtsform einer Anstalt öffentlichen Rechts agiere. Die acht Berufskollegs als angeschlossene Institutionen würden ebenfalls zumindest teilrechtsfähig: Dadurch könnten sie kostenpflichtige Weiterbildungen anbieten, die Finanzbeziehungen im Verbund regeln und über weitere Sonderregelungen verfügen (z.B. ex ante Personalzuweisungen). Zuerst würden Strukturen geschaffen, um im Anschluss diejenigen Prozesse im komplementären Berufskolleg zu organisieren, die von neuen rechtlichen Möglichkeiten profitierten. Dieser Ansatz wäre stärker *deduktiv* geprägt und wurde von den Befürworter:innen als ein „großen Wurf" (Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll, Klausurtagung 1./2.2.2016) bewertet.

Ausrichtung II (favorisiert von Gruppe II)**:** Das komplementäre Berufskolleg wäre eine Modellversuchsschule, die innovative, exzellente und bedarfsgerechte Bildungsangebote für Schüler:innen sowie Dienstleistungen für die angeschlossenen Berufskollegs anböte. Mit dem komplementären Berufskolleg sollten die Dortmunder Schulleitungen „neue und andere Wege gehen und Alternativen

aufzeigen“ (ebd.). Die Prozesse erforderten voraussichtlich in einigen (aber noch nicht definierten) Bereichen eine weitreichendere rechtliche Handlungsfähigkeit als zurzeit möglich. Rechtliche Änderungen seien also auf Basis der Ergebnisse des Modellprojekts zu begründen. Dahinter liegt das Verständnis, dass die inhaltlichen Erfordernisse der Prozesse die Änderungen von Strukturen bedingen. Das komplementäre Berufskolleg wäre als neunte Schule ebenso wie die anderen acht Schulen ein Teil des RBZ-Verbunds. Gleichzeitig wäre das komplementäre Berufskolleg das „Herzstück“ (ebd.) bzw. der „Atomkern der Zusammenarbeit“ (ebd.), in dem die Arbeit des Verbunds in institutionalisierter Form erfolge. Es sei das „Brennglas“ (ebd.) und die „Keimzelle“ (ebd.), das / die dazu dienen würde, Prozesse zu erproben, die später zum Standard im gesamten RBZ-Verbund werden könnten. Das komplementäre Berufskolleg wäre somit der „Entwicklungsmotor für zukünftige RBZ-Strukturen“ (ebd.) (zunächst sollte also das komplementäre Berufskolleg und in der Folge der RBZ-Verbund entwickelt werden). Es handelt sich somit um eine *induktive Herangehensweise*.

Die Unterscheidung der Ausrichtungen I und II lässt sich auch an der Frage der zeitlichen Priorisierung festmachen: Während Gruppe I unmittelbar eine teilrechtsfähige Schule forderte, war Gruppe II der Auffassung, dass diese ein mittelbares Ziel sei: Auf Basis der Prozesse eines Modell-Berufskollegs solle gezeigt werden, dass die Prozesse eine Teilrechtsfähigkeit des Modell-Berufskollegs erfordern und somit auf lange Sicht auch zu einer Teilrechtsfähigkeit für alle Berufskollegs führen könnten.

Kritik von Gruppe I an Ausrichtung II

Gruppe I lehnte die von Gruppe II favorisierte Ausrichtung des komplementären Berufskollegs zunächst mit folgenden Argumenten ab:

- Die acht Berufskollegs seien in der Vergangenheit auf Basis ihrer langjährigen Zusammenarbeit stets, auch in kurzer Zeit, zu „tragfähigen Lösungen“ (ebd.) gekommen und hätten innovative Prozesse umgesetzt, sodass die Einrichtung eines komplementären Berufskollegs nicht erforderlich sei.
- Das Argument, anhand einer Modellversuchsschule zu belegen, welche rechtlichen Änderungen erforderlich seien, wurde als nicht gewichtig bewertet: „Wir müssen das nicht erst ausprobieren, wir sehen jetzt schon, was alles nicht funktioniert. Diesen Umweg können wir uns sparen.“ (ebd.).
- Es wurde kritisiert, dass keine Regelungen dazu getroffen würden, in welchem Rechtsverhältnis das komplementäre Berufskolleg zu den anderen acht Berufskollegs stünde, da die acht Berufskollegs weiterhin nichtrechtsfähig wären.
- Da die Schulen durch die genannten Prozesse eng verwoben seien, argumentierten einige Schulleiter:innen, dass sowohl das komplementäre als auch die acht bestehenden Berufskollegs teilrechtsfähig bzw. rechtsfähig werden müssten, um die genannten Unterstützungsprozesse ausführen zu können (vgl. auch Variante a – Holding-Schule – in Kapitel 4.2.2). Dieses Argument hatte Gruppe I auch schon in vorangegangenen Sitzungen eingebracht: „Wie funktioniert die Verrechnung / Zuweisung von Personal untereinander ohne Rechtsfähigkeit?“ (Zitat eines Mitglieds der Steuergruppe, Workshop 3, 6. November 2015), „Wenn das RBZ eine AöR wird, müssen es die angeschlossenen Schulen auch sein“ (Zitat eines Mitglieds der Steuergruppe, 26.1. 2016, Workshop 4), „Was für den Kopf gilt, muss auch für die angeschlossenen Institutionen gelten.“ (Zitat eines Mitglieds der Steuergruppe, 18. August 2015).
- Die Einrichtung einer Modellversuchsschule spiegele nicht das ursprüngliche Ziel der rechtlichen Eigenständigkeit für alle Berufskollegs wider: Es wurde bezweifelt, ob eine

Modellschule genüge, das „ursprüngliche Ziel“ (ebd.) zu erreichen. Diese Äußerungen sind darauf zurückzuführen, dass Gruppe I von Beginn an größere (rechtliche) Eigenständigkeit für die Berufskollegs forderte. Mit der Ausrichtung der Modellversuchsschule bliebe man hinter möglichen Entwicklungschancen zurück.

Gruppe I unterstrich aber auch (bereits im Vorfeld zur Klausurtagung), dass die Zusammenarbeit aller acht Berufskollegs im Verbund erforderlich sei, um gemeinschaftlich anstehenden Herausforderungen zu begegnen (z.B. die ad hoc-Einrichtung Internationaler Förderklassen) (vgl. Workshop 4, 26.1.2016).

Begründung von Gruppe II für Ausrichtung II

Gruppe II reagierte wie folgt auf die Äußerungen von Gruppe I:

- Ein:e Vertreter:in dieser Gruppe äußerte, dass das komplementäre Berufskolleg „dauerhaft eine besondere Aufgabe [habe], die (…) nicht an der Rechtsform“ (ebd.) festgemacht werden dürfe. Ein:e Schulleiter:in sagte, sie seien „dafür angetreten, wie man in einer Großstadt wie Dortmund etwas für die Schüler und die Region tun kann“ (ebd.).
- Bereits in vorangegangenen Sitzungen kritisierte Gruppe II an Ausrichtung I, dass der Sinn der kooperativen Arbeit und somit des komplementären Berufskollegs verloren ginge, wenn jedes Berufskolleg teil- oder sogar vollständig rechtsfähig würde. In diesem Falle bestünde die Gefahr, dass die Berufskollegs in einen starken Wettbewerb um Ressourcen und Schüler:innen träten (s.a. Idee der kollaborativ gebundenen Autonomie in Kapitel 5.1.7)[140].
- Gruppe II erachtete eine Teilrechtsfähigkeit nur für das komplementäre Berufskollegs als sinnvoll, da hier innovative Prozesse gebündelt würden, die eines größeren rechtlichen Handlungsspielraums bedürften: Im komplementären Berufskolleg sei eine andere „Handhabe erforderlich, um etwas ausprobieren zu können“ (ebd.). Einige dieser Schulleiter:innen und Stellvertreter:innen schlossen auch nicht aus, dass das Modellprojekt ggf. dazu führen könnte, dass eine Änderung der Rechtsfähigkeit für alle Schulen in Kraft treten werde.
- Das komplementäre Berufskolleg sei als Entwicklungsmodell für das RBZ im Gesamten zu betrachten: Zunächst müssten bildungsgangbezogene und schulorganisatorische Innovationen in begrenztem, geschütztem Rahmen erprobt und deren Erfolg belegt werden, bevor Rechtsformveränderungen für mehrere Schulen gefordert werden könnten. Am Prozess der Ausbildungsvorbereitung im komplementären Berufskolleg könnten beispielhaft die Erfordernisse für Rechtsformveränderungen begründet werden. Im Rahmen der Klausurtagung plädierte Gruppe II dafür, dass „die Änderungen (…) aus dem Modellprojekt nicht aus dem normalen Geschehen heraus begründet werden [sollten].“ Die Schulleitungen müssten „erstmal ausprobieren und beschreiben, welche Änderungen erforderlich sind. Grenzen entdecken, für die wir Änderungen benötigen. Dieser Weg ist authentischer und glaubwürdiger.“ (ebd.). Die Wahrscheinlichkeit der politischen Zustimmung und der Umsetzungsmöglichkeiten von Ausprägung I seien sehr gering.

[140] Die wissenschaftliche Begleitung vertrat ebenfalls diese Position. Im Falle der von Gruppe I favorisierten Ausrichtung sei der Verbund nur das „Vehikel“ (Zitat der wissenschaftlichen Begleitung), um mit einer gebündelten Stimme die (Teil-) Rechtsfähigkeit für jedes einzelne Berufskolleg zu fordern (s. dazu Reflexion meiner Rolle in Kapitel 2.3.2.2).

Entscheidungsfindung

Nach intensiver Debatte kristallisierte sich eine Mehrheit für die von Gruppe II favorisierte Ausrichtung heraus. Auch Vertreter:innen der Gruppe I konnten für die Gründung eines Modell-Berufskollegs gewonnen werden. Als zentrale Argumente wurden benannt:

- Es erfolgte ein eindeutiges Plädoyer für die besondere Aufgabe des komplementären Berufskollegs. Die Möglichkeit, das komplementäre Berufskolleg als Experimentierfeld für innovative Unterrichtsprozesse zu nutzen, wurde als wichtig bewertet. Alle Prozesse, die Mehrwerte für Schüler:innen böten, aber entweder wegen des Aufwands oder unter den gegebenen Bedingungen nicht alleine realisiert werden könnten, solle das komplementäre Berufskolleg übernehmen.
- Vertreter:innen der Gruppe I stimmten dieser Entwicklungslinie zu, weil auch Vertreter:innen von Gruppe II für die Teilrechtsfähigkeit des komplementären Berufskollegs eintraten (wenn auch eher als mittelbares Ziel). Gruppe I verband mit einer Teilrechtsfähigkeit des komplementären Berufskollegs die Hoffnung, zeigen zu können, dass Teilrechtsfähigkeit sinnvoll sei und auf alle Berufskollegs in NRW übertragen werden müsste.
- Gruppe I stimmte zu, dass die Forderung einer Teilrechtsfähigkeit für alle Berufskollegs bei den politischen Entscheidungsträgern auf Ablehnung stoßen werde. Die bisherigen Rückmeldungen hätten gezeigt, dass keine Zustimmung zu erwarten sei, alle Berufskollegs zu (teilrechtsfähigen) Anstalten öffentlichen Rechts zu verändern. Stattdessen sollte basierend auf der Analyse konkreter Prozesse eines Berufskollegverbunds begründet werden, warum das komplementäre Berufskolleg als Institution des Verbunds teilrechtsfähig werden müsse.
- Als Kompromiss wurde vorgeschlagen, die mögliche Rechtsfähigkeit für alle Berufskollegs später erneut in den Blick zu nehmen, aber zunächst den Entwicklungsprozess des komplementären Berufskollegs abzuwarten.
- Zudem wurde die Chance gesehen, im Land NRW realistische Alternativen der Organisation von Berufskollegverbünden aufzuzeigen und ggf. als Vorbild für andere Regionen zu dienen.

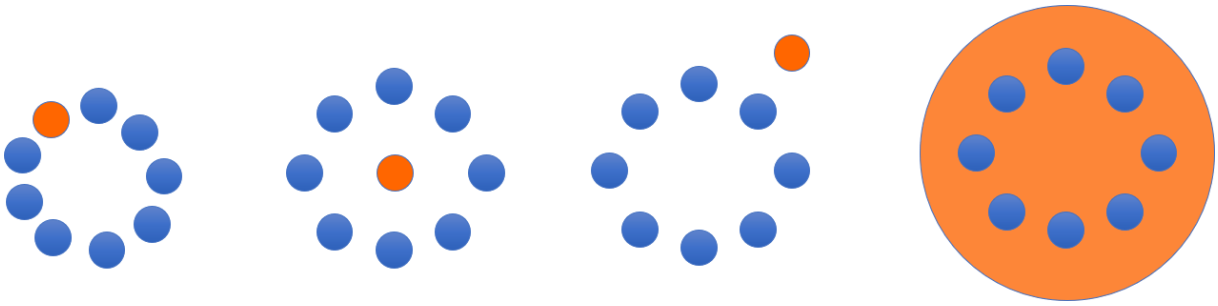
Die an das komplementäre Berufskolleg geknüpfte Teilrechtsfähigkeit wurde als ‚kollaborativ gebundene Autonomie' bezeichnet (s. S. 167). Es kristallisierte sich bereits zu diesem Zeitpunkt heraus, dass dafür eine Änderung im Schulgesetz erforderlich wäre, die Modellversuchsschulen eines Verbunds berechtigte, teilrechtsfähig zu werden.

Abstimmung

Die Debatte endete mit einer Abstimmung, in der die Mehrheit für die Gründung eines Modell-Berufskollegs (Ausrichtung der Gruppe II) votierte.

Verhältnis von komplementärem Berufskolleg und den acht bestehenden Berufskollegs

Anschließend debattierte die Steuergruppe über das Verhältnis von komplementärem Berufskolleg und den bestehenden Berufskollegs. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung müsste die neunte Schule nicht zwingend über ein Hierarchieverhältnis mit den anderen Schulen verbunden sein, unterschiedliche Konstellationen seien denkbar:



(1) (2) (3) (4)

Abbildung 21: Mögliche Konstellationen zwischen dem komplementären Berufskolleg und den acht bestehenden Berufskollegs

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an eine Skizze der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Klausurtagung

In Anlehnung an die in Kapitel 4.2.2 skizzierten Varianten können unterschiedliche Konstellation gedacht werden: Das komplementäre Berufskolleg ist entweder

- als ‚eines unter gleichen' zu denken (1),
- als zentralisierende Institution des Verbunds zu gestalten, die innovative Konzepte erarbeitet und dafür Aufgaben (und Ressourcen) von den acht Berufskollegs erhält (2),
- als außenstehendes Konstrukt zu definieren, dass Aufgaben vom Verbund erhält (3)
- oder als Institution des Verbunds, die die acht Berufskollegs umspannt und als Vertretung des Verbunds nach außen auftritt (4).

Die Steuergruppe einigte sich darauf, dass der bestehende Zusammenhalt der acht Berufskollegs dadurch institutionalisiert werden solle, dass ein neuntes Berufskolleg mit Teilrechtsfähigkeit geschaffen werde (s. Nr. 1 in Abb. 21). Das RBZ-Modell-BK sei der Entwicklungsmotor für das RBZ und „die Evidenz für die Wirkung" (ebd.) des Verbunds. Es „verändere die Berufskolleg-Landschaft in NRW" (ebd.). In Kapitel 4.2.11 (Szenariobericht) wird auf S. 144 die im weiteren Verlauf erarbeitete Graphik, die den Grundgedanken des komplementären Berufskollegs widerspiegelt, dargestellt.

Die Steuergruppe erteilte sich den Arbeitsauftrag, vor dem Hintergrund der gewählten Ausrichtung des RBZ-Modell-BK die Aufgaben und die Rolle des RBZ-Verbunds (bestehend aus den acht Berufskollegs sowie dem RBZ-Modell-BK) sowie das Verhältnis des RBZ-Verbunds zum RBZ-Modell-BK zu beschreiben. Außerdem seien angrenzende Institutionen zu beachten, da die Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK und beispielsweise des Dienstleistungszentrums Bildung der Stadt Dortmund in Hinblick auf die Betreuung von zugereisten Jugendlichen Berührungspunkte aufwiesen.

Entscheidung für die Bezeichnung RBZ-Modell-BK

Da sich in den vorangegangenen Workshops und Diskussionen wiederholt gezeigt hatte, dass der Begriff des komplementären Berufskollegs als sperrig und nach außen nur schwer vermittelbar wahrgenommen wurde und gleichzeitig der Projektname des Regionalen Berufsbildungszentrums stärker in den Fokus rücken sollte, votierten die Schulleitungen als alternative Bezeichnung für den Begriff ‚RBZ-Modell-BK'.

Entscheidung zur Erweiterung der Szenarioentwicklungsgruppe

Zudem wurde entschieden, dass zukünftig die gesamte Steuergruppe, also auch die Stellvertreter:innen sowie die:der Vertreter:in der Stadt Dortmund, am Entwicklungsprozess teilnehmen sollten, um Informationsdefizite zu beheben und um aufgrund der bevorstehenden Veränderung der Besetzung der Steuergruppe (Pensionierung von Schulleiter:innen) eine

Personalstabilität zu gewährleisten. Die nachfolgenden Schulleiter:innen seien entsprechend in den Entwicklungsprozess einzubeziehen.

Die Steuergruppe beabsichtigte, die Lehrkräfte in den QZ über die Entwicklung des RBZ-Modell-BK sowie den Zusammenhang zwischen den allgemeinen Zielen des RBZ laut Kooperationsvereinbarung aus dem Sommer 2013 (vgl. Kapitel 3.2.3) und den Prozessen des RBZ-Modell-BK zu informieren. Die Lehrkräfte sollten den „RBZ-Blick" (ebd.) bekommen. Zudem solle die Steuergruppe darauf achten, die Ausarbeitungen der QZ entweder in das RBZ-Modell-BK (z.B. QZ III.1 Ausbildungsvorbereitung) oder in den RBZ-Verbund (z.B. QZ I.1 Monitoring) zu integrieren.

Beschluss über die nächsten Schritte

In einer Schlussrunde wurde festgehalten, dass die Steuergruppe ein „politisches Papier" erstellen solle, das das komplementäre Berufskolleg beschreibe und als Unterstützung in den Prozess der politischen Willensbildung eingebracht werden könne (s. Kapitel 4.3.4).

Zudem solle die wissenschaftliche Begleitung gemeinsam mit der Steuergruppe bis Sommer 2016 ein Konzept für das RBZ-Modell-BK ausarbeiten, das im Anschluss in den politischen Entscheidungsprozess eingebracht werde. Ab Mai 2017 (im Anschluss an die Landtagswahlen in NRW) könne dann die weitere Konkretisierung des Vorhabens erfolgen.

4.2.8 03/16 – 04/16: Sitzungen zur Vorbereitung der Ausarbeitung des RBZ-Modell-BK

Projektleitungssitzung am 3. März 2016

Zur Kennzeichnung des gegenwärtigen Entwicklungsstands wurde das RBZ-Modell-BK auf einer Sitzung der Projektleitung anhand folgenden Kurztexts vorgestellt:

> „Das RBZ-Modell-BK ist ein BK mit Modellversuchsstatus nach §25 SchG NRW, teilrechtsfähig. Es hat Schülerinnen und Schüler. Es wohnt in den 8 BKs, hat aber eine eigene Adresse. Es hat Lehrerinnen und Lehrer und weiteres Personal. Und dazu gehörige Gremien. Personalbudget wird ex ante zugewiesen. Es kann Budget generieren."

Die Projektleitung signalisierte eine vorsichtige Zustimmung; die Vertreter des MSW verwiesen jedoch darauf, dass noch nicht klar sei, ob ein RBZ-Modell-BK teilrechtsfähig werden dürfe. Eine Teilrechtsfähigkeit für jedes Berufskolleg und die dafür erforderliche Änderung im Schulgesetz wurden ausgeschlossen.

Die Projektleitung sah als besondere Herausforderung, ob und wie Lehrkräfte an das RBZ-Modell-BK abgeordnet werden könnten, wie die Schulleitung dieser Schule gestaltet werden könne und ob eine ex ante Personalausstattung möglich sei. Die Projektleitung forderte die Vertreter der Steuergruppe auf, die entsprechenden Fragen an Rechtsexpert:innen der Stadt Dortmund, des MSW und der Bezirksregierung zu stellen. Die Vertreter:innen des MSW schlugen als weiteren Prozess des RBZ-Modell-BK die Umsetzung eines BKAZVO-Bildungsgangs vor. Außerdem wurde thematisiert, wie die Dortmunder Ergebnisse auf andere Kommunen und Kreise (insbesondere den Hochsauerlandkreis – s. Anhang 8.10.2.) übertragen werden könnten.

Kleingruppen mit Schulleitungen zur Ausarbeitung der Prozesse des RBZ-Modell-BK

Die Steuergruppe legte im Rahmen einer Sitzung im März 2016 fest, dass für jeden der in Workshop 4 vorgeschlagenen Prozesse der wissenschaftlichen Begleitung (s. Abbildung 19: Mögliche Aufgabenfelder des komplementären Berufskollegs, S. 124) eine Kleingruppe, bestehend aus zwei bis drei Steuergruppenmitgliedern und moderiert von der wissenschaftlichen Begleitung, zu bilden sei, die

die Prozesse des RBZ-Modell-BK ausarbeiten solle. Im Folgenden werden beispielhafte Einblicke in die Diskussion einiger Kleingruppen gegeben.

Für die schülernahen Prozesse legten wir die Diskussion methodisch so an, dass die Schulleitungen auf Basis eines Zeitstrahls, der ein Schuljahr umfasste, die einzelnen Prozessschritte einzeichnen und kommentieren konnten. Beispielhaft ist im Folgenden das Ergebnis der Gruppe Ausbildungsvorbereitung abgebildet:

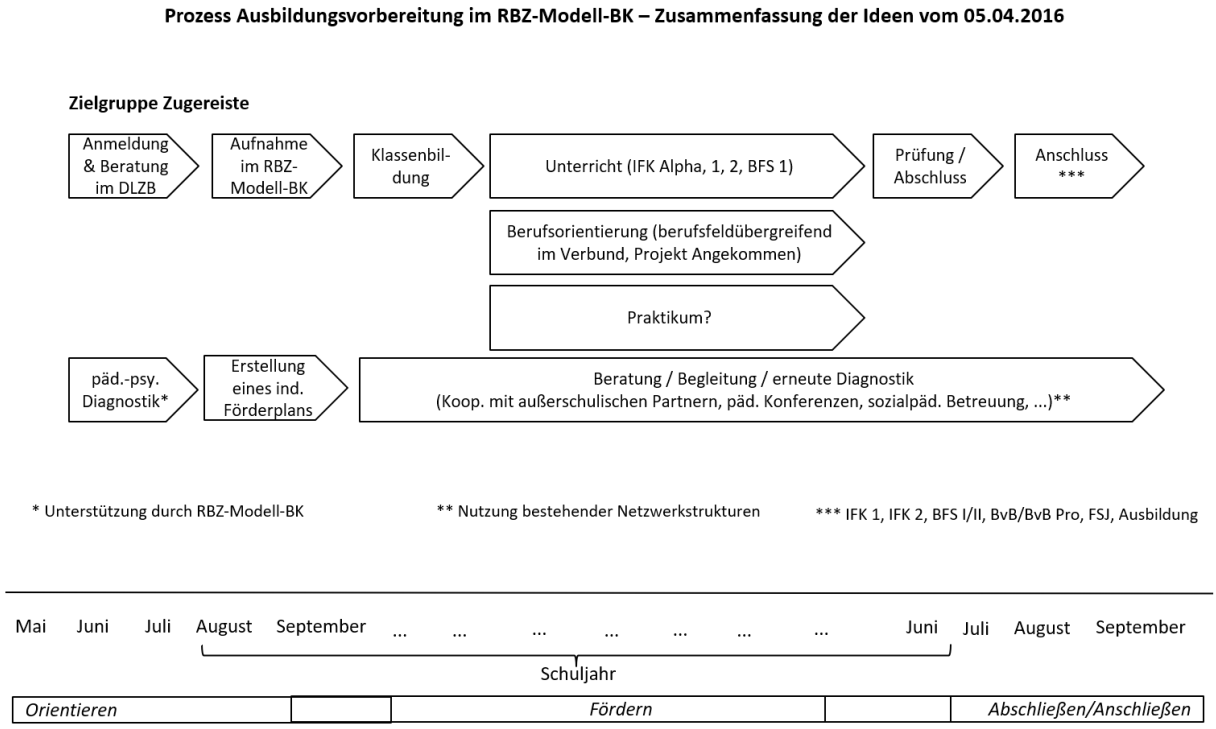


Abbildung 22: Ergebnis der Kleingruppe ‚Ausbildungsvorbereitung im RBZ-Modell-BK'

Quelle: eigene Darstellung als Ergebnis der Diskussion mit den Steuergruppenmitgliedern[141]

Eine zweite Kleingruppe setzte sich mit der Frage auseinander, wie die Personalausstattung des RBZ-Modell-BK organisiert werden könnte. Die Schulleitungen diskutierten, ob Lehrkräfte der acht Berufskollegs an das RBZ-Modell-BK befristet abgeordnet oder auch unbefristet versetzt werden könnten. Zudem wurde eine ex ante Personalzuweisung (Zuweisung an das RBZ-Modell-BK für einen Zeitraum von min. zwei Jahren) als hilfreich erachtet. Gefragt wurde, ob es zukünftig Einstellungen für die ‚Dienststelle RBZ' geben könne, verbunden mit der Option, zeitlich befristet an mehreren Berufskollegs eingesetzt zu werden. Aus Sicht der Gruppenmitglieder sei das Beschäftigungsverhältnis der Lehrer:innen im RBZ-Verbund perspektivisch rechtlich so zu gestalten, dass der zeitlich befristete Einsatz am RBZ-Modell-BK arbeitsrechtlich keine Relevanz habe, sondern als Beauftragung im Rahmen eines Entwicklungsvorhabens gelte. Rechtlich sei zu prüfen, wie die Beförderungsregelung, nach der die dauerhafte Übernahme von schulischen Aufgaben eine Voraussetzung für eine Beförderung sei, so verändert werden könne, dass die Mitwirkung im RBZ-Modell-BK nicht als „Beförderungsbremse" (Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) wirke. Stattdessen solle mit der besonderen Art der Arbeit geworben werden. Es wurde darauf verwiesen, dass der Begriff ‚Versetzung' zu Unsicherheit und Irritationen führen könne und deswegen nicht zu verwenden sei, bis die rechtlichen Fragestellungen geklärt seien. Wünschenswert sei, wenn das RBZ-Modell-BK mit einem zusätzlichen kapitalisierten

[141] Bei der ‚IFK alpha' handelt es sich um eine spezielle Organisationsform der IFK an Dortmunder Berufskollegs

Personalbudget operieren könnte, das Handlungsoptionen für die befristete Einstellung von nicht-akademischem Personal eröffnen würde, um bei Bedarf spezialisierte Fachkräfte (z.B. Sozialpädagogen, Spezialanbieter für Inklusion, Erlebnis- und Förderpädagogik oder auch Verwaltungs- bzw. Schulassistenten) einzukaufen.

Eine weitere Kleingruppe erörterte, wie das RBZ-Modell-BK mit finanziellen Ressourcen ausgestattet werden könnte. Eine wichtige Frage lautete, ob das RBZ-Modell-BK direkt vom Land mit Ressourcen ausgestattet werde, oder ob die acht Berufskollegs Anteile ihres Budgets und ihrer Stellen an das RBZ-Modell-BK abgäben. Für letzteres Verfahren müssten die bestehenden Berufskollegs dazu ermächtigt werden, Teile ihres Budgets an das RBZ-Modell-BK weiterzugeben – insbesondere unter dem Gesichtspunkt, dass das RBZ-Modell-BK die Gelder für einen anderen als den ursprünglich gedachten Zweck verwenden könnte (Verwendung von Landesmitteln für sächliche Ausstattung). In diesem Zusammenhang wurde eine Deckungsfähigkeit zwischen den Mitteln gefordert. Eine weitere zentrale Forderung war die freie Verwendung der Mittel im Rahmen des Satzungszwecks.

4.2.9 24.05.2016: Workshop 5

Die Projektkoordination hatte zu den oben beschriebenen Arbeitsergebnissen der Kleingruppen eine Stellungnahme verfasst, die in Workshop 5 mit der wissenschaftlichen Begleitung besprochen wurde. Zentrale Fragestellungen waren u.a.:

- Wird das RBZ-Modell-BK auf Basis von § 25 SchulG Abs. 1, 2 oder 3 begründet?
- Was ist die langfristige Ausrichtung des RBZ-Modell-BKs? Was passiert nach Ablauf der Versuchszeit? Gibt es dauerhaft ein neuntes Berufskolleg? Fließen die exemplarisch erprobten Prozesse in den Regelbetrieb der acht Schulen zurück? Welche Aufgaben hat das RBZ-Modell-BK nach Ablauf des Versuchszeitraums?
- In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Berufskollegs untereinander; in welchem Verhältnis stehen die einzelnen Berufskollegs zum RBZ-Modell-BK?

Die Schulleiter:innen legten fest, dass neben der Ausbildungsvorbereitung[142] auch doppeltqualifizierende Bildungsgänge durch das RBZ-Modell-BK ausgeführt werden sollten. Hier solle insbesondere geprüft werden, wie durch die Einrichtung des RBZ-Modell-BK berufskollegübergreifend die Fachhochschulreife in dualen Ausbildungsgängen angeboten werden könnte. Im Rahmen der Arbeit des QZ III.1 wurden bereits Strategien zur Doppeltqualifizierung erarbeitet, diese bezogen sich jedoch auf die Durchführung in den einzelnen Häusern. Insbesondere Berufskollegs, die bisher keine Doppeltqualifizierung anbieten konnten, befürworteten die Umsetzung im RBZ-Modell-BK. Mit dem Bildungsgang der Doppeltqualifizierung stand auch die Idee im Raum, das RBZ-Modell-BK „nicht als Anhängsel, sondern als ‚Elite-Schule' zu denken. Dort schicken wir die besten hin." (Zitat, Workshop 5).

[142] Zur Idee, dass das RBZ-Modell-BK die Ausbildungsvorbereitung durchführen sollte, gab es auch kritische Stimmen, da dieser Bildungsgang gleichzeitig profilbildend für einige der acht Berufskollegs wirkte.

Ideensammlung für die Geschäftsordnung

In einem weiteren Arbeitsschritt hatte die wissenschaftliche Begleitung vier Aspekte einer denkbaren Geschäftsordnung formuliert, die die Schulleiter:innen durch grüne (Zustimmung) und rote (Ablehnung) Karten kommentieren konnten.

Wand 1: Organe und Gremien

Vorschläge

- Eine Strategiekonferenz (bestehend aus der Leitung des RBZ-Modell-BK, den Schulleiter:innen der acht bestehenden Dortmunder BKs, einem:einer Vertreter:in der Stadt Dortmund) beschließt über grundlegende strategische Entscheidungen des RBZ-Modell-BK (z. B. Ausrichtung des Bildungsangebots).
- Die Leitung des RBZ-Modell-BK besteht aus einer pädagogischen und einer kaufmännischen Leitung.
- Das RBZ-Modell-BK verfügt über eine klassische, aber verschlankte Gremienstruktur.
- Die Leitung des RBZ-Modell-BK wird rollierend und kommissarisch durch die Schulleiter/innen der acht bestehenden Berufskollegs für eine Dauer von 2,5 Jahren übernommen.
- In der Strategiekonferenz kommen Entscheidungen durch ein Mehrheitsprinzip zu Stande. Die Stimme der Leitung des RBZ-Modell-BK wiegt doppelt.

Die Schulleitungen stimmten zu, dass es einerseits ein steuerndes / strategisches Gremium (= Strategiekonferenz) und andererseits eine Geschäftsführung des RBZ-Modell-BK geben müsse. Der Vorschlag einer Unterteilung in eine pädagogische und eine kaufmännische Leitung wurde ebenfalls akzeptiert. Die unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Strategiekonferenz (bzw. des strategischen / steuernden Gremiums) und der Geschäftsführung müssten erarbeitet werden. Das RBZ-Modell-BK benötige eine andere Gremienstruktur als die acht bestehenden Berufskollegs. Es sollten zwei Sitzungsstrukturen eingerichtet werden: Eine Konferenz solle sich um innere, eine andere Konferenz um äußere Schulangelegenheiten kümmern, wobei Zuständige für äußere Angelegenheiten an den Sitzungen der Konferenz für innere Angelegenheiten teilnehmen sollten und vice versa.

Wand 2: Grundlegendes Verfahren zur Ressourcenausstattung

Vorschläge

- Das grundlegende Verfahren zur Ausstattung mit Personal, Räumen und Budget könnte folgendermaßen funktionieren: Das RBZ-Modell-BK erhält eine feste Basisausstattung (Personal, Räumen und Budget) für fünf Jahre. Zusätzlich wird zu Beginn eines jeden Schuljahrs eine flexible Zusatzausstattung bestimmt.
- Als Basisausstattung erhält das RBZ-Modell-BK fest 4 Räume im Dortmunder U, 4 Räume im Brügmann-Komplex und 4 Räume im Hacheney-Komplex. Kommt das RBZ-Modell-BK mit diesen Räumen nicht aus, verpflichten sich die acht Berufskollegs, zusätzlich zur Basisausstattung in Abhängigkeit von der eigenen Schülerzahl weitere Räume bereitzustellen. Der zusätzliche Bedarf wird gemeinsam mit allen Schulleitungen pro Schuljahr festgelegt.
- Jedes Berufskolleg gibt für einen Zeitraum von fünf Jahren einen festzusetzenden Prozentsatz seines Stellenplans ab. Diese Lehrkräfte stellen den Kern-Personalstamm des RBZ-Modell-BK dar. Das RBZ-Modell-BK kann voraussichtlich mit seinem Stammpersonal nicht alle Fächer abdecken. Die acht Berufskollegs verpflichten sich, dem RBZ-Modell-BK zusätzlich Fachlehrer

in einem Umfang von x Stunden teilabzuordnen. Der zusätzliche Bedarf wird gemeinsam mit allen Schulleitungen pro Schuljahr festgelegt.
- Jedes BK gibt 5% seines Sachmittelbudgets ab. Der zusätzliche Bedarf wird pro Schuljahr festgelegt.

Die Schulleitungen schätzten die Ausgangssituation der Basisausstattung als machbar ein, da das RBZ-Modell-BK eigene Schüler:innen habe und damit auf Basis der Schüler-Lehrer-Relation mit Ressourcen ausgestattet werden könne. Bei einer Überführung von Prozessen in den Regelbetrieb (zurück an die acht Berufskollegs) habe die Schule aber keine Schüler:innen und somit könnten ihr auch keine Lehrkräfte mehr zugewiesen werden. Die Schulleitungen forderten zusätzliche Ressourcen von Schulträger und Land, um ein „Nullsummenspiel" zu vermeiden.

Wand 3: Verhältnis des RBZ-Modell-BK zu den acht Berufskollegs

Vorschläge

- Das RBZ-Modell-BK ist der Ringschluss zu den anderen acht Berufskollegs. Es ist eine Schule mit besonderen Aufgaben und agiert auf Augenhöhe mit den bestehenden BKs.
- Um den besonderen Verbund-Charakter auszudrücken, führt das RBZ-Modell-BK bewusst einen differenzierenden Namen und erhält nicht – wie die anderen acht Berufskollegs – den Namen einer berühmten Persönlichkeit.
- Das RBZ-Modell-BK kommuniziert nur Aspekte nach außen, die die Zielgruppen Zugereiste / unterjährig einzuschulende berufsschulpflichtige Jugendliche betreffen. Weitere Bereiche, die das Netzwerk RBZ betreffen, werden von einem Verantwortlichen / einer Verantwortlichen des Netzwerks wahrgenommen.
- Die Schulleitungen entwickeln ein Konzept zum Umgang mit Befürchtungen bei Abordnungen an das RBZ-Modell-BK.

Die Schulleitungen nahmen ihren Gedanken auf, dass das RBZ-Modell-BK als „Eliteschule" (Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) gedacht werden könne. Argumente seien der Raum für Entwicklungszeit, besondere pädagogische Aufgaben, etc.

Wand 4: Gewinnung und Begeisterung von Lehrkräften

Vorschlag

- Der Unterricht am RBZ-Modell-BK ist mit Beförderungsmöglichkeit verknüpft. Die Stellen am RBZ-Modell-BK werden ausgeschrieben.
- Bei nicht lösbaren Konflikten innerhalb der Leitungen der acht bestehenden Berufskollegs oder zwischen einer Leitung der bestehenden Berufskollegs und dem RBZ-Modell-BK agiert der Schulträger als externer Mediator.
- Sollten Absprachen wiederholt nicht eingehalten werden (z. B. in Bezug auf die Abgabe von Räumen und Personal) sollen Sanktionen greifen. Das leitende Gremium (z.B. die Strategiekonferenz) entscheidet im Einzelfall.

Erarbeitung von Fragen für die Rechtsexpert:inn:en

Auf der Basis eines Vorschlags der wissenschaftlichen Begleitung diskutierten wir die Fragen für die Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en. Das Ergebnis der Diskussion ist in Kapitel 4.2.10 abgebildet.

Diskussion um Ausrichtung des RBZ-Modell-BK flammt wieder auf

Nachdem sich die Steuergruppe im Rahmen der Klausurtagung im Februar 2016 für die Ausrichtung des RBZ-Modell-BK entschieden hatte (s. Kapitel 4.2.7), flammte im Rahmen des fünften Workshops zur Szenarienentwicklung wieder die Frage auf, ob die Einrichtung eines RBZ-Modell-BK tatsächlich die Probleme, die die Schulleitungen als dringlich empfanden, lösen würde („Eine Schule zur Lösung der regionalpolitischen Probleme reicht nicht aus.“ Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll). Die Kritiker:innen des RBZ-Modell-BK betonten, dass sie einerseits eruieren wollten, in welchem rechtlichen Verhältnis die einzelnen Berufskollegs zueinander stünden und andererseits das Verhältnis der Einzelschulen zum RBZ-Modell-BK erarbeiten wollten. Einige empfanden es als schwierig, wenn für das RBZ-Modell-BK andere Personalregelungen gelten als für die bestehenden Schulen. Andere Schulleiter:innen befürchteten, das RBZ-Modell-BK könne zu stark werden.

Auf der anderen Seite mahnten Schulleitungen an, getroffene Entscheidungen nicht wiederholt in Frage zu stellen und verwiesen auf die vielen Gemeinsamkeiten, die es trotz aller Differenzen gebe. In einer solchen Phase zeigte sich deutlich die hohe Bedeutung von Mediator:inn:en, die ich in ihrer Relevanz für das gesamte Projekt in Kapitel 5.2.5 eingehender erläutern werde.

4.2.10 06/16 – 08/16: Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en

Die wissenschaftliche Begleitung führte im Sommer 2016 gemeinsam mit Vertreter:inne:n der Steuergruppe Gespräche mit Rechtsexpert:inn:en des MSW, der Bezirksregierung Arnsberg, der Stadt Dortmund sowie einem:einer Expert:in für Öffentliches Recht und Verwaltungsrecht, um rechtliche Fragestellungen und Umsetzungsmöglichkeiten des RBZ-Modell-BK zu eruieren. Vorab erhielten die Rechtsexpert:inn:en ein Dokument mit einem Steckbrief zum RBZ-Modell-BK sowie den Interviewfragen, die sich an der Struktur des Kooperations-/Gründungsvertrags orientierten.

Expertengespräch: Machbarkeit eines RBZ-Modell-BKs

Das RBZ-Modell-BK ist ein „Gedankenspiel": In einem beispielhaften Szenario soll dargestellt werden, in welcher institutioneller Form Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft im Verbund zusammenarbeiten und gemeinsam innovativ tätig werden können.
Ziel der Gespräche ist, ein solches Szenario in Hinblick auf eine mögliche Umsetzung gemeinsam zu durchdenken.
Das vorliegende Dokument dient der Vorbereitung auf das Gespräch. Es enthält

- einen kurzen Steckbrief des RBZ-Modell-BKs
- eine Skizze des Gesprächsablaufs
- sowie Themenbereiche inkl. Fragen für das Gespräch.

Steckbrief RBZ-Modell-BK

Grundidee	Im Szenario RBZ-Modell-BK vereinbaren die Stadt, das Land, die Bezirksregierung und die acht bestehenden Berufskollegs die Einrichtung eines neuen Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft. Damit sollen die Berufskollegs und die Region von einer gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben profitieren: Das RBZ-Modell-BK übernimmt ausgewählte Aufgaben der acht Dortmunder BKs (bestimmte Bildungsgänge oder auch unterstützende Tätigkeiten wie z. B. Monitoring). Das RBZ-Modell-BK kann sich auf diese Aufgaben konzentrieren und baut dafür Expertise auf. Die bestehenden BKs werden dadurch entlastet bzw. müssen diese Aufgaben nicht je für sich organisieren. In der Gesamtbetrachtung werden Ressourcen geschont, da sich nicht jedes einzelne Berufskolleg mit einer Aufgabe auseinandersetzt und Kapazitäten investiert, sondern die Ausführung gebündelt für alle vom RBZ-Modell-BK übernommen wird. Weitere Synergieeffekte können dadurch erzeugt werden, dass ungenutzte Ressourcen (z. B. unbesetzte Stellen) im RBZ-Modell-BK zusammengelegt werden oder dass bestimmte Kompetenzen, die in einem Berufskolleg zur Verfügung stehen, über das RBZ-Modell-BK für alle genutzt werden können. Das RBZ-Modell-BK wird aus den Personal-, Raum- und Budgetressourcen der bestehenden Berufskollegs getragen. Es verfügt über kein eigenes Gebäude, sondern nutzt die Räumlichkeiten der bestehenden BKs.
Erwartete Mehrwerte	In einer Region können durch Zusammenarbeit öffentlicher Schulen neue Konzepte erprobt werden. Schülerinnen und Schüler profitieren von zielgruppenspezifischen Beratungs- und Unterrichtsangeboten, die im RBZ-Modell-BK entwickelt werden. Das RBZ-Modell-BK bietet Lehrerinnen und Lehrern Raum für pädagogische Innovation, den Austausch von Expertise und Chancen der weiteren Professionalisierung. Schulleitungen profitieren von der besseren Nutzung von Ressourcen, Entlastung, sowie einem breiteren, flexibleren und kohärenteren Angebot im Spektrum der APO BK bei hinreichenden Klassenstärken.

Aufgaben-spektrum	Als Berufskolleg bietet das RBZ-Modell-BK Bildungsgänge an. In einer ersten Entwicklungsstufe könnte sich das RBZ-Modell-BK auf die Bildungsgänge Doppeltqualifizierung und Ausbildungsvorbereitung für bestimmte Zielgruppen (zugereiste Jugendliche sowie unterjährig einzuschulende berufsschulpflichtige Jugendliche) konzentrieren. Anhand dieser beiden Bildungsgänge sollten im RBZ-Modell-BK unterstützende Tätigkeiten wie Monitoring und Lehrerfortbildung im Verbund erprobt werden. Perspektivisch könnten sich die Aufgabenbereiche des RBZ-Modell-BKs erweitern.
Anforde-rung an den Rechts-rahmen	Im Rahmen der bisherigen Erarbeitung wurde deutlich, dass bei einigen möglichen Aufgabengebieten des RBZ-Modell-BKs die Grenzen bestehender Regelungen erreicht werden und dass für die Konzeption und Erprobung neuer Bildungsangebote Gestaltungsfreiräume erforderlich sein könnten. Dies führt zu einer möglichen Teilrechtsfähigkeit für das RBZ-Modell-BK.

Ablauf des Gesprächs

Der Ablauf des Gesprächs gestaltet sich wie folgt:

1) Begrüßung und Eröffnung des Gesprächs; Klären der grundlegenden Ideen für ein RBZ-Modell-BK
2) Fragen zur Ausgestaltung des RBZ-Modell-BKs entlang der Struktur eines Gründungsvertrags
3) Abschluss: Zusammenfassende Gesamteinschätzung und Hinweise an die wissenschaftliche Begleitung zur weiteren Bearbeitung

Zu Punkt 2): Fragen zur Ausgestaltung des RBZ-Modell-BKs entlang der Struktur eines Gründungsvertrags

Zur Ausarbeitung des Szenarios im Projekt gehört die Beschreibung des Aufgabenspektrums des RBZ-Modell-BKs sowie die Erstellung von Entwürfen für einen Gründungsvertrag und eine Geschäftsordnung (bzw. Satzung).
Der bisherige Vorschlag für einen Gründungsvertrag sieht wie folgt aus:

- *Präambel*
- *§ 1 Name und Sitz*
- *§ 2 Tätigkeitsbeschreibung*
- *§ 3 Organe und Gremien des RBZ-Modell-BKs (Schulleitung, innere Gremienstruktur)*
- *§ 4 Trägerschaft und Rechtsform*
- *§ 5 Personalausstattung*
- *§ 6 Personal-/Dienstrecht*
- *§ 7 Raumausstattung*
- *§ 8 Generierung und Verwendung finanzieller Ressourcen und Budgetierung*
- *§ 9 Rechnungslegung, Rechnungsabschluss und Gewinnverwendung*
- *§ 10 Geschäftsordnung und Verfahrensregelungen*
- *§ 11 Haftung und Gewährleistung*
- *§ 12 Beginn / Dauer / Kündigung*
- *§ 13 Auflösung des RBZ-Modell-BKs*

Die unten aufgelisteten Fragen orientieren sich an der Struktur des Gründungsvertrags. Im Gespräch können voraussichtlich nicht alle Themenkomplexe erörtert werden; zudem wird die Diskussion vermutlich zwischen den Paragraphen wechseln. Von besonderer Bedeutung für das Gespräch sind die Bereiche Organe und Gremien, Ressourcenausstattung und Personal-/ Dienstrecht. Dabei werden Fragen zur Teilrechtsfähigkeit die anderen Themenbereiche durchgängig berühren.

Organe und Gremien des RBZ-Modell-BKs (§ 3)

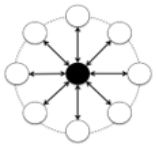
In der bisherigen Entwicklungsphase wurde das RBZ-Modell-BK als Modellversuchsschule (§ 25 SchulG NRW) gedacht.

1) Welche Alternativen bestehen für eine Modellversuchsschule zu einer klassischen Schulleitungsstruktur? (Beispiel: pädagogische Leitung und kaufmännische Geschäftsführung)
2) Für die inneren Angelegenheiten des RBZ-Modell-BKs ist die Position der Schulleitung zentral. Wie kann diese Position besetzt werden?
3) Welche Schritte sind erforderlich, um im RBZ-Modell-BK alternative Gremienstrukturen einrichten zu können? Welche alternativen Gremienstrukturen wären denkbar?
4) Wie sind in einem RBZ-Modell-BK mitbestimmende Gremien (Lehrerrat, Personalrat, Schülervertretung) zu organisieren?

Gründungsbedingungen und Rechtsfähigkeit (§ 4)

In der Entwicklungsgruppe wurde diskutiert, inwiefern die Möglichkeit besteht, das RBZ-Modell-BK für bestimmte Aufgabengebiete mit Teilrechtsfähigkeit auszustatten.

5) Welche Bedingungen sind zu schaffen, um eine Modellversuchsschule nach § 25 SchulG NRW mit Teilrechtsfähigkeit zu gründen? Welche Referenzbeispiele könnten für diese Fragestellung herangezogen werden?
6) Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen einem möglicherweise teilrechtsfähigen RBZ-Modell-BK und den nicht-rechtsfähigen anderen acht Schulen?
   → s. Skizze der Einbindung des RBZ-Modell-BKs (schwarzer Kreis) in den Kreis der bestehenden Berufskollegs (weiße Kreise):



7) Welche Aspekte müssen bei der Gründung eines rechtlich verhältnismäßig eigenständigen Berufskollegs (in öffentlicher Trägerschaft) vor dem Hintergrund der o.g. Aufgabenbereiche in Hinblick auf die Unterteilung in innere und äußere Schulangelegenheiten beachtet werden?

RBZ-Modell-BK
Juni 2016
Wissenschaftliche Begleitung

Ressourcenausstattung: Personal, Räume, Budget (§§ 5, 7, 8)

8) Welche grundlegenden Konstruktionen sind denkbar, um das RBZ-Modell-BK mit Personal-, Raum- und Budgetressourcen auszustatten? (Beispiel: feste Basisausstattung plus flexible Zusatzausstattung)
9) Welche Chancen der Kooperation im Verbund können genutzt werden, um Stellen für das RBZ-Modell-BK zu gewinnen? (Beispiel: Bündelung von Teilzeitstellen, Durchführung gemeinsamer Stellenberechnungen)
10) Wie könnte es gelingen, dass das RBZ-Modell-BK in Hinblick auf Personal und Budget über größere Freiheitsgrade als die bestehenden Berufskollegs verfügt? (Beispiele: ex ante Personalausstattung, freie Verwendung der Mittel i.S. des Satzungszwecks)

Personal-/Dienstrecht (§ 6)

11) Wie ist die Abordnung von Lehrkräften an das RBZ-Modell-BK schulrechtlich zu gestalten (in Hinblick auf die Organisation des Abordnungsverfahrens, die Dienstherreneigenschaft, die Auswirkung auf Beförderungsregelungen, Personal- und Mitbestimmungsrechte)?

Rechnungslegung, Rechnungsabschluss und Gewinnverwendung (§ 9)

12) Welche Anforderungen werden an das RBZ-Modell-BK in Hinblick auf die Rechnungslegung, den Rechnungsabschluss und die Gewinnverwendung gestellt?

Geschäftsordnung und Verfahrensregelungen (§ 10)

13) Welche Hinweise haben Sie in Hinblick auf die Geschäftsordnung? Wie sollte das Verhältnis von Gründungsvertrag und Geschäftsordnung gestaltet werden?

Haftung und Gewährleistung (§ 11)

14) Wie ist die Frage der Haftung und Gewährleistung geregelt, wenn ein RBZ-Modell-BK als Modellversuchsschule nach § 25 teilrechtsfähig wird?

Beginn / Dauer / Kündigung (§ 12)

15) Hängt die Dauer der Einrichtung des RBZ-Modell-BKs davon ab, ob es sich um die Errichtung einer neuen Schule, ein Entwicklungsvorhaben oder ein Modellvorhaben handelt (vgl. § 82 SchulG, RdErl. „Mehr Freiräume für innovative schulische Vorhaben" und § 25 SchulG)?

Auflösung des RBZ-Modell-BKs (§ 13)

16) Unter welchen Bedingungen kann das RBZ-Modell-BK auch schon vor Ablauf der Einrichtungszeit von (z. B.) 5 Jahren aufgelöst werden?

Zu Punkt 3): Zusammenfassende Gesamteinschätzung und Hinweise an die wissenschaftliche Begleitung zur weiteren Bearbeitung

Zum Abschluss werden je nach Gesprächsverlauf alternative Organisationsmöglichkeiten / Umsetzungsszenarien angesprochen. Dabei kann es auch um die Frage nach ‚Vorbildern' und Erfahrungen in anderen Verbundprojekten gehen.

Abbildung 23: Dokument für die Rechtsexpert:inn:en zur Vorbereitung auf das Interview

Quelle: Dokument des Entwicklungsprozesses, Juni 2016

In den Gesprächen konnten nicht alle Fragen zu den Paragraphen des Kooperations-/ Gründungsvertrags erörtert werden, vielmehr konzentrierten sich die Gespräche auf die Themenkomplexe Gründungsbedingungen/Rechtsfähigkeit, Organe und Gremien, Ressourcen-ausstattung und Personal-/ Dienstrecht.

Die Einschätzung der Rechtsexpert:inn:en reichte von der Stellungnahme, dass das Projekt nicht umsetzbar sei bis zu der Bewertung, dass es sich um ein mehrwertstiftendes Modell handele, das zwar mit rechtlich-organisatorischen Herausforderungen verbunden sei, die jedoch jeweils für sich lösbar seien. Die Ergebnisse der Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en werden im Rahmen des Szenarioberichts (s. folgendes Kapitel) vorgestellt.

Auch wenn sich im Sommer 2016 die Tendenz abzeichnete, dass eine Teilrechtsfähigkeit des RBZ-Modell-BK im Rahmen von § 25 SchulG NRW nicht genehmigt werden würde, da § 25 SchulG NRW dahingehend zu verändern wäre, dass Modellberufskollegs eines Verbunds teilrechtsfähig werden dürften, bestand der Wunsch, den eingeschlagenen Weg dennoch als Versuch weiterzugehen.

4.2.11 07-08/16: Szenariobericht komplementäres RBZ-Modell-Berufskolleg

Die Ergebnisse der vorangegangenen Entwicklungsarbeit fasste die wissenschaftliche Begleitung im Sommer 2016 im sog. ‚Szenariobericht'[143] zusammen, der den Stakeholdern als wesentliches Projektergebnis im August 2016 zur Verfügung gestellt wurde (vgl. Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a). Der Szenariobericht stellte einen zentralen Meilenstein / eine erste Zwischenbilanz der voran-gegangenen Entwicklungstätigkeit dar[144].

Im Bericht erläuterten wir die Entwicklungsgeschichte, Idee und Mehrwerte des RBZ-Modell-BK, verdeutlichten die Prozesse des RBZ-Modell-BK, werteten für die konstituierenden Bedingungen zur Gründung eines RBZ-Modell-BK (Kooperations-/Gründungsvertrag) die Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en aus und schlugen Aspekte für die Geschäftsordnung (Art der Zusammenarbeit im RBZ-Modell-BK) vor.

Im Folgenden erläutere ich zentrale Aspekte des Berichts:

[143] Im Bericht wurde in der Überschrift die Formulierung ‚komplementäres RBZ-Modell-Berufskolleg' verwendet: „Das ‚Ergänzende' und ‚Vervollständigende' sowie das ‚Neue' und ‚Modellhafte' sind so charakterisierende Aspekte, dass sie beide in der Bezeichnung verankert werden sollen. Um die Formulierung im Text kürzer zu halten, sprechen wir im Folgenden aber vom ‚RBZ-Modell-BK'" (Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a, S. 8).

[144] Das durch den Szenariobericht konkretisierte Szenario weist insbesondere Bezüge zur in Kapitel 4.2.2 vorgestellten Variante b) auf.

Summary

Der Bericht beginnt mit einer Summary, die die wesentlichen Kernergebnisse zusammenfasst und die grundlegende Idee des RBZ-Modell-BK veranschaulicht:

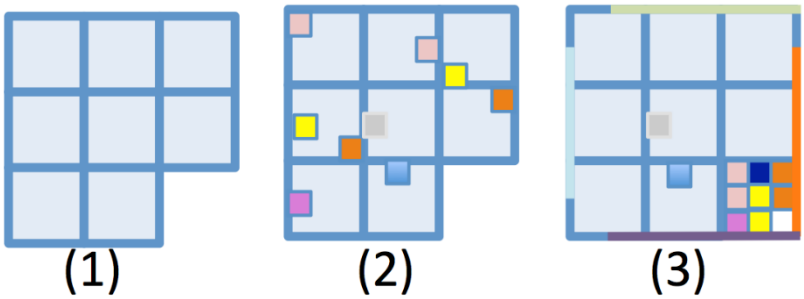


Abbildung 24: Idee des RBZ-Modell-BK

> „Aus den in (1) dargestellten acht Berufskollegs der Stadt Dortmund wird in (3) ein „Acht plus Eins“ RBZ-Verbund. Das ergänzte Quadrat unten rechts symbolisiert das „komplementäre“ Modell-Berufskolleg. Es stärkt den Verbund der acht bestehenden Berufskollegs. Es bildet und fordert einen dauerhaften Rahmen für deren Zusammenarbeit ein. Das Modell-Berufskolleg als Berufskolleg übernimmt dabei Aufgaben der beruflichen Bildung mit regionaler Priorität und bündelt Expertise und Ressourcen aus einer gemeinschaftlichen Perspektive der Berufskollegs und der Stadt Dortmund. Bisher auf einzelne Berufskollegs verteilte Aufgaben (2) können so koordiniert und abgestimmt werden, sowie im Sinne einer ‚gemeinsamen zentralen Zuständigkeit‘ für diese Aufgaben ausgeführt werden.“ (Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a, S. 1)

Das Ziel sei, gleiche Prozesse im RBZ-Modell-BK zu bündeln. Die einzelnen Berufskollegs seien von bestimmten Aufgaben entlastet; das RBZ-Modell-BK werde gleichzeitig Experte für die ihm übertragenen Prozesse. Ein weiteres Ziel des RBZ-Modell-BK sei, Expertisen, die nur einem Berufskolleg zur Verfügung stünden (beispielsweise Kompetenzen im Bereich Diagnostik), allen Berufskollegs zugänglich zu machen. Das RBZ-Modell-BK als Modellversuchsschule solle zudem neue Prozesse einführen, die unabhängig von der APO-BK umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 9).

Das RBZ-Modell-BK als neunte Schule solle den bestehenden Verbund komplettieren – die gemeinsame Aufgabenerfüllung spanne den Rahmen für eine institutionelle Struktur des Verbunds. Das RBZ-Modell-BK sei somit auch ein Experimentierfeld des Verbunds, in dem erprobt werden könne, wie die Zusammenarbeit in institutionalisierter Form erfolgen könne (vgl. ebd.).

Die Entwicklung des RBZ-Modell-BK unterliege folgenden Eckpunkten (vgl. ebd., S. 1 f.):

- Das RBZ-Modell-BK bewege sich als öffentliche Schule im öffentlichen Schul- und Dienstrecht. Im Rahmen von § 25 SchulG NRW werde geprüft, ob das RBZ-Modell-BK Teilrechtsfähigkeit erlangen könne. Wenn dem so wäre, müsste die formale Beziehung zwischen den acht grundständigen Berufskollegs und einem möglicherweise teilrechtsfähigen RBZ-Modell-BK definiert werden.
- Damit einher gehe die Frage, ob eine Teilrechtsfähigkeit des RBZ-Modell-BK eine Teilrechtsfähigkeit aller acht Schulen nach sich ziehen könnte, um das RBZ-Modell-BK schul- und dienstrechtlich führen zu können.[145]

[145] Damit nahmen wir die Wünsche der Vertreter:innen der Ausrichtung I auf (s. Kapitel 4.2.7).

- Das RBZ-Modell-BK solle sich grundsätzlich aus den bestehenden Ressourcen der acht städtischen Berufskollegs tragen, die für ausgewählte gemeinsame Aufgaben gepoolt werden. Nichtsdestotrotz dürfe das RBZ-Modell-BK weitere Mittel einwerben.

Prozesse

Im Szenariobericht werden die folgenden Prozesse beschrieben (vgl. S. 13 ff.):

Schülernahe / unterrichtsnahe Prozesse

- Ausbildungsvorbereitung am Beispiel der Zielgruppe „zugereiste Jugendliche“
- Einrichtung eines BKAZVO-Bildungsgangs
- Einrichtung doppeltqualifizierender Bildungsgänge

Dienstleistungsbezogene Prozesse

- Monitoring im Rahmen der Berichterstattung und entscheidungsvorbereitenden Information
- Lehrerfortbildung

Es wurde deutlich betont, dass die genannten fünf Prozesse als exemplarisch angesehen würden – weitere Handlungsfelder seien denkbar. Es sei grundlegend zu hinterfragen, ob diese Bildungsgänge ausreichten, um formal von einem ‚Berufskolleg‘ (vgl. § 22 SchulG NRW) sprechen zu können (s.u.: Stellungnahme der Rechtsexpert:inn:en).

Im Szenariobericht wird für jeden Prozess skizziert, wie dieser unabhängig vom RBZ gegenwärtig in den einzelnen BKs umgesetzt wird und wie er im RBZ-Modell-BK geplant ist. Die Mehrwerte, die durch die Organisation im Verbund entstehen, werden auf der pädagogisch-didaktischen und der organisatorisch-administrativen Ebene sowie der Ebene der personellen Professionalisierung beschrieben. Abschließend wird jeder Prozess in Form einer Prozesslandkarte dargestellt.

Methodische Anmerkung

Die Prozesse werden noch nicht an dieser Stelle, sondern erst in Kapitel 4.4.6 (finale Version des Schulversuchsantrags im Dezember 2017) vorgestellt, da sie sich zwischen Sommer 2016 und Dezember 2017 aufgrund neuer Ideen / Berücksichtigung verschiedener Interessen immer wieder zumindest leicht veränderten. So werden Doppelungen vermieden und ein besserer Lesefluss ermöglicht.

Zur Vermittlung eines Eindrucks ist in Anhang 8.7.1 beispielhaft ein Auszug zum Prozess „Ausbildungsvorbereitung am Beispiel der Zielgruppe ‚zugereiste Jugendliche‘“ abgebildet.

Auswertung der Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en als Grundlage für die Erarbeitung eines Kooperations-/Gründungsvertrags

Nach den Gesprächen mit den Rechtsexpert:inn:en wurde für den Szenariobericht zunächst folgende Struktur des Kooperations-/Gründungsvertrags verabredet (vgl. ebd., S. 41):

- § 1 Name und Sitz
- § 2 Tätigkeitsbeschreibung
- § 3 Trägerschaft und Rechtsform
- § 4 Organe und Gremien des RBZ-Modell-BK
- § 5 Personalausstattung
- § 6 Personal-/Dienstrecht

- § 7 Raumausstattung
- § 8 Generierung und Verwendung finanzieller Ressourcen und Budgetierung
- § 9 Rechnungslegung, Rechnungsabschluss und Gewinnverwendung
- § 10 Geschäftsordnung und Verfahrensregelungen
- § 11 Haftung und Gewährleistung
- § 12 Beginn / Dauer / Kündigung
- § 13 Auflösung des RBZ-Modell-BK

Gründungsbedingungen und Rechtsstatus (§§ 1, 3)

In einem weiteren Teil des Szenarioberichts wurden die Ergebnisse der Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en aggregiert[146] zusammengefasst:

Aus den Prozessen abgeleitete Anforderung: Gründung einer Schule im Rahmen von § 25 SchulG NRW

Das RBZ-Modell-BK solle in der Rechtsform eines öffentlichen Berufskollegs im Rahmen von § 25 SchulG NRW[147] gegründet werden – damit gehe einher, dass Schüler:innen am RBZ-Modell-BK angemeldet und Lehrkräfte dort beschäftigt seien, dass Bildungsgänge angeboten, Abschlüsse vergeben und Zeugnisse ausgestellt würden, dass das RBZ-Modell-BK ein Fortbildungsbudget erhalte, etc. Der Modellcharakter auf Basis von § 25 SchulG NRW solle ermöglichen, dass der Unterricht (beispielsweise für Internationale Förderklassen) unabhängig von der APO-BK und der entsprechenden Verwaltungsvorschrift erfolgen könne. Die Schüler:innen des RBZ-Modell-BK sollten in den Räumen der bestehenden Schulen unterrichtet werden (vgl. Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a, S. 42).

Aggregierte Stellungnahmen der Experten

Die Expert:inn:en empfahlen, dass das RBZ-Modell-BK im Rahmen von § 25 Abs. 1 SchulG NRW gegründet werden müsse. Generell erfordere die Einrichtung einer Schule unter diesem Paragraphen keine Gesetzesänderung, in Hinblick auf die Teilrechtsfähigkeit gebe es aber Probleme (s.u.). Unter den Expert:innen existierten divergierende Auffassungen dazu, welche Kriterien erfüllt sein müssten, damit das RBZ-Modell-BK als Schule betrachtet werden könne. Ein:e Expert:in betonte, dass die Bedingungen des § 22 SchulG NRW gegeben sein müssten; andere Expert:innen erläuterten, dass lediglich die wesentlichen Strukturmerkmale einer Schule zu erfüllen seien – dazu gehörten u.a. Schüler:innen, eine Schulleitung, das Angebot von Bildungsgängen und die Vergabe von Abschlüssen (vgl. ebd., S. 42 f.).

Aus den Prozessen abgeleitete Anforderung: das RBZ-Modell-BK solle teilrechtsfähig sein

Die Steuergruppe wünschte sich, dass das RBZ-Modell-BK für die folgenden Bereiche Teilrechtsfähigkeit erhalte (vgl. ebd., S. 43 f.). Das RBZ-Modell-BK solle…

1. … als Bildungsträger auftreten dürfen, um z.B. die im Rahmen des Aufgabenfelds ‚Lehrerfortbildungen' entwickelten Bildungsangebote weiteren Lehrkräften außerhalb des RBZ-Verbunds anzubieten und dafür Teilnahmegebühren zu berechnen.
2. … Verträge schließen dürfen – z.B.: Dolmetscher und Erlebnispädagogen einkaufen, Räume anmieten, für Unterricht in Arabisch oder Persisch Dozenten einstellen, …
3. … nicht verwendete Stellen kapitalisieren dürfen, um oben beschriebene Dienstleistungen kurzfristig einkaufen zu können. Außerdem sollten Landes- und städtische Mittel gegenseitig

[146] Sowohl im Szenariobericht als auch in der Dissertation habe ich bewusst darauf verzichtet, die Stellungnahmen nach Akteuren zu differenzieren, um keine Rückschlüsse auf beteiligte Personen zu ermöglichen.

[147] Die relevanten Paragraphen aus dem Schulgesetz NRW sind in Anhang 8.4 abgebildet.

deckungsfähig sein, Mittel auf Folgejahre übertragen sowie EU-Mittel und andere Projektgelder akquiriert werden dürfen.

4. … den Personalbedarf ex ante planen dürfen, um verlässlich den Unterricht für einen längeren Zeitraum organisieren zu können.

Sollte das RBZ-Modell-BK teilrechtsfähig werden, sei das Verhältnis zwischen einem teilrechtsfähigem Modell-BK und den acht grundständigen Berufskollegs zu definieren. Zwischen den acht bestehenden Berufskollegs und dem RBZ-Modell-BK ergäben sich zahlreiche ‚Transaktionen', die eine enge Zusammenarbeit erforderten: Um Ressourcen an das RBZ-Modell-BK abgeben zu können, müssten die bestehenden Berufskollegs ermächtigt werden, Lehrkräfte an das RBZ-Modell-BK abzuordnen, Teile des Budgets (für Sachmittel, Fortbildungen, ...) an das RBZ-Modell-BK zu übergeben (auch unter der Prämisse, dass das RBZ-Modell-BK das Budget für einen anderen als den ursprünglich geplanten Zweck ausgebe) und dem RBZ-Modell-BK Räumlichkeiten zu überlassen. Im Rahmen der Lehrerfortbildung müssten die Lehrkräfte dazu berechtigt sein, Fortbildungen für den Verbund anzubieten (vgl. ebd.).

Aggregierte Stellungnahmen der Experten

Insgesamt wurde die Teilrechtsfähigkeit für das RBZ-Modell-BK als kritisch bewertet. Schulen seien nichtrechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts, für eine Teilrechtsfähigkeit wäre eine Gesetzes- bzw. Verfassungsänderung erforderlich[148]. Ein Schulversuch unter § 25 Abs. 1 SchulG NRW hingegen sei genehmigungsfähig und ein bekanntes Prozedere (vgl. ebd., S. 44 ff.).

Einige Gesprächspartner:innen diskutierten eine weitere Alternative: § 95 Abs. 2 SchulG NRW behandelt die eigenverantwortliche Bewirtschaftung von Sachmitteln durch die Schulen. Schulträger können die bzw. den Schulleiter:in ermächtigen, „im Rahmen der von der Schule zu bewirtschaftenden Haushaltsmittel Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger abzuschließen und für diesen Verpflichtungen einzugehen" (§ 95 Abs. 2 SchulG NRW). In einer weiteren Ausarbeitung müssten die Grenzen, in denen § 95 Abs. 2 gilt (Wertgrenzen, Arten von Beschaffung), definiert werden (vgl. ebd.).

Einige Expert:inn:en bezweifelten die Notwendigkeit der Einrichtung einer neunten Institution – die Mehrwerte einer neunten Schule seien nicht eindeutig erkennbar. Als Alternative wurde ein Aufgabennetzwerk vorgeschlagen, das auf Basis von § 4 SchulG NRW (Zusammenarbeit von Schulen) gegründet werde (vgl. ebd.).

§ 4 SchulG NRW sei der „niederschwelligste" Paragraph zur Ermöglichung der Zusammenarbeit zwischen Schulen. Angeregt wurde, dass jede Schule für ein anderes Aufgabengebiet verantwortlich sein könnte (z.B. könne ein Berufskolleg den Prozess Monitoring, ein anderes Berufskolleg dafür die Internationalen Förderklassen für den Verbund organisieren). In einem Kooperations-/Gründungvertrag müssten die Rechte und Pflichten der beteiligten Berufskollegs definiert werden (vgl. ebd.).

<u>Organe und Gremien des RBZ-Modell-BK (§ 4)</u>

Aus den Prozessen abgeleitete Anforderung: das RBZ-Modell-BK erfordert eine alternative Schulleitungs- und Gremienstruktur

Aufgrund der Beschaffenheit der Aufgabenfelder (Unterteilung in schüler- und dienstleistungs-bezogene Prozesse) sollte das RBZ-Modell-BK aus einer pädagogischen und einer administrativen Leitung bestehen. Die pädagogische Leitung wäre für die schülernahen, die administrative Leitung für

[148] In Schleswig-Holstein ist die Einrichtung selbstständiger Anstalten öffentlichen Rechts im Schulgesetz verankert.

die organisatorisch-dienstleistungsbezogenen Prozesse verantwortlich. Die administrative Leitung könnte durch eine:n Mitarbeiter:in des Schulträgers besetzt werden. Die pädagogische Leitung könnte rollierend und kommissarisch durch die Schulleiter:innen der acht bestehenden Berufskollegs übernommen werden. Alternativ könnte geprüft werden, ob eine Lehrkraft, die sich im Qualifizierungsverfahren für eine Schulleiterstelle befindet (als „Ausbildungsstelle" für eine spätere Schulleitungsposition) oder eine Bildungsgangleitung die Funktion der pädagogischen Leitung übernehmen könnte. Beide Leitungen sollten dafür Verantwortung tragen, die Angelegenheiten des RBZ-Modell-BK nach innen und außen zu vertreten (vgl. ebd., S. 47).

Die Gremienstruktur des RBZ-Modell-BK solle zur Vermeidung von Doppelstrukturen alternativ organisiert sein. Es sei eine Gremienstruktur nötig, die zwar die erforderlichen Mitwirkungsprozesse nach § 65 -75 SchulG NRW berücksichtige, aber gleichzeitig die notwendige Flexibilität gewährleiste (vgl. ebd.).

Aggregierte Stellungnahmen der Expert:inn:en

Die Expert:inn:en stimmten überwiegend zu, dass im Rahmen von § 25 SchulG NRW alternative Gremienstrukturen denkbar seien (vgl. ebd., S. 47 f).

Der Vorschlag, die Schulleitung des RBZ-Modell-BK kommissarisch durch eine:n Schulleiter:in der acht Berufskollegs in einem rollierenden System zu besetzen, sei machbar – hierbei werde dem geltenden Beamtenrecht Rechnung getragen. Eine Bildungsgangleitung könne unter Beachtung der gesetzlichen Grundlagen jedoch nicht die Schulleitung des RBZ-Modell-BK übernehmen. Zugestimmt wurde, dass die administrative Leitung durch eine:n Mitarbeiter:in des Schulträgers besetzt werden könne (vgl. ebd.).

Ein:e Expertin:Experte verwies darauf, dass ein übergeordnetes Entscheidungsgremium erforderlich sei, welches die demokratische Legitimationskette von der Entscheidung über Ressourcenverteilungen vor Ort bis zu den Bestimmungen des Landtags bzw. des Schulträgers berücksichtige. Vor dem Hintergrund der Wahrung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten müssten der Landtag (bzw. das MSW als rechenschaftspflichtige Institution gegenüber dem Landtag) und der Schulträger in diesem Entscheidungsgremium vertreten sein, um Ressourcenzuteilungen und Verteilungsprinzipien zu überwachen. Weitere Mitglieder sollten die Bezirksregierung sowie die Sprecher:innen der Steuergruppe sein (vgl. ebd.).

<u>Ressourcenausstattung: Personal, Räume, Budget (§§ 5, 7, 8)</u>

Aus den Prozessen abgeleitete Anforderung an Personalressourcen

Zur Ausübung der ihm übertragenen Aufgaben benötige das RBZ-Modell-BK Lehrkräfte (s. Bildungsgänge des RBZ-Modell-BK), Sozialpädagog:inn:en (zur Beratung der Schüler:innen, insbesondere unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Zielgruppen), ggf. eine:n Psychologen:Psychologin (Unterstützung des DLZB bei der Diagnostik der zugereisten Jugendlichen), Dolmetscher:innen sowie Mitarbeiter:innen, die die Aufgabenfelder Monitoring und Lehrerfortbildung bearbeiten.

Wie könnte das RBZ-Modell-BK insb. mit Lehrkräften ausgestattet werden? Könnten Lehrkräfte an das RBZ-Modell-BK abgeordnet werden? Gebe es unter Beachtung des Dienstrechts weitere Flexibilisierungsoptionen für den Personaleinsatz (vgl. ebd., S. 48 f.)?

> „Das RBZ-Modell-BK könnte die eigenen Lehrkräfte einerseits über die Schüler-Lehrer-Relation von dauerhaft zugewiesenen Bildungsgängen generieren (feste Basisausstattung). Aufgrund der Tatsache, dass das RBZ-Modell-BK die Ausbildungsvorbereitung für die zugereisten Jugendlichen anbietet, wäre es denkbar, einen Großteil der Integrationsstellen dem RBZ-Modell-BK zuzuweisen. Über eine flexible Zusatzausstattung könnten dem RBZ-Modell-BK jeweils weitere Lehrkräfte durch Abordnungen zur Verfügung gestellt werden. Regelungen dazu sind in der Geschäftsordnung zu treffen. Zu eruieren ist, welche weiteren Chancen der Kooperation im Verbund genutzt werden können, um Stellen für das RBZ-Modell-BK zu gewinnen. Mögliche Ideen sind, dass die acht BKs nicht genutzte (Teilzeit-)Stellen an das RBZ-Modell-BK abgeben, gemeinsame Stellenberechnungen durchführen und entstehende Rundungseffekte an die neunte Schule geben oder Ermäßigungsstunden der Schulleitung an das RBZ-Modell-BK übermittelt werden.“ (ebd., S. 48)

Die Finanzierung des o.g. pädagogisch-psychologischen Personals müsse in Kooperation mit dem Land und der Kommune oder Drittmittelgebern sichergestellt werden (vgl. ebd., S. 49).

Aus den Prozessen abgeleitete Anforderung an Raumressourcen

Da das RBZ-Modell-BK über kein eigenes Gebäude verfüge, nutze es die Räumlichkeiten der bestehenden Berufskollegs. Insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe der zugereisten Jugendlichen widerspreche die Einrichtung einer zentralen örtlichen Beschulung dem Integrationsgebot und werde deswegen nicht angestrebt. Für die Ausbildungsvorbereitung sowie die doppeltqualifizierenden und BKAZVO-Bildungsgänge benötige das RBZ-Modell-BK Klassen-, PC- und Werkstatt-Räume in den Gebäuden der acht Berufskollegs (vgl. ebd.).

Aus den Prozessen abgeleitete Anforderung an finanzielle Ressourcen

Das RBZ-Modell-BK solle auf Basis seiner Schülerzahlen eine eigene Zuweisung für sein Sachmittel- und Fortbildungsbudget erhalten. Damit würde das insgesamt für die städtischen Dortmunder Berufskollegs zur Verfügung stehende Budget im Verbund alternativ aufgeteilt. Dieses Budget solle das RBZ-Modell-BK für seine eigenen Zwecke verwenden können (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Prozesses Lehrerfortbildung übernehme das RBZ-Modell-BK u.a. die Rolle eines Budget-Bündlers. Hier sei zu eruieren, wie die bestehenden Berufskollegs ihre unterschiedlichen Budgets auf das RBZ-Modell-BK übertragen dürften (vgl. ebd.).

Aggregierte Stellungnahmen der Expert:inn:en

Wenn die bestehenden Berufskollegs Ressourcen an das RBZ-Modell-BK abgäben, müssten die Schulkonferenzen zustimmen. Es sei anzunehmen, bei diesem Abstimmungsverfahren auf Widerstände zu stoßen (vgl. ebd.).

Ein:e Expertin:Experte verwies im Zusammenhang mit der Ressourcenverteilung auf das Demokratieprinzip:

> „Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Frage, wie ein Gremium, das über die Mittelverteilung zwischen den acht Schulen und dem RBZ-Modell-BK entscheidet, besetzt sein sollte. Der Landtag als Haushaltsgeber entscheidet über die Verteilung der Landesmittel. Die ‚demokratische Legitimationskette‘ von der Entscheidung über Ressourcenverteilungen ‚vor Ort‘ bis zu den Bestimmungen des Landtags muss gegeben sein. In diesem Sinne müsste der

Landtag (bzw. das MSW als rechenschaftspflichtige Institution gegenüber dem Landtag) die Verteilungsprinzipien im Vorfeld definieren, um die Ressourcenzuteilungen zumindest zu präjudizieren. Zudem müsste ein Entscheidungsgremium, das vor Ort über Mittelzuteilungen entscheidet, legitimiert werden – dies könnte über ein Gesetz oder eine andere Willensbekundung erfolgen. Des Weiteren könnte es als problematisch angesehen werden, wenn auch Schulträger und Schulleiter/innen, die ebenfalls dem Entscheidungsgremium angehören, über die Verteilung von Landesmitteln entscheiden könnten. Das Entscheidungsgremium muss eine übergeordnete Funktion haben, um vermeiden zu können, dass unsachliche Absprachen entstehen und um sicherzustellen, dass sich über partikulare Interessen einzelner BKs hinweggesetzt werden könnte.

Es sei jedoch vorstellbar, dass es sich jeweils um lösbare Probleme handele. Einerseits müsse geprüft werden, inwiefern die jetzigen Regelungen schon ausreichen könnten. Für eine Ressourcenverteilung zwischen den acht BKs und dem RBZ-Modell-BK müsse im Haushaltsplan ein Prozedere beschrieben und das Ministerium ermächtigt werden, das Prozedere zu organisieren. Dafür sei eine Willensbekundung des Landtags erforderlich – entweder in Form eines Parlamentsgesetzes oder einer Verordnung / Ermächtigung für eine Rechtsverordnung. Ggf. könnte auch eine Bestimmung im Haushaltsgesetz ausreichend sein. Der Landtag müsste das Entscheidungsgremium autorisieren und entsprechende Verteilungsrichtlinien an die Hand geben.“ (ebd., S. 49 f.)

Personal-/Dienstrecht (§ 6)

In Hinblick auf die Frage nach der Abordnung von Lehrkräften an das RBZ-Modell-BK fragten wir in den Interviews mit den Rechtsexpert:inn:en, wie (und ob) diese Abordnungen dienstrechtlich umsetzbar seien.

- „Wer ist der Dienstherr der abgeordneten Lehrkräfte – der/die Schulleiter/in des RBZ-Modell-BKs oder der/die Schulleiter/in der abgebenden Schule? Wie wäre diese Dienstvorgesetztenfunktion zu bewerten, wenn der/die Stellenausübende kein/e originäre/r Schulleiter/in, sondern bspw. Abteilungsleiter/in wäre?
- Wie kann die Beförderungsregelung, nach der die dauerhafte Übernahme von schulischen Aufgaben als eine Voraussetzung für eine Beförderung gilt, so verändert werden, dass die Mitwirkung im RBZ-Modell-BK als Beförderungsvorteil wirkt?
- Welche Rolle spielt das NRW-Personalvertretungsgesetz?
- Wie sind Personal- und Mitbestimmungsrechte in einem RBZ-Modell-BK zu gestalten (z. B. in Bezug auf Lehrerrat und Personalrat)?“ (ebd., S. 50)

Aggregierte Stellungnahmen der Expert:inn:en

In Hinblick auf Abordnungen wurde erläutert, dass diese zwar zwischen Behörden und Dienststellen möglich seien. Folglich könnten Lehrkräfte an eine Schule, die den Dienststellenbegriff erfüllt, abgeordnet werden. Ein:e Experte:Expertin bezweifelte jedoch, ob ein ‚virtuelles Berufskolleg‘ den Dienststellenbegriff erfülle.

„Für Abordnungen unter den acht BKs gilt: Generell werde begrüßt, wenn Schuleiter/innen sich vernetzen und versuchen, Ressourcen sinnvoll gemeinsam zu nutzen. Wenn sich die Schulen untereinander einig seien und die Lehrkraft einer Abordnung zustimme, könnten die Abordnungsverfahren schnell realisiert werden. Abordnungen dürfen nur mit dem Wissen der Bezirksregierung erfolgen. (…)

Es wird darauf verwiesen, dass § 25 zwar bedeute, dass von schulrechtlichen Regelungen abgewichen werden könne, dies jedoch nicht heiße, dass das Beamten- und Dienstrecht keine

> Anwendung fände: Das Landesbeamten- sowie das Teilzeit- und Befristungsgesetz würden genauso für das RBZ-Modell-BK gelten." (ebd., S. 50 f.)

Gemeinsam mit den Expert:inn:en erörterten wir zudem, inwieweit es möglich sei, nicht genutzte Stellenanteile im RBZ-Modell-BK zu bündeln bzw. generell an andere Schulen abzuordnen (Beispiel: In Schule 1 befindet sich eine Lehrkraft in Elternzeit; Schule 1 benötigt die 25,5 Stunden in einem bestimmten Zeitraum nicht. Schule 2 ist hingegen dringend auf zusätzliche Stunden angewiesen. Kann die nicht besetzte Stelle von Schule 1 an Schule 2 übertragen werden?).

> „Die Lehrkraft, die sich in Elternzeit befindet, müsste an das RBZ-Modell-BK abgeordnet werden – es sei jedoch schwer, eine Lehrkraft in Abwesenheit abzuordnen. Alternativ sei es möglich, an Schule 1 eine Lehrkraft in Vertretung einzustellen und diese Person an Schule 2 abzuordnen. Es wurde auf die Schwierigkeit hingewiesen, an der Zielschule eine Lehrkraft mit den Stunden der abgebenden Schule einzustellen. Ein solches Verfahren ginge auch damit einher, dass die Stellen befristet seien. Arbeitsrechtlich bestehe die Herausforderung, dass sich eine befristete schnell in eine unbefristete Stelle umwandeln könne. Zudem benötigen befristete Stellen eine gewisse Mindestgröße, damit diese auch besetzt werden können. Weiterhin bestehe die Gefahr arbeitsrechtlicher Probleme, wenn eine Lehrkraft mehrere Personen vertrete (die Vertretung mehrerer Personen ergäbe sich durch die Bündelung verschiedener Stellenanteile). Es könne max. eine Person beschäftigt werden, um zwei, max. drei, Personen zu vertreten. Nach § 14 Teilzeit- und Vertretungsgesetz benötigt eine befristete Beschäftigung immer einen Grund. Beschäftigungsverhältnis und Befristungsgrund müssen übereinstimmen." (S. 51)

Mut und Wille erforderlich

Wir zitierten im Szenariobericht zum Abschluss eine:n Rechtsexperten:Rechtsexpertin (vgl. ebd., S. 62), der:die beschrieb, dass in ähnlich gelagerten Projekten viele einzelne kleine Probleme bestünden, die für sich genommen lösbar seien, die aber Mut und Wille erforderten, um sie in der Gesamtheit zu bearbeiten. Es seien also Initiatoren, Treiber, Kümmerer und Promotoren erforderlich, die sich für das Projekt engagieren und die beteiligten Akteure zusammenbrächten. Die Akteure des Projekts (Stadt Dortmund, Bezirksregierung Arnsberg, MSW) müssten bereit sein, bestehende Regelungen nicht eng, sondern weit auszulegen, um Neues zu probieren.

Einreichung eines formellen Schulversuchsantrags

Sollten sich die Projektleitung und die Steuergruppe auf die Beantragung eines Schulversuchs einigen, wiesen die Expert:innen darauf hin, dass statt eines Berichts und eines Kooperations-/Gründungsvertrags ein formeller Schulversuchsantrag eingereicht werden müsse. In mehreren Interviews wurde erläutert, dass bei der Beantragung sowie während der Laufzeit des Schulversuchs die Mitwirkungs- und Beteiligungsstrukturen in den acht Berufskollegs tangiert würden. Beispielsweise bestehe die Gefahr, dass einige Schulkonferenzen der Beteiligung am Schulversuch nicht zustimmten (vgl. ebd., S. 51 f.).

Weiterer Aspekt des Szenarioberichts: Geschäftsordnung

Das Ziel einer Geschäftsordnung ist, Regeln der Zusammenarbeit, Arbeitsprinzipien sowie Konsensfindungsregeln festzulegen. Die Inhalte der Geschäftsordnung des RBZ-Modell-BK wurden in den vorangegangenen Workshops diskutiert (s. Simulation: „Ein Tag im Leben des Schulleiters des neunten Berufskollegs" in Workshop 3), jedoch war die Geschäftsordnung im Sommer 2016 noch nicht hinreichend ausgearbeitet, um einen Entwurf im Szenariobericht abbilden zu können.

Fest stand bereits auf Basis der vorangegangenen Diskussionen, dass

- ein übergeordnetes und kontrollierendes Entscheidungsgremium eingerichtet werden sollte, das insbesondere die Ressourcenbündelung und -zuteilung beaufsichtigt,
- das RBZ-Modell-BK von einer pädagogischen und administrativen Geschäftsführung geführt werden solle,
- eine reduzierte Gremienstruktur erforderlich sei,
- und dass Abstimmungsstrukturen innerhalb des Verbunds und des RBZ-Modell-BK sowie konkrete Stellenprofile erarbeitet werden müssten.

Die Geschäftsordnung wurde im Vergleich zum ersten Entwurf auf S. 128 (s. Workshop 4) in Punkt d) um den Aspekt der Ressourcenverteilung ergänzt (vgl. ebd., S. 53 f.).

Lesehinweis

Die Geschäftsordnung aus 2017 wird in Kapitel 4.5.6 mit Vergleichen zu der Geschäftsordnung aus 2019 dargestellt (2019 erfolgte eine Überarbeitung des Schulversuchsantrags).

4.3 Schuljahr 2016/2017: Erarbeitung des Schulversuchsantrags ‚Einrichtung eines RBZ-Modell-BK'

4.3.1 06.09.2016: Bewertung des Szenarios komplementäres RBZ-Modell-BK durch die Steuergruppe

Der allen Beteiligten zugestellte Szenariobericht war Grundlage einer Steuergruppensitzung am 6. September 2016, um die weitere Vorgehensweise zu diskutieren.

Die wissenschaftliche Begleitung formulierte Thesen, die sich aus dem Szenariobericht ergaben und den bereits erreichten Entwicklungsstand verdeutlichten, um auf dieser Grundlage die weitere Vorgehensweise mit der Steuergruppe zu thematisieren.

Die Idee des RBZ-Modell-BK wurde in einer Powerpoint-Präsentation wie folgt vorgestellt:

Das RBZ-Modell-BK ist ein Bestandteil des RBZ-Dortmund – es ist nicht das RBZ.

Man könnte es auch als institutionelles Arbeitsbündnis, Schrittmacher, Motor oder Aushängeschild und „Gelebte-Praxis-Modell" des Verbundes bezeichnen.

Dennoch wird das RBZ-Dortmund insgesamt durch einen RBZ-Steuerkreis (im Kern: Steuergruppe des RBZ-Entwicklungsprojektes) vertreten, der sich mit dem RBZ-Modell-BK eine Art „wiederkehrenden Tagesordnungspunkt" schafft.

Was nicht bedeutet, dass die Arbeit an den 8 BK und auch in bi- oder multilateralen Verbünden der 8 BK nicht „gute Praxis" ist oder sein kann. Auch dies wird im RBZ weiterverfolgt.

Das RBZ-Modell-BK steht und fällt mit der Bereitschaft der 8 BK, darin zu investieren. Es lädt darüber hinaus andere ein, darin zu investieren.

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung, 6. September 2016

Das RBZ-Modell-BK braucht die Freiräume eines Schulversuches.

Es hat Schülerinnen und Schüler, Bildungsgänge.

Es wohnt in den 8 BKs, hat aber eigene Adresse.

Lehrerinnen und Lehrern arbeiten entweder ausschließlich dienstrechtlich unter der pädagogischen Leitung oder anteilsweise für das RBZ. Am RBZ gibt es weiteres (pädagogisches) Personal und dazu gehörige Gremien. Das Personalbudget wird ex ante zugewiesen. Das RBZ-Modell-BK kann Budget generieren.

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung, 6. September 2016

In einer weiteren Folie (Abb. 25) fasste die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung die Einschätzung der Rechtsexpert:inn:en zum RBZ-Modell-BK wie folgt zusammen:

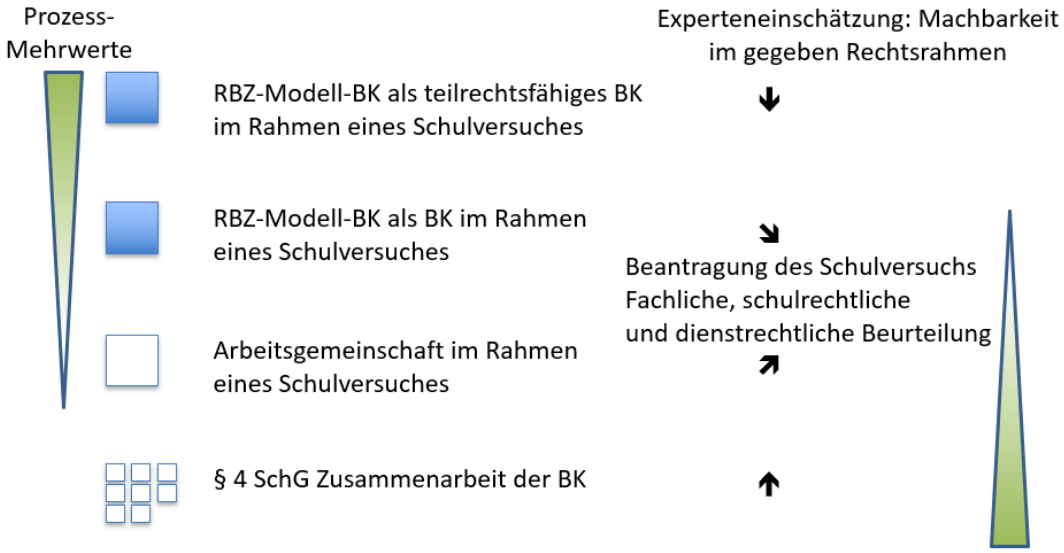


Abbildung 25: Gegenüberstellung der Prozess-Mehrwerte unterschiedlicher Verbund-Alternativen und Einschätzung der Machbarkeit im gegebenen Rechtsrahmen durch das MSB

Quelle: Projektleitungstreffen RBZ-Dortmund, Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung, 9. September 2016

Während die Rechtsexpert:inn:en die Machbarkeit eines aufgabenorientiert arbeitenden Netzwerks im Rahmen von § 4 SchulG NRW als hoch einschätzten, sahen die Steuergruppe und die wissenschaftliche Begleitung die höheren Prozess-Mehrwerte bei der Einrichtung eines teilrechtsfähigen RBZ-Modell-BK. Diese Option wurde von den Rechtsexpert:inn:en als weitgehend unrealistisch eingestuft.

Die Entscheidungsalternativen, die sich aus den Rückmeldungen der Rechtsexpert:inn:en ergaben, fasste die wissenschaftliche Begleitung in Abb. 26 zusammen:

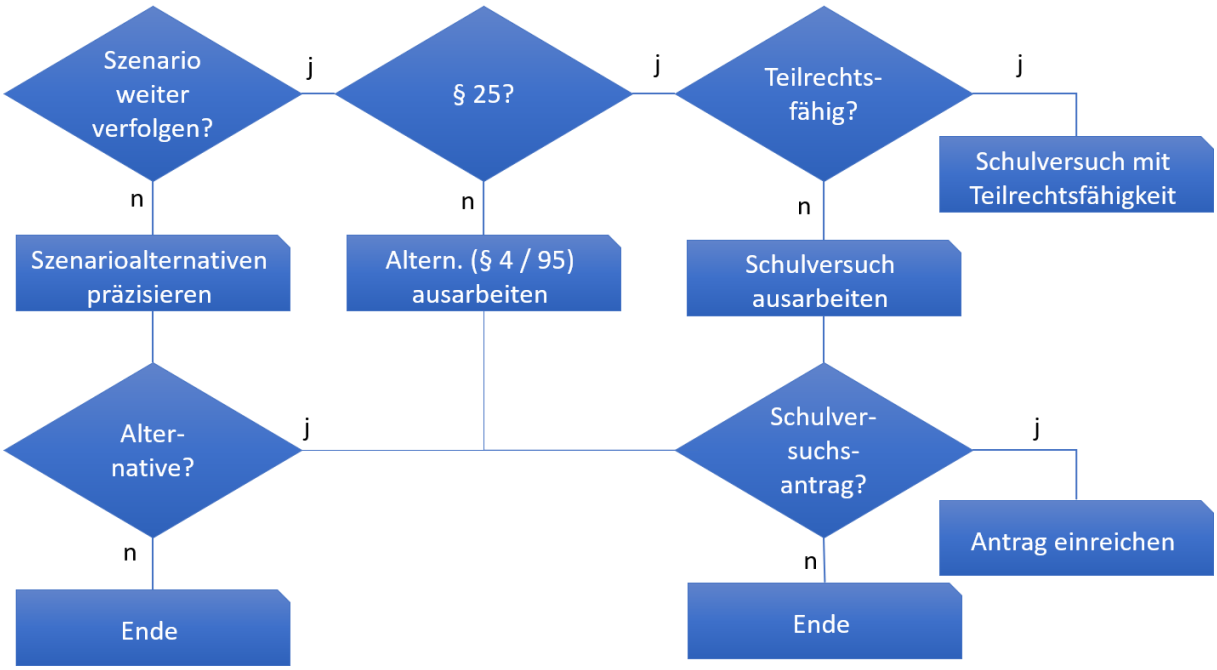


Abbildung 26: Entscheidungsalternativen zur weiteren Vorgehensweise

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung am 6. September 2016

Sollte die Steuergruppe dafür votieren, das Szenario weiter zu verfolgen, müsse entschieden werden, ob das RBZ-Modell-BK auf Grundlage von § 25 SchulG NRW eingerichtet werden könne. Falls ja, wäre eine Entscheidung des MSW erforderlich, dass das RBZ-Modell-BK im Rahmen von § 25 SchulG NRW teilrechtsfähig werden dürfe. Sollte diese Genehmigung nicht erteilt werden, müsse die Steuergruppe diskutieren, ob der Schulversuchsantrag für ein RBZ-Modell-BK im Rahmen von §25 SchulG NRW trotzdem ausgearbeitet werden solle.

Falls sich im Rahmen der weiteren Gespräche insb. mit dem MSW und der Bezirksregierung zeigen sollte, dass ein Schulversuch im Rahmen von § 25 SchulG NRW nicht möglich wäre, müssten Alternativen in Hinblick auf §§ 4 und 95 SchulG NRW eruiert werden.

Entscheidung

Im Rahmen der Sitzung sprach sich die Steuergruppe trotz der Herausforderungen dafür aus, das Szenario in einen Schulversuch nach § 25 SchulG NRW mit Teilrechtsfähigkeit für das RBZ-Modell-BK zu überführen.

4.3.2 09.09.2016: Sitzung der Projektleitung

Ähnlich wie bei der Sitzung der Steuergruppe am 6. September 2016 präsentierte die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung auch der Projektleitung (neben den Sprecher:innen der Steuergruppe, Vertreter:innen des MSW sowie die:der Schuldezernent:in der Stadt Dortmund) schlaglichtartig den Szenariobericht. Zusätzlich zu den oben beschriebenen Ausführungen präsentierte sie folgende Skizze, um den Grundgedanken des RBZ-Modell-BK zu veranschaulichen:

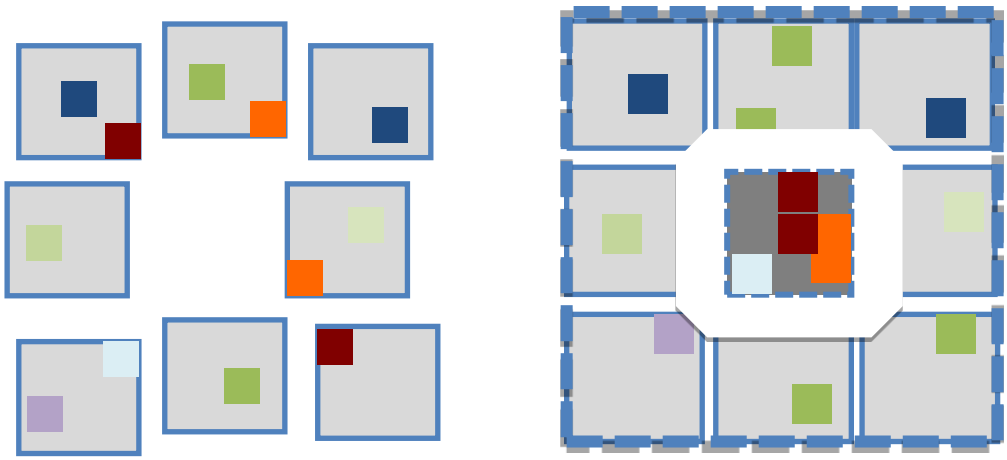


Abbildung 27: Idee des RBZ-Modell-BK

Quelle: Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Projektleitungssitzung am 09. September 2016

Bis zur Einreichung des Schulversuchsantrags arbeiteten die Dortmunder Berufskollegs in einem vergleichsweise losen Verbund, auch wenn die Kooperation bereits im Juni 2013 durch eine Kooperationsvereinbarung institutionalisiert wurde (in Abb. 27 repräsentieren die grauen, blau umrandeten Quadrate die acht Berufskollegs, die jeweils bestimmte Bildungsgänge anbieten und über Kompetenzen und Ressourcen verfügen (kleine bunte Kästchen)). Der Verbund verfügte jedoch noch nicht über eine Satzung und / oder Geschäftsordnung, die die Zusammenarbeit regeln.

Durch die Gründung eines RBZ-Modell-BK wählen die Berufskollegs automatisch eine formalisiertere Form der Kooperation, da über einen Gründungsvertrag und eine Geschäftsordnung grundsätzliche Entscheidungen zur Zusammenarbeit, zur Organisation, zur Finanzierung, Verantwortungsübernahme und gegenseitiger Verpflichtung getroffen werden. Darüber entspinnt sich auch eine äußere Verbindung (s. gestrichelte Linie in der rechten Abbildung). Somit stellt das RBZ-Modell-BK einen Ringschluss dar: Durch die Gründung einer gemeinsamen Institution als Herzstück des Verbunds werden die Berufskollegs verbunden, ohne dass sie dem Verbund eine eigene Kooperationsstruktur gegeben haben.

In dem Brennglas (oder der Keimzelle / dem Atomkern) des RBZ-Modell-BK werden Fragen deutlich, die für eine Zusammenarbeit thematisiert werden müssen. Im RBZ-Modell-BK als Entwicklungslabor können Prozesse erprobt werden, die später in den Berufskollegs des Verbunds Standard werden können (s. Folie der wissenschaftlichen Begleitung in der Präsentation vom 6. September 2016 zu Beginn des Kapitels 4.3.1).

Vor dem Hintergrund der Empfehlung der Rechtsexpert:inn:en wurde im Anschluss an die Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung die Konzeption eines Schulversuchsantrags diskutiert.

Ein:e Vertreter:in des MSW befürwortete in dieser Sitzung die Beantragung eines Schulversuchs und beschrieb das Konzept des RBZ-Modell-BK in Abgrenzung zu den Initiativen anderer Bundesländer als Alleinstellungsmerkmal. Die Prozesse des RBZ-Modell-BK wurden als ‚die Richtigen' angesehen. Zudem weise die Idee Potenziale auf, die auf andere Kommunen übertragbar wären. Erneut wurde deutlich akzentuiert, dass einer Teilrechtsfähigkeit für alle beteiligten Berufskollegs nicht zugestimmt würde. Dennoch sei es das ausgesprochene Ziel des MSW, Verbundstrukturen zu stärken und ggf. eine Institution des Verbunds mit Teilrechtsfähigkeit auszustatten.

Die Vertreter:innen der Stadt stimmten der Einschätzung des MSW zu und wiesen ergänzend darauf hin, dass die Aufgaben und Rechte des Schulträgers sowie die Teilung der Aufgabenbereiche der

pädagogischen und administrativen Leitung in einem Schulversuchsantrag deutlich beschrieben sein müssten.

Die Beteiligten einigten sich, vor der Beantragung eines Schulversuchs (RBZ-Modell-BK mit Teilrechtsfähigkeit) ein Votum der Entscheidungsträger des MSW und der Stadt Dortmund einzuholen. Während der Szenariobericht sehr umfassend und stärker von der ‚wissenschaftlichen Handschrift' geprägt war, erachtete die Projektleitung ein Papier als sinnvoll, das insbesondere die Position der Steuergruppe verdeutliche. Ziel solle es sein, das ‚Neue und Innovative' zu betonen und die Mehrwerte, die sich durch die Einrichtung eines RBZ-Modell-BK für die Region ergäben, zu akzentuieren. Damit sollte einerseits um ‚Unterstützung von außen' geworben werden, um alle wichtigen politischen Akteure für den Schulversuch zu gewinnen, andererseits aber auch eine ‚(Mit)Wirkung nach innen' in Hinblick auf die beteiligten Lehrkräfte erzielt werden.

4.3.3 27.09.2016: Workshop 6

Ziel von Workshop 6 war die Bearbeitung von drei Aufgaben:

1) Ideensammlung für das Positionspapier
2) Absprache einer Vorgehensweise zur Gewinnung der Lehrkräfte für das Vorhaben
3) Beschreibung der Arbeitsstrukturen im Projekt bis 2018

Ideensammlung für das Positionspapier

Im Vorfeld zum Workshop hatten wir in Gesprächen mit der Projektkoordination (s. Anhang 8.3) bereits folgende Struktur für das Positionspapier konzipiert:

1. Leitbild / Vision / Gründe der Einrichtung
2. Mehrwerte für die Region
3. Einbindung in die regionale Bildungslandschaft (insb. in Bezug auf die adressatenbezogene vertikale und horizontale Durchlässigkeit)
4. Organisationsentwicklung
5. Exemplarische Prozesse
6. Konstituierende Bedingungen
7. Ausblick für die Zeit nach dem Modellversuch / Zieldefinition

Im Workshop installierten wir für Kapitel 1-6 eine Metaplanwand mit ersten Ideen und Vorschlägen, auf der die Schulleitungen Ergänzungen, Fragen und Anmerkungen notieren konnten. Um einen Eindruck zu vermitteln, stelle ich zentrale Aspekte pro Moderationswand / Kapitel vor (die Zitate repräsentieren Aussagen, die die Mitglieder der Steuergruppe notierten).

1. Leitbild / Vision / Gründe der Einrichtung

(‚Input' der wissenschaftlichen Begleitung an der Metaplanwand: Leitbild aus dem Kooperationsvertrag von 2013 (s. Kapitel 3.2.3), Leitbild des komplementären Berufskollegs aus dem Szenariosteckbrief (s. Kapitel 4.1.3.2), Graphiken, die den Verbund skizzieren (s. Abb. 27 in Kapitel 4.3.2))

- Das RBZ-Modell-BK habe eine „regionale Vorreiterrolle" und sei ein „nachfrageorientierter Dienstleister" sowie „Partner der beruflichen Bildung".
- Wichtige Handlungsmaximen seien
    - „gesellschaftliche Verantwortungsübernahme"
    - „solidarische Zusammenarbeit"

    - „bündeln, teilen, partizipieren innerhalb der acht Berufskollegs“.
- Die Arbeitsweise solle „innovativ, zukunftsweisend, gestaltend“ sein, das RBZ-Modell-BK habe eine „aktive Rolle“ / sei ein „Motor der Entwicklung“.
- Aufgaben des RBZ-Modell-BK seien
    - „permanente Entwicklung eines bedarfsorientierten Bildungsangebots“
    - „Netzwerkarbeit vertiefen und verbindlich machen“.

2. Mehrwerte für die Region:

(‚Input‘ der wissenschaftlichen Begleitung: Mehrwerte der Prozesse des RBZ-Modell-BK auf pädagogisch-didaktischer (bei Bildungsgängen) sowie organisatorisch-administrativer Ebene und auf der Ebene der personellen Professionalisierung (s. Szenariobericht in Kapitel 4.2.11), Reziprozitätsprinzipien (s. S. 112 f. / Kapitel 4.2.4) sowie die Frage an die Beteiligten, nach welchen Kategorien die Mehrwerte strukturiert werden sollten)

- Für Schüler:innen
    - „lerngruppenübergreifende Beschulung“
    - „Eigene Bildungsgänge für Erwachsene / Studierende?“
    - „mehr qualifizierte Abschlüsse“
    - „bessere Vermittlung in die Berufswelt“
    - „Bildungskarrieren neu denken“
- Für die Region
    - „wettbewerbssicherndes regionales Bildungsangebot“
    - „Transfer auf andere Prozesse“
- Für die Stadt Dortmund
    - „Problemlösungsansätze für die Stadt Dortmund entwickeln / unzureichende APO-BK“
- Für Lehrkräfte
    - „Mehrwert für LuL hervorheben: mehr kreative Freiheiten: didaktische Konzepte, pädagogische Ausrichtung“
- In der Diskussion verdeutlichte die Steuergruppe, dass in diesem Kapitel übergeordnete Mehrwerte für einzelne Zielgruppen beschrieben werden müssten, um zu verdeutlichen, dass ‚Mehrwerte für Menschen‘ im Mittelpunkt stünden.

3. Einbindung in die regionale Bildungslandschaft

(‚Input‘ der wissenschaftlichen Begleitung (Fragenkatalog): Welchen Mehrwert erbringt das RBZ-Modell-BK in Hinblick auf Übergänge aus der Sek I in die Berufskollegs? Inwiefern unterstützt das RBZ-Modell-BK den Übergang in den Beruf? Wie unterstützt das RBZ-Modell-BK die Übergänge zwischen BKs? ‚Was’ muss ein Übergangsmonitoring des RBZ-Modell-BK leisten?)

- „Berufskollegentwicklungsplanung“
    - „Erkenntnisgewinn: Datengestützte Prognose – Überprüfung der Anschlussfähigkeit“
    - „Zeitreihen bilden, Datenlieferung zur Steuerung des Regionalen Bildungsangebots“
    - „Kennzahlen entwickeln“
- Etablierung eines „festen Ansprechpartners in der Region“: Die Steuergruppe stellte im Gespräch heraus, dass nicht das RBZ-Modell-BK als Ansprechpartner in die regionale Bildungslandschaft eingebunden sein solle, sondern der ‚äußere Rahmen‘ (also der RBZ-Verbund). Dabei wurde die Notwendigkeit ersichtlich, die noch „undefinierte Größe RBZ-

Verbund“ (Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) auszuarbeiten (wer vertritt den RBZ-Verbund? Was sind seine Aufgaben?).

- Eine Aufgabe für den Entwicklungsprozess sei, eine „Landkarte der regionalen Bildungslandschaft [zu] erstellen“ und das RBZ-Modell-BK / den RBZ-Verbund darin zu verorten.
- Bei der Einbindung in die regionale Bildungslandschaft müsse auf eine „passgenaue Vermittlung und Beratung in alle Bildungsgänge“ geachtet werden, eine „Überprüfung der Angebote der BK (Beratung / Info-Tag), Eingangsberatung“ erfolgen, zudem sei „KAoA explizit [zu] gestalten“.

4. Organisationsentwicklung

(‚Input‘ der wissenschaftlichen Begleitung (Fragestellung): Geht es in diesem Punkt um die Art der Zusammenarbeit (s. Regelungen der Geschäftsordnung) oder soll hier dargelegt werden, wie das RBZ-Modell-BK als ‚Motor der Organisationsentwicklung des Verbunds‘ fungiert?)

- Diese Wand wurde im Workshop aus folgenden Gründen nicht bearbeitet:
    - Es sei noch unklar, welches Ziel das Kapitel verfolge (Beschreibung der Organisation (Organigramm etc.) oder Strategieentwicklung?).
    - Die Organisationsentwicklung erfolge durch das RBZ-Modell-BK: Das RBZ-Modell-BK spanne einen Rahmen, über den die acht Berufskollegs ihr Verhältnis zueinander definieren müssten.

5. Exemplarische Prozesse

(‚Input‘ der wissenschaftlichen Begleitung (Fragen): In welcher Form sollten die Prozesse im Strategiepapier[149] beschrieben werden? Worauf sollte bei der Beschreibung der Prozesse besonderer Wert gelegt werden? In welcher graphischen Form sollen die Prozesse dargestellt werden? Welche Ergänzungen sind erforderlich? Diese Fragen wurden um die Prozesslandkarten aus dem Szenariobericht ergänzt.)

- „Problemaufriss: Warum dieser Prozess?“
- „Mehrwerte beschreiben“
- „Teilrechtsfähigkeit auf Basis der Prozesse beschreiben“
- Die Steuergruppe verdeutlichte, dass die Prozesse durch die gemeinsame Organisation verbessert würden. Welchen Beitrag könne eine Teilrechtsfähigkeit leisten, um die Prozesse zu unterstützen?

6. Konstitutionelle Bedingungen für ein RBZ-Modell-BK

(‚Input‘ der wissenschaftlichen Begleitung: Auszug mit Aspekten aus dem Gründungsvertrag)

- „Organigramm einfügen“
- „Brisant brisant“
- „Lenkungsgruppe gleichberechtigt?“
- „Pädagogische Leitung = RBZ-Steuergruppe?“
- „Administrative Leitung: Schaffung und Gewährleistung der Infrastruktur?“

[149] In der Anfangsphase verwendeten wir den Terminus ‚Strategiepapier‘, im weiteren Verlauf wurde der Begriff ‚Positionspapier‘ gewählt.

- Die Steuergruppe fragte, ob die administrative Leitung Management- oder Unterstützungsprozesse ausübe. Die konstitutionellen Bedingungen sollten nicht kostenneutral formuliert werden.

Zustimmung der Schulen zum Schulversuch: Terminleisten, Hindernisse, Unterstützungsmaßnahmen

Im Rahmen des Workshops wurde zudem thematisiert, dass die Schulkonferenzen der acht Berufskollegs einem Beitritt zum RBZ-Modell-BK offiziell zustimmen müssen. Im Kontext dieser formalen Grundbedingung wurde reflektiert, wie die Lehrkräfte als entscheidende Akteursgruppe für den Schulversuch gewonnen und Ängste überwunden werden können. In Hinblick auf die Akzeptanz des RBZ-Modell-BK durch die Lehrkräfte sei wichtig zu verdeutlichen, wie die Arbeit aus den QZ in den Schulversuch einfließe. Als weiteren Aspekt forderten die Schulleitungen ein, dass auf eine einheitliche Argumentations- und Kommunikationsstrategie sowie eine klar Zeitlinie zu achten sei. Sie schlugen vor, als Grundlage für die weiteren Abstimmungsverfahren einen ‚letter of intent' zu formulieren (s. Anhang 8.8), der den Schulkonferenzen zur Verfügung gestellt werden solle.

Beschreibung der Arbeitsstrukturen im gesamten Projekt bis 2018

In einem dritten Schritt erfolgte eine Diskussion der Arbeitsstrukturen im Projekt bis 2018. Die Steuergruppe diskutierte, ob die Projektstruktur vollständig auf den Schulversuch RBZ-Modell-BK ausgerichtet werden solle oder ob das Projekt weiter durch die Vier-Felder-Tafel strukturiert werde und dadurch auf mehreren Beinen stünde. In letzterem Fall wäre der Schulversuch nur ein Teil des Projekts. Die Diskussion zeigte, dass die Mehrheit der Schulleitungen eine parallele Bearbeitung der beiden Aktivitäten wünschte. Somit könne der Verbund bei einem möglichen Scheitern des Schulversuchsantrags weiter existieren („Wenn der Schulversuch nicht durchkommt, ist viel verloren.", Zitat, Verlaufsprotokoll 27.09.2016). Daraus folge, dass weiterhin in der Struktur der Vier-Felder-Tafel gedacht werden müsse: In den Feldern I und II würden strategische Fragestellungen (hauptsächlich durch die Schulleitungen), in den Feldern III und IV operative Themen (hauptsächlich durch die Lehrkräfte) bearbeitet. Die Erarbeitung des Schulversuchsantrags für die Konzeption eines RBZ-Modell-BK sei somit weiterhin Teil von Feld II.

Für die Erarbeitung eines Schulversuchs sei von Bedeutung, dass einige QZ den Schulversuch mit vorbereiteten (die Arbeitsergebnisse der QZ *Ausbildungsvorbereitung, Doppeltqualifizierung* und *Monitoring* könnten für den Schulversuch verwendet werden, da es sich jeweils um Prozesse des RBZ-Modell-BK handele), während andere QZ weiter an Themen arbeiteten, die nicht Gegenstand des RBZ-Modell-BK, dafür aber des RBZ-Verbunds seien. Daraus folge, dass die Steuergruppe die Arbeitsaufträge und -strukturen für die QZ teilweise neu definieren müsse. Die Schulleitungen waren sich einig, dass sie die Arbeitsergebnisse der QZ regelmäßiger mit den Lehrkräften reflektieren wollten.

Die Steuergruppe plante für November 2016 und Februar 2017 zwei QZ-Tage, an denen die QZ ihre bisherigen Arbeitsergebnisse vorstellen, gemeinsame Überlegungen in Hinblick auf die teilweise Integration der Arbeitsergebnisse in das RBZ-Modell-BK erfolgen und die QZ-Ziele bis 2018 ausgearbeitet werden sollten.

4.3.4 11/16: Positionspapier der Steuergruppe

Im Anschluss an den Workshop formulierte die wissenschaftliche Begleitung das Positionspapier („RBZ-Dortmund 2018-2023. Nächste Schritte für die regionale Entwicklung. Die Position der Schulleitungen der acht Berufskollegs in Trägerschaft der Stadt Dortmund"), das in verschiedenen Kommentierungsschleifen zwischen September und November 2016 gemeinsam mit den Schulleitungen zu einer finalen Version ausgearbeitet wurde und dazu dienen sollte, die Idee des RBZ-Modell-BK aus Sicht der Steuergruppe zu erläutern und die politische Bedeutung zu akzentuieren.

An dieser Stelle erfolgt ein Überblick über die wesentlichen Aspekte:

Basierend auf der bereits seit Jahren praktizierten Zusammenarbeit wird im Leitbild (Kapitel 1 des Positionspapiers) auf das „kooperative(n) und solidarische(n) Selbstverständnis der Initiatoren und Initiatorinnen" (S. 1) verwiesen. Es wird betont, dass „mit der Einrichtung dieses Modell-Berufskollegs (ist) die Intensivierung und Institutionalisierung der Arbeit im Verbund verknüpft" (ebd.) sei und damit ein neuer Meilenstein in der Weiterentwicklung der Zusammenarbeit der acht Dortmunder Berufskollegs im RBZ-Verbund erzielt werde.

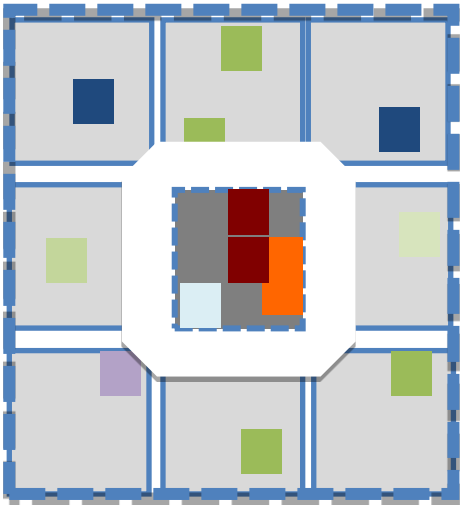


Abbildung 28: Einbindung des RBZ-Modell-BK in den RBZ-Verbund

Quelle: RBZ Dortmund 2016, S. 1

Das RBZ-Modell-BK (Mitte) bündele regionale Aufgaben (farbliche Quadrate) der bestehenden acht Berufskollegs. Der äußere gestrichelte Rahmen verdeutliche die Verstetigung der institutionellen Zusammenarbeit im Verbund, das kleine Quadrat in der Mitte das Innovations- und Erprobungsmodell (für Unterricht, gemeinsame administrative Prozesse und organisatorische Rahmenbedingungen) im Rahmen eines Schulversuchs (vgl. ebd., S. 1)

In allen Entwicklungsphasen war leitender Gedanke, welche Mehrwerte durch das innovative Konzept eines RBZ-Modell-BKs auf unterschiedlichen Ebenen und für unterschiedliche Zielgruppen erzielt werden. Als zentrale Mehrwerte für Schüler:innen, die Berufskollegs, die Stadt Dortmund und das Land NRW benennt das Positionspapier:

Abbildung 29: Mehrwerte des RBZ-Modell-BK

Quelle: RBZ Dortmund 2016, S. 2

- „Durch ein ausgebautes und verstetigtes Monitoring unterstützt das RBZ-Modell-BK die Regionale Bildungsangebotsplanung der Stadt Dortmund.
- Es bietet neue Wege zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit an.
- Das RBZ-Modell-BK übernimmt die Verantwortung für die berufliche Orientierung, die Förderung und Forderung sowie die Sicherung von Abschluss – und Anschlussoptionen für unterschiedliche Zielgruppen von Lernenden in Dortmund.
- Es stärkt die Attraktivität der dualen Berufsausbildung in der Region durch das Angebot doppeltqualifizierender Bildungsgänge (gleichzeitiger Erwerb eines Berufsabschlusses und der Fachhochschulreife).
- Das RBZ-Modell-BK bildet die Lehrkräfte der Region mit speziell auf die Dortmunder Bedarfe angepasste Weiterbildung fort.“ (ebd., S. 2)

In Kapitel 2 des Positionspapiers werden konkret die Mehrwerte für Schülerinnen und Schüler herausgestellt:

- „Schaffung von Integrationsperspektiven für jugendliche Zugereiste: Einrichtung von innovativen internationalen Förderklassen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung
- Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit: Einrichtung von Plätzen nach der Berufskolleg-anrechnungs- und Zulassungsverordnung (BKAZVO)
- Alternative Berufsabschlüsse: Kontinuität im Angebot der Doppeltqualifizierung (Berufs-abschluss und Fachhochschulreife)
- Regionale Bildungsangebotsplanung: Ausbau und Verstetigung des Monitorings zur Planung der Bildungsangebote der Region
- Lehrerfortbildungen angepasst auf Dortmunder Bedarfe: Einrichtung regional abge-stimmter Lehrerfortbildungen im Verbund“ (ebd., S. 3)

Ausgehend von dem OFA-Prinzip, das sowohl für die acht Berufskollegs als auch für das RBZ-Modell-BK Leitlinie sei, werde das Ziel verfolgt, Lernende in ihrer beruflichen **O**rientierung durch eine passgenaue **F**örderung, die zu einem **A**bschluss führe und auch den Anschluss im Blick habe, zu unterstützen (vgl. ebd., S. 4).

Mit Blick auf die Kernaufgaben des RBZ-Modell-BK wurde zusammenfassend formuliert: „Was an einzelnen Berufskollegs eher ‚Einzelfälle‘ sind, wird zum Hauptanliegen eines RBZ-Modell-BKs und damit auch Maßstab für den Erfolg des RBZ-Modell-BKs“ (ebd.).

Das RBZ-Modell-BK sei eingebunden in die regionale Bildungslandschaft und intendiere als Teil der Bildungskette, die regionale Entwicklung aktiv anzutreiben (s. Kapitel 3 des Positionspapiers).

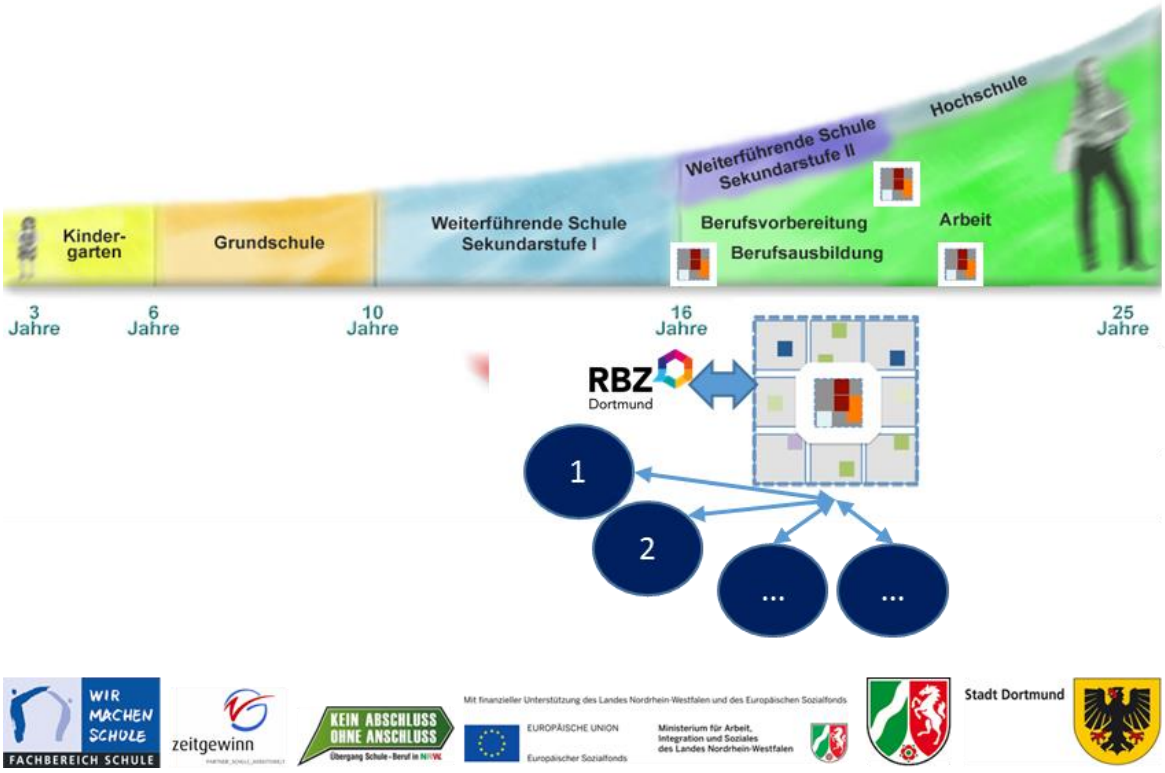


Abbildung 30: Einbindung des RBZ-Modell-BK in die regionale Bildungslandschaft

Quelle: RBZ Dortmund 2016, S. 5

Die „kommunale Antwort auf den stetigen Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd., S. 5) liege „in der Vernetzung aller Akteure im Bildungsbereich“ (ebd.) als „staatlich-kommunale(n) zivilgesellschaftliche(n) Verantwortungsgemeinschaft“ (ebd.), um allen Kindern und Jugendlichen optimale Entwicklungschancen bieten zu können (s. Bezüge zur Agentur ZEITGEWINN in Kapitel 3.1 der Dissertation).

Der RBZ-Verbund und das RBZ-Modell-BK seien „für die Region eine wegweisende Ergänzung der regionalen Bildungslandschaft in Dortmund“ (ebd.). Das RBZ-Modell-BK vertrete die Berufskollegs, sei eingebunden in die Gremien der Bildungsregion und müsse als verlässlicher Ansprechpartner für Politik, Verwaltung und externe Partner agieren (vgl. ebd.).

Für die Region sei eine datenbasierte Planungsgrundlage, eine Abstimmung von mittel- und langfristigen Aktivitäten und eine ergebnisorientierte Steuerung und Kontrolle erforderlich. Eine wichtige Aufgabe des RBZ-Modell-BK sei die Unterstützung bei der Fortschreibung der Berufskolleg-entwicklungsplanung der Stadt Dortmund, beispielsweise durch die Schaffung abgestimmter Daten-grundlagen aus der Innensicht der Berufskollegs. „Die Sicht und das Wissen der Berufskollegs“ (ebd., S. 6) sowie „der Bezug zur Lebenswelt der jungen Menschen und der Bezug zur Praxis beruflicher Tätigkeit in Breite und Tiefe“ seien erforderlich, um „die Übergänge zwischen Stufen, Bildungsgängen und Lernorten in den Blick zu nehmen“ (ebd.): „Das unterscheidet die Position der acht Schulleitungen im RBZ von anderen möglichen Wegen der Regionalentwicklung. Es wäre ein Dortmunder Weg der Gestaltung der regionalen Bildungslandschaft mit Vorbildcharakter“ (ebd.).

In Kapitel 4 des Positionspapiers wird betont, dass Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung zentrale Aufgaben innovativer Schulen seien. Für Berufskollegs sei die Bildungsgangarbeit aufgrund der sehr heterogenen Schülerschaft eine weitere bedeutsame Herausforderung (vgl. ebd., S. 8). Im Positionspapier werden zwei wesentliche strategische Ansatzpunkte formuliert:

- „Durch die Bündelung der Expertise und die Gewichtung als zentrale Aufgabe wird das RBZ-Modell-BK die übertragenen Aufgaben besser ausführen, als die acht Berufskollegs je einzeln für sich.
- Durch die besonderen Möglichkeiten zur Flexibilität und Autonomie im Rahmen eines Schulversuches, der auch eine Teilrechtsfähigkeit für das RBZ-Modell-BK begründen kann, werden neue und bessere Rahmenbedingungen geschaffen.“ (ebd., S. 8)

Durch die Verlagerung von Prozessen zurück an die Einzelschule könnten Innovationen direkt multipliziert werden, diese Entscheidung sei jedoch stets im Einzelfall (abhängig vom Prozess) zu prüfen. Die Steuergruppe formulierte dazu: „Geben und Nehmen im Konsens für die Region ist das Prinzip dieser Form der Organisationsentwicklung für Berufskollegs“ (ebd.).

Auch das Verhältnis zwischen dem RBZ-Verbund und dem RBZ-Modell-BK trage zur Organisationsentwicklung bei: Das RBZ-Modell-BK festige den Verbund der acht Berufskollegs durch die Abstimmung konkreter Entscheidungen und strategischer Linien für die Berufskollegs. Das RBZ-Modell-BK ließe Ergebnisse der Zusammenarbeit sichtbar werden und fordere diese gleichsam zwingend ein. Durch die Einrichtung des RBZ-Modell-BK gebe sich der RBZ-Verbund eine ständige Agenda (vgl. ebd.).

Die im Januar 2016 festgelegten Aufgabenfelder (s. Kapitel 4.2.6) und im Szenariobericht erläuterten Prozesse wurden im Positionspapier insb. auf Basis der im RBZ-Modell-BK entstehenden Mehrwerte dargestellt.

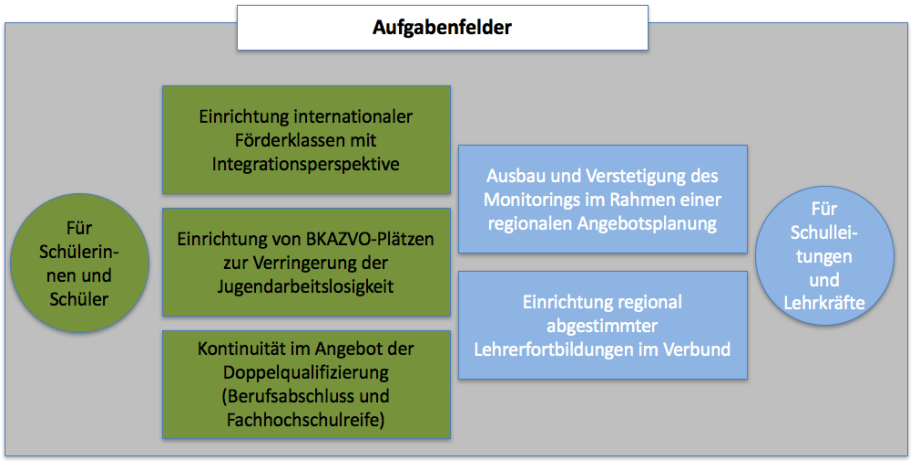


Abbildung 31: Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK

Quelle: RBZ Dortmund 2016, S. 9

<u>Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive im Rahmen der Ausbildungsförderung</u>

- Für Schüler:innen: Zugereiste Jugendliche bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit, um sich beruflich orientieren zu können. Im Rahmen eines Schulversuchs kann das RBZ-Modell-BK für die heterogene Zielgruppe zum einen innovative Unterrichtskonzepte entwickeln und erproben; zum anderen eröffnet sich die Möglichkeit differenzierter Förderangebote und einer flexibleren Gestaltung des Systems. (s. Anhang 8.7.1: Beschreibung des Prozesses „Ausbildungsvorbereitung am Beispiel der Zielgruppe ‚Zugereiste Jugendliche‘“ im Szenariobericht).
- Für Lehrer:innen: Entwicklung und Erprobung von Unterrichts- und Beratungskonzepten, Bündelung von Expertise, individuelle Kompetenzprofilierung

- Für Schulleitungen: Bündelung von Ressourcen, Entlastung für jedes einzelne Berufskolleg, IFK-Klassen einrichten zu müssen
- Für Schulträger: abgestimmte Verantwortung gegenüber der Stadt, Bündelung aller Informationen bei einem Ansprechpartner

Einrichtung von BKAZVO-Plätzen zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit

- Für Schüler:innen: Ziel der Durchlässigkeit in das duale System durch intensive sozialpädagogische Begleitung förderungsbedürftiger Jugendlicher durch das RBZ-Modell-BK, Kontaktaufbau zu Betrieben
- Für Schulleitungen: Das RBZ-Modell-BK unterstützt in der Antragsstellung und übernimmt hauptverantwortlich die Koordination und Organisation des Anbahnungs- und Beantragungsverfahrens und entlastet somit jedes einzelne Berufskolleg.
- Für die Stadt: Das RBZ-Modell-BK bündelt in seiner Stellvertreterposition Stellungnahmen der Berufskollegs und tritt als *der* Ansprechpartner auf.

Kontinuität im Angebot der Doppeltqualifizierung (Berufsabschluss und Fachhochschulreife)

- Das RBZ-Modell-BK gewährleistet als ‚Kümmerer' und Organisator, dass hinreichend große Lerngruppenmodelle angeboten werden können.
- Durch die Zusammenarbeit im Verbund wird ein verlässliches und kontinuierliches Angebot in den drei Fachbereichen „Kaufmännisch", Gewerblich-technisch" sowie „Sozial-/Gesundheitswesen und Allgemeingewerbe" gesichert. „Das Wissen um ein dauerhaftes Angebot ist nicht nur für die Schülerinnen und Schüler sowie die BKs, sondern auch für die Betriebe der Region relevant, um auf dieser Basis die Ausbildung planen zu können."
- Wettbewerbsstärkung der städtischen Berufskollegs

Ausbau und Verstetigung des Monitorings im Rahmen einer regionalen Angebotsplanung

- Das RBZ-Modell-BK versteht den Prozess des Monitorings als Dienstleistung für die acht Berufskollegs und sorgt als der zentrale Daten-Knotenpunkt des Verbunds für Verfahrenstransparenz und -sicherheit. Als zentrale Stelle trägt es dazu bei, dass die einzelne Schule entsprechende Ressourcen für andere Aufgaben nutzen kann.

Einrichtung regional abgestimmter Lehrerfortbildung im Verbund

- Die in jedem Berufskolleg vorhandene Expertise von Lehrkräften kann durch das RBZ-Modell-BK transparent gemacht und gebündelt werden, so dass eine größere Planungssicherheit gewährleistet wird und Fortbildungen angeboten werden können, für die die Nachfrage an einem einzelnen Berufskolleg zu gering sein kann.

In Bezug auf die konstituierenden Bedingungen wurden in Kapitel 6 des Positionspapiers die bereits im Szenariobericht erläuterten Anforderungen mit der Zielsetzung aufgenommen, dass es mit diesen Regelungen eine Schule im Verbund geben könne, die für die anderen Berufskollegs als teilrechtsfähige Institution auftreten könne (vgl. ebd., S. 20-23).

In Kapitel 7 des Positionspapiers (Abschluss und weitere Schritte) verweist die Steuergruppe auf die Kooperationsvereinbarung, die 2013 zwischen der Ministerin Frau Sylvia Löhrmann und dem Oberbürgermeister Herrn Ullrich Sierau vereinbart wurde (s. Kapitel 3.2.3). Das Positionspapier sei „ein gemeinsam getragener Vorschlag" (ebd., S. 24), der auch von den im Schuljahr 2016/2017 neu eingesetzten Schulleitungen unterstützt werde (vgl. ebd.). Die Worte, mit denen die Schulleitungen

das Positionspapier schließen, zitiere ich umfänglich, da sie sowohl die anstehenden Herausforderungen, aber auch den Zusammenhalt und die Motivation für das Vorhaben ausdrücken:

> „Eine solche im Konsens von acht Schulleitungen vorgetragene Position zur Verstetigung einer regional-integrativen Zusammenarbeit ist – auch über die lange Tradition der Dortmunder Berufskollegs hinweg betrachtet – eine außergewöhnliche, einmalige Chance. Sie kann die regionale Perspektive von Berufsbildung grundlegend stärken und zugleich die Basis für eine sich selbst verstärkende Organisationsentwicklung aller acht Berufskollegs bilden, die aktiv und innovativ neue Bildungsangebote ermöglichen oder dabei helfen, Bestehende zu verbessern.
>
> Damit die Position nicht allein auf dem Papier formuliert bleibt, sind die Schulleitungen der acht Dortmunder Berufskollegs bereit, die Mühen der Ausarbeitung der noch offenen oder zu präzisierenden Punkte der Antragstellung für die Einrichtung eines Schulversuches nach § 25 SchulG NRW zu bewältigen. Viele Probleme liegen tatsächlich im Detail. Jedoch sind die Bedingungen für die Ausarbeitung eines Antrages im Jahr 2017 denkbar günstig. Bessere wird es kaum geben. Absicht des Positionspapiers ist es, sowohl bei den Entscheidungsträgern in der Stadt Dortmund als auch im Ministerium für Schule und Weiterbildung um grundsätzliche Unterstützung für die Ausarbeitung eines Schulversuchsantrages zu werben. Erst mit diesem wird es möglich sein, konkrete Entscheidungen über die Bewertung von Chancen und Risiken der Einrichtung eines RBZ-Modell-Berufskollegs zu treffen.
>
> Die Zukunft der Berufsbildungslandschaft in Dortmund wird in der Gegenwart gestaltet. Die Schulleitungen der acht Dortmunder Berufskollegs stehen zu der Verantwortung, die sie im Leitbild für die Einrichtung eines RBZ im Jahr 2013 schon formuliert haben.“ (S. 24)

4.3.5 01/17 – 07/17: Ausarbeitung des Schulversuchsantrags

Das Positionspapier trug dazu bei, dass alle Stakeholder der weiteren Entwicklung eines RBZ-Modell-BK zustimmten. Der Oberbürgermeister der Stadt Dortmund erteilte im Januar 2017 (u.a. auf Basis des Positionspapiers) die Zustimmung, einen Schulversuch für die Stadt Dortmund zu erarbeiten.

Im Rahmen der Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en des MSW/MSB und der Bezirksregierung Arnsberg war deutlich geworden, dass die im Szenariobericht dargestellten Inhalte inkl. der im Gründungs-/ Kooperationsvertrag und der Geschäftsordnung erläuterten Regelungen in einen formalen Schulversuchsantrag überführt werden müssten. Im Antrag solle begründet werden, warum und an welchen Stellen Abweichungen vom bestehenden Schulsystem erforderlich seien. Der Schulversuch werde schulfachlich, schulrechtlich und dienstrechtlich beurteilt.

Zu Beginn dieser Projektphase stellte sich uns die Frage nach der Struktur des Antrages. Essentielle Aspekte ergaben sich aus dem Szenariobericht und dem Positionspapier sowie aus der Analyse anderer Schulversuchsanträge aus NRW und anderen Bundesländern. Die Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en hatten gezeigt, dass folgender Ablauf erforderlich sei, um das RBZ-Modell-BK einzurichten:

1. Die Schul- und Lehrerkonferenzen der acht städtischen Berufskollegs stimmen dem Schulversuchsantrag zu.
2. Der Rat der Stadt Dortmund beschließt die Einrichtung des RBZ-Modell-BK.
3. Die Stadt Dortmund beantragt den Schulversuch.
4. Das Ministerium für Schule und Bildung genehmigt den Schulversuch.
5. Die Schulen treten dem Schulversuch bei.

Die Arbeiten am Schulversuchsantrag begannen im Januar 2017 und waren geprägt von wechselnden Phasen der Textproduktion und der Diskussion der Antragsentwürfe in der Steuergruppe. Im Folgenden werden einige Fragestellungen, die in der Phase der Ausarbeitung des Schulversuchsantrags erörtert wurden, dargestellt.

Um die Ausrichtung des Schulversuchsantrags abzuklären, formulierte die wissenschaftliche Begleitung im Vorfeld zur ersten Sitzung im Mai 2017 ein Papier, das weitere Varianten zum RBZ-Modell-BK skizzierte – z.B.:

(1) **Einrichtung einer Dependance aller acht Berufskollegs (s. Teilstandortregelung):** ‚Teilhaber' einer Dependance wären alle acht Berufskollegs. Die Teilhaberschaft ergibt sich durch die Übertragung von Aufgaben und Ressourcen, sollte jedoch auch vertraglich fixiert werden. Die Dependance könnte für die ihr übertragenen Aufgaben Teilrechtsfähigkeit erhalten. Der Fokus läge darauf, dass alle Schulen gleichermaßen am RBZ-Modell-BK beteiligt wären.

(2) **Festlegung einer ‚Trägerschule':** Die Trägerschule aus dem Kreis der acht Berufskollegs würde in der ‚Herbergsrolle' stellvertretend für die anderen sieben Schulen definierte Aufgaben des Verbunds übernehmen und für diesen ‚besonderen Bereich' Modellversuchsbedingungen sowie Teilrechtsfähigkeit erhalten.

(3) **Zusammenarbeit der acht Berufskollegs im Rahmen eines geteilten Aufgabennetzwerks:** Jede der acht Schulen wäre für ein anderes Aufgabengebiet verantwortlich[150] und würde für die relevanten schülerbezogenen Prozesse einen Modellstatus nach § 25 SchulG NRW erhalten (und ggf. in diesem Bereich teilrechtsfähig werden). Bestimmte Aufgaben würden denjenigen Schulen zugewiesen, an der die erforderliche Expertise ansässig ist. Jede Schule würde so eine institutionalisierte Daueraufgabe im Verbund übernehmen. Die Prozesse und Erzielung der Mehrwerte könnten nur im Verbund geleistet werden.

(4) **Gründung einer neuen oder Nutzung einer bestehenden gGmbH durch den Schulträger**: Die GmbH könnte dazu genutzt werden, den Schulen Vorteile der Teilrechtsfähigkeit (z.B. Akquise von nicht-lehrendem Personal, Anmietung von Räumen) auf anderem Wege zu ermöglichen. Vorteile lägen in der schnellen und sicheren Umsetzung, Nachteile darin, dass nicht das öffentliche Schulwesen weiterentwickelt würde. Zudem wäre eine Kapitalisierung von Stellen nicht möglich, da die gGmbH von der Kommune betrieben würde; auch eine ex ante Regelung für die Schulen wäre nicht umsetzbar (höchstens unter dem Status als Modellversuchsschule).

(5) **Einrichtung einer gGmbH der Stadt Dortmund als Ersatzschule:** Die gGmbH böte die relevanten schülernahen Prozesse in anderer Form als die bestehenden Schulen / unabhängig von der APO-BK an. Gesellschafter der gGmbH wären die Stadt und das Land.

(6) **Nutzung eines Fördervereins als institutionalisierte Trägerschaft des RBZ-Modell-BK:** Auch der Förderverein wäre ein privatrechtlicher Träger, dessen Vereinszweck die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit der Berufskollegs wäre und der zum Wohle des Verbunds Geld empfangen könnte. Der Förderverein könnte sich aus Mitgliedsbeiträgen, Spenden und sonstigen Zuwendungen (z.B. der Kommune) finanzieren. Der RBZ-Verbund-

[150] Die Idee des Aufgabennetzwerks wurde insb. durch die Rechtsexpert:inn:en des MSB thematisiert: Im Innenverhältnis müsse beispielsweise geregelt werden, ob im Rahmen des Prozesses ‚Lehrerfortbildungen organisieren' das Fortbildungsbudget direkt zur verantwortlichen Schule gegeben oder ob es über die anderen sieben Berufskollegs an die achte Schule weitergeleitet werde. In einer Kooperationsvereinbarung könne unter Berufung auf § 4 geregelt werden, dass sich die Berufskollegs verpflichten, ihr Fortbildungsbudget an das verantwortliche Berufskolleg zu übertragen. Zudem sei ein koordinierendes und steuerndes Gremium erforderlich. Im Rahmen dieser Idee seien alle acht Schulen Teil des Modellversuchs. Diese Idee wurde von den Rechtsexpert:inn:en im Vergleich zur Einrichtung eines möglicherweise teilrechtsfähigen Berufskollegs als eher umsetzbar eingeschätzt.

Förderverein könnte Arbeitsverträge mit nicht-lehrendem Personal (Dolmetschern, Praktikumsakquise u.a.) und in Ausnahmefällen auch befristete Verträge für die Vertretung von lehrendem Personal schließen. Hierbei handelt es sich im Grunde um eine Fortführung der Idee des Dachverbands (s. Kapitel 4.1.3.3).

Die Vorstellung dieser Alternativen diente insbesondere dazu, das RBZ-Modell-BK gegen andere Varianten abzugrenzen und vor der arbeitsintensiven Antragsstellung die Entscheidung für das RBZ-Modell-BK zu verifizieren. Die Modelle wurden von der Steuergruppe nicht weiter aufgegriffen, da weiterhin das Ziel im Fokus stand, durch den Schulversuch eine Verbesserung / Modernisierung des öffentlichen Schulwesens zu erreichen. Dieses Ziel sollte durch die Gründung des RBZ-Modell-BK als Schule mit Teilrechtsfähigkeit erreicht werden.

In einer Steuergruppensitzung am 16. Mai 2017 wurde deutlich, dass sich der Schulversuch ausschließlich im öffentlichen Schulrecht bewegen solle: daher werde bewusst auf die Einrichtung einer privatwirtschaftlichen ‚Hilfseinrichtung' verzichtet. Bei Genehmigung einer Teilrechtsfähigkeit für das RBZ-Modell-BK könne man in einem abgegrenzten Bereich die Teilrechtsfähigkeit einer Schule erproben, die durch den Verbund kontrolliert werde (die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung formulierte diese Idee als ‚kollaborativ gebundene Autonomie' oder ‚teilrechtsfähige Verbund-einrichtung'). Da das RBZ-Modell-BK Bildungsgänge der APO-BK in ggf. modifizierter Form anbiete, müsse es sich bei dem RBZ-Modell-BK in jedem Fall um ein Modell-Berufskolleg handeln.

Das RBZ-Modell-BK sei ein kommunales Entwicklungsmodell, das auch in Konkurrenz zu bestehenden Organisationen (z.B. Schulaufsicht) treten könnte, da es aufgrund seiner kommunalen Aufstellung schnelle und direkte Hilfe bieten könnte.

Ein weiteres Thema der Sitzung war die Überlegung, wie das RBZ-Modell-BK mit Ressourcen ausgestattet werden könnte. Dafür erläuterten wir im Antragsentwurf ein mögliches Finanzierungsmodell, das mit den Schulleitungen im Rahmen der Sitzung erörtert wurde (zur Erläuterung des Finanzierungsmodells s. die finale Version des zuerst eingereichten Schulversuchs-antrags in Kapitel 4.4.6 / s. Anhang 8.7.3).

Zudem diskutierte die Steuergruppe die Auswirkungen der anstehenden Landtagswahl auf das Projekt. Je früher die eigene Position feststünde, desto eher könnten Konzepte in die Parteiprogramme einfließen. Somit ergab sich durch die Landtagswahl ein gewisser Druck zur Entscheidungsfindung und Konkretisierung.

Vorausschau

Am 14. Mai 2017 fanden in NRW die Landtagswahlen statt, die zu einem Regierungswechsel führten: Eine schwarz-gelbe löste eine rot-grüne Koalition ab. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung wurde umbenannt in Ministerium für Schule und Bildung und wird seit Mai 2017 nicht mehr von Frau Silvia Löhrmann (Bündnis 90 / Die Grünen), sondern von Frau Yvonne Gebauer (FDP) geführt. In den Parteiprogrammen von CDU und FDP sowie im Koalitionsvertrag fanden sich Hinweise auf größere rechtliche Freiheiten für Berufskollegs.

In einer weiteren Steuergruppensitzung am 27. Juni 2017 erörterte die Steuergruppe die statistische Zuordnung von Schüler:inne:n zum RBZ-Modell-BK: Wenn Schüler:innen der IFK statistisch als Schüler:innen des RBZ-Modell-BK geführt würden, bekäme das RBZ-Modell-BK eine Schulnummer und würde in der Statistik des Landes NRW gelistet. Die eigentliche Beschulung erfolge jedoch an den

Stamm-Berufskollegs. Mit der Zuweisung von Schüler:inne:n ginge einher, dass das RBZ-Modell-BK Zeugnisse ausstellen müsse. Wenn die Schulen Schüler:innen an das RBZ-Modell-BK abgäben, hätten sie eine geringere Schüler-Lehrer-Relation, die aber durch ein Moratorium gesichert werden solle.

Die Steuergruppe entschied in einer Sitzung am 03. Juli 2017, dass eine bis zu dem Zeitpunkt konzipierte Entwurfsfassung an das MSB geschickt werden könne. Zu dem Entwurf sollten dann im folgenden Schuljahr Rückmeldungen von Stadt, Land und Lehrerräten eingeholt werden. Bis Mitte Oktober seien die Voten der Lehrer- und Schulkonferenzen erforderlich, damit eine finale Version im November beim Rat der Stadt Dortmund eingereicht werden könne.

Im Rahmen der Entwicklung des Schulversuchsantrags fanden zudem Abstimmungstermine mit dem MSB und der Bezirksregierung Arnsberg statt. Die Anwesenden sahen die grundsätzliche Bedeutung des Projektes, zeigten sich aber teilweise auch skeptisch. Insbesondere die statistische und rechtliche Zuordnung der Schüler:innen zum RBZ-Modell-BK sowie die Personal- und Raumpoolungsmodelle wurden kritisch bewertet.

Der Gedanke, dass das RBZ-Modell-BK eine Schule mit Schüler:inne:n, aber ohne fest zugeordnete Lehrer:innen sei, wurde mit dem Hinweis aufgegriffen, dass aber eine Schulleitung eingerichtet werden müsse. Die Ansprechpartner:innen stuften diese Vorgehensweise als realisierbar ein, wenn die Trennlinie von inneren und äußeren Angelegenheiten geprüft sei und gewahrt bliebe. Die Bereitschaft der Stadt Dortmund, ebenfalls Ressourcen in die Leitung des RBZ-Modell-BK zu investieren, wurde wertschätzend aufgenommen. Die Vertreter:innen bewerteten das Leitungsmodell als komplex, aber machbar. Eine Stelle von Seiten des Landes wurde zunächst als nicht realisierbar eingestuft. Stattdessen wurde die Möglichkeit angesprochen, ob nicht die Lösung darin liegen könne, einem einzelnen Berufskolleg kommissarisch die Leitung des RBZ-Modell-BK zu übertragen.

Auch wenn die Idee der Generierung von Effizienz (Homogenisierung der Klassen und Erhöhung der Relation Schüler:innen / Lehrkräfte) grundsätzlich nachvollzogen wurde, sahen die Beteiligten das Finanzierungsmodell (s. Kapitel 4.4.6) kritisch.

Laut der Bezirksregierung verlange das IFK-Modell als Bildungsgang des RBZ-Modell-BK eine Abordnung, auch wenn der Bildungsgang im eigenen Berufskolleg umgesetzt werde. Diese müsste – bei Einverständnis aller – formal beantragt werden (etwa sechs Monate Laufzeit in bisherigen Modellen). Auch im Rahmen von § 4 SchulG NRW sei eine Abordnung verpflichtend.

Im Kontext der Abordnung des Stellenpools kam auch die Frage auf, welche Bedeutung mit einer ex ante Zusage verknüpft sei. Eine Zusage für mehrere Jahre sei viel zu riskant und haushaltstechnisch nicht zulässig. Ein passender Planungszyklus sei laut Bezirksregierung, im April / Mai einen Abordnungsantrag für das kommende Schuljahr zu stellen.

Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung verwies auf die Problematik, dass der Begriff der Abordnung aufgrund der Befürchtungen der Lehrkräfte unbedingt zu vermeiden sei. Mit einer Vorlaufzeit von sechs Monaten könne man zudem kaum kurzfristig reagieren.

Um die Abordnungsproblematik zu umgehen, wurde im Gespräch eine „Teilstandort-Klausel“ vorgeschlagen: das RBZ-Modell-BK könne per Ratsbeschuss und Zustimmung der Mitwirkungsgremien als Teilstandort für alle acht Berufskollegs definiert werden. Die Teilstandortregelung wurde entsprechend in den Antrag aufgenommen.

Einbindung der QZ

Im Rahmen der Steuergruppensitzungen wurde die Bedeutung der Einbindung der QZ wiederholt betont. Neben den QZ ‚Doppeltqualifizierung', ‚Monitoring' und ‚Fortbildung', die einen unmittelbaren Bezug zu den Prozessen des RBZ-Modell-BK haben, wurden zwei Arbeitsgruppen für die Prozesse IFK und BKAZVO eingerichtet.

Durch Rückmeldungen an einem QZ-Tag wurden die Befürchtungen der Kollegien bezüglich des RBZ-Modell-BK deutlich (s. ausführliche Beschreibung im Rahmen der Erfahrungsgewinne in Kapitel 5.2.3.4.2).

Maßnahmen der Steuergruppe zur Einbindung der Kollegien

In Hinblick auf die Einbindung der Kollegien erstellten die Schulleitungen Informationsmaterialien, die als Faltblätter und Präsentationen über den Stand der Entwicklungen zum Schulversuchsantrag informierten. Die Steuergruppe plante, bis zu den Sommerferien eine Vorlage für einen Schulversuch zu erstellen, über den die Schulkonferenzen im folgenden Schuljahr abstimmen sollten.

Die Mitglieder der Lehrerräte der acht Dortmunder Berufskollegs wurden im Juni 2017 zu einer gesonderten Informationsveranstaltung eingeladen, um vorab die Einschätzungen der Vertreter:innen der Lehrkräfte zum geplanten Schulversuchsantrag einzuholen. Insgesamt sahen die Lehrerräte den Schulversuchsantrag eher positiv; als kritisch wurden die Aspekte Kapitalisierung, Ressourcen und statistische Zuordnung von Schüler:innen zum Modell-BK bewertet.

In Kapitel 5.2.4 werde ich Maßnahmen, die die Steuergruppe entwickelte, um den Ängsten der Lehrkräfte entgegenzuwirken, eingehender erläutern.

4.3.6 06/17: Analyse des Koalitionsvertrags

Wir (wissenschaftliche Begleitung) analysierten den Koalitionsvertrag, um Bezugspunkte zum Schulversuchsantrag herzustellen. Im Folgenden zitiere ich Textstellen des Koalitionsvertrags und benenne anschließend in Stichpunkten die Bedeutung für den Schulversuchsantrag.

„Schulen sind der wichtigste Bildungsort im sozialen Raum. Mehr **Öffnung nach außen**, mehr **Gestaltungsfreiheiten**, eine **bessere Einbindung und Vernetzung mit unterschiedlichen Berufsfeldern und Institutionen von der frühkindlichen Bildung über die Jugendhilfe bis zu außerschulischen Partnern** können einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssteigerung in den Schulen leisten. Wir wollen die **Schulentwicklungsplanung** begleiten und so neue Konzepte für „beste Bildung" in der Abhängigkeit vom jeweiligen Sozialraum umsetzen." (CDU-FDP-Koalition, S. 7, Hervorhebung K.F.)

- ➔ Öffnung nach außen / Gestaltungsfreiheiten: s. Forderungen nach Eigenverantwortung des RBZ-Modell-BK und Teilrechtsfähigkeit
- ➔ Einbindung und Vernetzung: s. Einbindung des RBZ-Modell-BK in die regionale Bildungslandschaft im Positionspapier der Steuergruppe (s. Kapitel 4.3.4) sowie Erläuterung der Mehrwerte für unterschiedliche Zielgruppen des RBZ-Modell-BK
- ➔ Schulentwicklungsplanung: s. Bezug zur Schulentwicklungsplanung im Schulversuchsantrag von 2017 (s. Kapitel 4.4.6.1) und 2019 (s. Kapitel 4.5.6.1) sowie das Aufgabenfeld ‚Monitoring im Rahmen einer regionalen Angebotsplanung'

„Eine umfassende bauliche Modernisierung unserer Schulen ist von ganz besonderer Bedeutung. Wir brauchen (…) **mehr Autonomie für die Schulen vor Ort** und **exzellente Leuchtturmprojekte**, die auf die **Qualitätsentwicklung aller Schulen** eine positive Wirkung entfalten." (ebd., S. 7)

➔ RBZ-Modell-BK im RBZ-Verbund als Leuchtturmprojekt mit der Aussicht, für alle städtisch geprägten Regionen in NRW ein Transferpotenzial abzuleiten (s. Ziele im Schulversuchsantrag in Kapitel 4.4.6.1)

Vorausschau

Auf Basis des Dortmunder Projekts wurde im Oktober 2019 ein landesweiter Schulversuch ‚Regionale Bildungszentren' ausgeschrieben (s. Kapitel 4.6.2).

„Notwendig ist eine gesamtgesellschaftliche Kraftanstrengung unter Beteiligung der Kommunen und der Länder sowie des Bundes. Alle **gesetzlichen Hürden**, die einer solchen gesamtgesellschaftlichen Kraftanstrengung im Wege stehen, müssen beseitigt werden mit dem Ziel, im **föderalen Aufbau** unseres Landes wieder **neue Kooperationsmöglichkeiten** zu schaffen, die wir für die Gesamtfinanzierung unseres Bildungssystems nutzen wollen." (ebd., S. 8)

➔ s. Präambel im Schulversuchsantrag (s. Kapitel 4.4.6.1): Förderung und Entwicklung der Region, gemeinsame Verantwortung für die Regionalentwicklung durch Land, Kommune und Schulen, Erprobung neuer Wege bei der Bewältigung von Problemlagen

„Um Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern, werden wir ein Programm der offenen Schule schaffen. Schulen sollen so vermehrt **Persönlichkeiten aus der beruflichen und akademischen Praxis** in den Unterricht einbeziehen können. Dafür sollen **unbürokratisch ergänzende Möglichkeiten für den ehrenamtlichen Einsatz oder die temporäre Beschäftigung sogenannter Praxis-Lehrer** geschaffen werden. Wir wollen Programme wie zum Beispiel „Teach First" ausbauen. Gleichzeitig werden wir den pädagogisch begleiteten Seiteneinstieg sowie das Anwerben ausländischer Lehrkräfte stärker fördern und die pädagogische Konzeption für den Seiteneinstieg weiterentwickeln." (ebd., S. 8)

➔ s. Idee im Schulversuchsantrag, für das RBZ-Modell-BK kurzfristig Personal zu akquirieren (Dolmetscher:innen, Sozialpädagog:inn:en, Erlebnispädagog:inn:en…)
➔ Einstellung von nicht-lehrendem Personal im RBZ-Modell-BK

„Wir werden eine **Fortbildungsoffensive für Lehrkräfte** durchführen, insbesondere zu den Feldern der Inklusion, der Integration und der digitalen Medien. Es wird eine **Evaluierung und Neustrukturierung** der Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Ziel der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit im Unterrichtsalltag erfolgen. Dabei wollen wir eine stärkere Einbeziehung der Universitäten und Fachhochschulen umsetzen sowie neue Wege zur qualitativen Verbesserung der Fortbildungen eröffnen. Auch hierzu wollen wir die Möglichkeiten der Digitalisierung nutzen." (ebd., S. 9)

➔ s. Aufgabenfeld Lehrerfortbildungen

„Freiheit und Eigenverantwortung für unsere Schulen: Unsere Schulen benötigen **mehr Gestaltungsfreiheit**, um ihre Kreativität voll entfalten und neue Wege beschreiten zu können. Deshalb werden wir den Schulen mit einem **Schulfreiheitsgesetz** mehr **Freiheit** und **Eigenverantwortung** ermöglichen. Wir wollen den Schulen keine erneute Reform von oben und zusätzliche Belastungen aufbürden, sondern ihnen mehr Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, damit sie ihre Ideen besser verwirklichen und die erweiterten Handlungsspielräume vor Ort erfolgreich nutzen können. Den Schulen ermöglichen wir so viel stärker ihre pädagogischen Konzepte auf der Grundlage klarer

Qualitätsstandards fortzuentwickeln. Wir werden die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer und vor allem der Schulleitungen durch eine **grundlegende Bereinigung** unnützer und aufwendiger Erlasse entlasten und die Unterstützung bei der Verwaltungsarbeit stärken." (ebd., S. 10)

➔ s. Präambel im Schulversuchsantrag (s. Kapitel 4.4.6.1): Ein RBZ-Modell-BK wird als Berufskolleg geführt, welches aber zur Nutzung von Ressourcen und bei der Erfüllung öffentlicher Aufgaben Sonderregelungen und innovative Verfahrenswege beschreiten kann – was die Einrichtung eines Schulversuchs nach § 25 Schulgesetz NRW zwingend erfordert.

„Dies bedeutet **mehr pädagogische Freiheit etwa bei der Bildung von Lerngruppen innerhalb einer Schule, bei Lehrplänen, bei Stundentafeln oder auch beim Verzicht auf Förderpläne**. (…)" (ebd., S. 10)

➔ s. Bildung von Lerngruppen im Rahmen der Aufgabenfelder ‚IFK', ‚BKAZVO' und ‚Doppeltqualifizierung' (s. Kapitel 4.4.6.1)

„Auf freiwilliger Basis soll es den Schulen ermöglicht werden, ihre **Personalmaßnahmen eigenständig zu treffen**. Dazu gehören Entscheidungen über Finanzmittel bei Einstellungen (freie Personalmittel) oder beim Jobsharing für Schulleitungen." (ebd., S. 10)

➔ s. Forderung nach Kapitalisierungsmöglichkeiten
➔ s. geforderte eigenständige Handlungsbereiche des RBZ-Modell-BK: Abwicklung von Werkverträgen mit nicht lehrendem Personal (z.B. Dolmetscher-Leistungen, Praktikums-akquise)

„Mehr **finanzielle Freiheit** soll durch Schritte von Kleinen zu Großen Schulbudgets, durch die Übertragbarkeit und die Möglichkeit für Anspareffekte sowie gegenseitige Deckungsfähigkeit eröffnet werden." (ebd., S. 10)

➔ s. geforderte eigenständige Handlungsbereiche des RBZ-Modell-BK: Budgetverwaltung (Einrichtung eines Schulkontos)

„Neben der pädagogischen, der personellen und der finanziellen Freiheit werden den Schulen zudem mehr **organisatorische Freiheiten** eröffnet. Dies kann mehr Freiheit bei der Gestaltung des Ganztags, beim Wechsel von Trägerschaften und bei der **Organisation der Schulgremien** (z.B. Schulvorstand) bedeuten oder auch, dass Berufskollegs Bildungsgänge verstärkt selber festlegen können. (…)" (ebd., S. 10)

➔ s. Organisationsmodell des RBZ-Modell-BK

„Für eine **zügige Integration von Flüchtlingskindern** müssen für Schulen vielfältige Möglichkeiten geschaffen werden. Dies bedeutet auch **übergangsweise die Bildung externer Klassen**, in denen Kinder und Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse auf den Unterricht in Regelklassen vorbereitet werden." (ebd., S. 14)

➔ s. Aufgabenfeld ‚Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive im Modell zeitlicher Bandbreiten' (s. Kapitel 4.4.6.1)

„Dringend geboten ist ebenfalls ein **Abbau bürokratischer Aufgaben** an den Berufskollegs. Um die Eigenverantwortung von Berufskollegs zu stärken, werden **rechtliche Öffnungsklauseln** und **neue Trägermodelle** geprüft." (ebd., S. 16)

- ➔ s. Idee des RBZ-Modell-BK (z.B. Kapitalisierung nicht verwendeter Stellen) und Anforderungen an die Veränderung der Rechtsfähigkeit im Rahmen der Beschreibung der Aufgabenfelder (s. Kapitel 4.4.6.1)
- ➔ s. weitere Alternativen zum RBZ-Modell-BK (z.B. s. Kapitel 4.2.2)

„Motivierte, qualifizierte Fachkräfte sind Grundvoraussetzung für eine starke Wirtschaft. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung und des demographischen Wandels kommt der Stärkung des Fachkräftenachwuchses eine herausragende Bedeutung zu.“ (ebd., S. 16)

- ➔ s. Aufgabenfeld Doppeltqualifizierung

„Berufsorientierungs- und Berufsübergangsprogramme wie „Kein Abschluss ohne Anschluss“ werden wir praxistauglicher gestalten.“ (ebd., S. 16)

- ➔ s. Anschlussmöglichkeiten z.B. im Prozess IFK

„Die duale Ausbildung in Nordrhein-Westfalen leidet unter einem **Mangel an Lehrkräften**. Deshalb wollen wir auch berufserfahrenen Praktikern ohne pädagogische Ausbildung den Einstieg in den Beruf des Lehrers erleichtern. Wir werden die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Meister und Techniker an den Berufskollegs als Werkstattlehrer wirken können. Auch Ingenieuren wollen wir den Weg an unsere Berufsschulen ebnen. Die Weiterbildung von Werkstattlehrerinnen und -lehrern zu Fachlehrerinnen und -lehrern an Berufsschulen werden wir attraktiver machen. Diese Meister-Lehrerinnen und -lehrer tragen auch zur Bekämpfung des Unterrichtsausfalls bei.“ (ebd., S. 17)

- ➔ s. schnellere Akquise von Personal
- ➔ Einstellung und Beschäftigung von nicht-lehrendem Personal

„Wir werden Jugendliche mit schulischen und ausbildungsbezogenen Defiziten besser unterstützen, zum Beispiel durch eine weitere Verbreitung des Programms ‚assistierte Ausbildung‘ der Bundesagentur für Arbeit.“ (ebd., S. 17)

- ➔ S. Aufgabenfeld ‚BKAZVO‘

4.3.7 12.07.2017: Verabschiedung der konsolidierten Entwurfsfassung

Nachdem sowohl Vertreter:innen des MSB, der Stadt sowie Mitglieder der Steuergruppe per Mail Anmerkungen zum Schulversuchsantrag geschickt, wir diese eingearbeitet und die finale Fassung an die Steuergruppe zurückgesendet hatten, verabschiedete die Steuergruppe am 12. Juli 2017 die konsolidierte Fassung eines Entwurfs eines Schulversuchsantrags, um diesen Entwurf für eine interne Abstimmung der Stadt Dortmund und dem MSB zu präsentieren und nach den Sommerferien den Schulkonferenzen der acht Berufskollegs vorzulegen. (Da der Schulversuchsantrag zu Beginn des Schuljahres 2017/2018 überarbeitet wurde, wird die finale Fassung des ersten Antrags erst in Kapitel 4.4.6 zusammengefasst.)

4.4 Schuljahr 2017/2018: Einreichung des ‚weitgefassten' Schulversuchsantrags

Die am 12. Juli 2017 verabschiedete Entwurfsversion des Schulversuchsantrags wurde den Schulkonferenzen, dem MSB sowie der Stadt Dortmund zugeleitet.

Mit Anfang des neuen Schuljahres begann der Prozess der internen Abstimmung innerhalb der Berufskollegs sowie des ‚neuen' MSB und der Stadtverwaltung.

Den Beteiligten war bewusst, dass in diesem Schulversuchsantrag Ansätze dargelegt wurden, die schul- und dienstrechtliche Fragestellungen berührten und somit im Vergleich zum Status quo weitreichende gesetzliche Änderungen erforderten. Ziel des ‚weitgefassten' Schulversuchsantrags war, zu eruieren, ob Innovationen in dieser Form umgesetzt werden können.

4.4.1 08/17 – 11/17: Beschlüsse der Schulkonferenzen

Die Schulkonferenzen hatten bis November 2017 Zeit, den Schulversuchsantrag zu bewerten. Wenn auch teilweise nur knappe Mehrheiten erzielt werden konnten, stimmten alle acht Schulkonferenzen der Einreichung des Antrags zu.

4.4.2 10/17: Gespräch mit den operativen Verwaltungseinheiten der Stadt Dortmund

Im Oktober 2017 fand ein Treffen zwischen den operativen Verwaltungseinheiten der Stadt Dortmund (Rechnungswesen, Kämmerei, etc.) und der wissenschaftlichen Begleitung statt, um die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten eines RBZ-Modell-BK zu erörtern. Die Mitarbeiter:innen der Stadt Dortmund äußerten sich kritisch zur geplanten Teilrechtsfähigkeit eines RBZ-Modell-BK – diese sei nur mit einer entsprechenden Änderung des Schulgesetzes möglich. Zudem seien für das Konstrukt einer teilrechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts Bedingungen nach Art von Eigenbetrieben zu erfüllen – beispielsweise müsste bei einer teilrechtsfähigen, operativ selbstständigen Anstalt öffentlichen Rechts sämtliche Expertise (etwa bei Ausschreibungs- und Personaleinstellungsverfahren) dort angesiedelt sein.

Alternativ wurde die Einrichtung eines neunten Berufskollegs mit einer erweiterten Geschäftsführung als Rechtsrahmen für zusätzliche Handlungsspielräume bei der Budgetverwaltung sowie für inhaltliche Experimentiermöglichkeiten vorgeschlagen. Ein solches Modell, das auch haushaltstechnisch als klassisches neuntes Berufskolleg geführt werden könne, stuften die operativen Verwaltungseinheiten der Stadt als realisierbar ein.

Zudem verwiesen die Vertreter:innen darauf, dass auch im Rahmen der derzeitigen Regelungen Möglichkeiten bestünden, den Schulen mehr Entscheidungs- und Durchführungskompetenzen zu übertragen (s.a. Aussagen der Rechtsexpert:inn:en zu § 95 Abs. 2 SchulG NRW in Kapitel 4.2.11, S. 147, s. zudem § 95 SchulG NRW in Anhang 8.4). Bei dieser Option würde aber stets die Stadt als Trägerin handeln – die Verwaltungseinheiten sahen im RBZ-Modell-BK keine eigenständige Organisation mit Rechten und Pflichten.

Um das Modell realisieren zu können, wäre nach Ansicht der Vertreter:innen der Stadt Dortmund von zentraler Bedeutung, ob das MSB ein teilrechtsfähiges RBZ-Modell-BK akzeptieren würde und welche Rechtssicherheit (Haftung, Verantwortung) garantiert würde.

4.4.3 11/17: Vorlage für den Verwaltungsvorstand der Stadt Dortmund

Bereits Anfang November 2017 musste eine Vorlage zur Einrichtung einer Stelle für die administrative Leitung des RBZ-Modell-BK, die von der Stadt Dortmund finanziert würde, für einen Ratsbeschluss in der städtischen Verwaltung zur Besprechung im Verwaltungsvorstand eingereicht werden, um den erforderlichen zeitlichen Vorlauf für Haushaltsplanungen der Stadt Dortmund berücksichtigen zu können. Der Verwaltungsvorstand prüft Anträge, die in den Ausschüssen beraten und später vom Rat beschlossen werden sollen. Die Vorlage wurde dem Verwaltungsrat (nach Hinweisen aus dem Gespräch mit den Verwaltungsabteilungen am 20. Oktober 2017) am 2. November 2017 vorgelegt. Der Beschluss des Verwaltungsvorstands (7. November 2017) war positiv, so dass mit einem Ratsbeschluss zur Einrichtung im Februar 2018 gerechnet werden konnte. Dieser galt als ‚Vorratsbeschluss' hinsichtlich einer möglichen Genehmigung des Schulversuchs durch das MSB. Im Fall der Genehmigung müsste der Ratsbeschluss erneut durch den Rat bestätigt werden.

Im November und Dezember 2017 diskutierten die unterschiedlichen Ausschüsse den Entwurf des Schulversuchsantrags (Schulausschuss, Ausschuss für Finanzen, Beteiligungen und Liegenschaften, Ausschuss für Personal und Organisation, Hauptausschuss und Ältestenrat). Am 14. Dezember 2017 wurde die Einreichung des Schulversuchsantrags durch die Stadt Dortmund als Schulträger im Rat der Stadt beschlossen und ein Schulversuch nach § 25 SchulG NRW („Einrichtung eines Modell-Berufskollegs für das Regionale Berufsbildungszentrum in Dortmund") beantragt (vgl. Drucksache Nr. 09399-17), in welchem die personellen und finanziellen Auswirkungen für die Stadt Dortmund beschrieben wurden (Besetzung der administrativen Leitungsstelle, Räumlichkeiten, Ausstattung, investives Budget). Das RBZ-Modell-BK wurde als „Berufskolleg in öffentlicher Trägerschaft mit erweiterter Geschäftsführung" (S. 22) bezeichnet, „welches vorbehaltlich eines Erlasses zur Einrichtung des Schulversuchs durch das MSB auch im Sinne einer (teil-) rechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts handeln kann" (ebd.). Mit dieser Formulierung wird den oben beschriebenen Bedenken Rechnung getragen. Nähere Regelungen sowie die notwendigen Zusagen über die finanzielle Unterstützung des Landes seien in einer noch auszuarbeitenden Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land und der Stadt Dortmund zu treffen. Die Genehmigung des Schulversuchs durch das MSB und entsprechende Erlasse, die Fragestellungen hinsichtlich der Rechtsform klärten, seien Bedingungen für die Umsetzung der Einrichtung eines RBZ-Modell-BK durch die Stadt Dortmund.

4.4.4 11.-12.12.2017: Klausurtagung der Steuergruppe

Im Rahmen einer Klausurtagung der Steuergruppe im Dezember 2017 wurde der Antrag finalisiert. Bei den zwischen Sommer und Herbst 2017 vorgenommenen Änderungen handelte es sich um Überarbeitungshinweise hinsichtlich der Lesefreundlichkeit, der Aussagekraft einiger Abbildungen sowie der Bedeutung von hervorgehobenen Passagen. Um zu verdeutlichen, dass die von den Schulkonferenzen genehmigte Version nicht substanziell verändert wurde, wurde im Schulversuchsantrag ein entsprechender Hinweis eingefügt[151].

[151] Formulierung in der finalen Version des Antrags: „Der Antrag basiert auf der von den Schulkonferenzen der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft beratenen und beschlossenen Vorlage mit Datum vom 12.07.2017. Der Text stellt eine durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes (Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Universität zu Köln) redigierte Überarbeitung dar. Der Antragstext stimmt inhaltlich mit der Fassung der Beschlussvorlage vom 12.07.2017 (sh. Anhang 6) überein."

Als eine weitere wichtige Entscheidung legten wir im Rahmen der Klausurtagung die zukünftigen Arbeitsstrukturen sowie die Unterscheidung von RBZ-Verbund und RBZ-Schulversuch (=RBZ-Modell-BK) fest:

Der *RBZ-Verbund* besteht aus den acht städtischen Berufskollegs sowie der Stadt Dortmund als Schulträger (s. neu formulierte Kooperationsvereinbarung des Verbunds in Kapitel 4.4.6.2 auf S. 188). Der RBZ-Verbund wird durch eine Leitungskonferenz gesteuert (bestehend aus den acht Berufskollegleitungen). Die Schulleitungen wählen zwei Sprecher:innen und zwei Stellvertreter:innen.

- *Handlungsfeld 1 des Verbunds* ist die Umsetzung des *Schulversuchs* (RBZ-Modell-BK). Beteiligt sind die Schulleitungen, die Geschäftsführer:innen des RBZ-Modell-BK sowie die:der Vertreter:in der Stadt Dortmund.
- *Handlungsfeld 2* bezieht sich auf die Gestaltung *weiterer Aufgaben des RBZ-Verbunds* (z.B. Weiterentwicklung von Verfahren zur Anmeldung und Beratung von Schüler:innen im Übergang zur Sekundarstufe II, die Fortsetzung des dialogischen Verfahrens zur Verstetigung der Berufskollegentwicklungsplanung sowie die Optimierung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen).

4.4.5 12/17-01/18: Entscheidung der Stadt Dortmund

Die Einreichung des Schulversuchsantrags wurde am 14. Dezember 2017 durch den Rat der Stadt Dortmund beschlossen; am 06. Januar 2018 erfolgte die offizielle Einreichung durch den Oberbürgermeister der Stadt Dortmund Herrn Ullrich Sierau.

4.4.6 12/17: Darstellung des eingereichten Schulversuchsantrags

Vorab sei erwähnt, dass der Schulversuch in der vorgelegten Version nicht in allen Teilen genehmigt wurde. In Kapitel 4.5 werde ich erläutern, welche Gründe zur Ablehnung des Antrags führten und wie diese Anmerkungen im überarbeiteten Schulversuchsantrag (s. Kapitel 4.5.6) berücksichtigt wurden. Im Sinne der Chronologie, aber auch aufgrund der hohen Bedeutung des Antrags als zentrales Arbeitsergebnis des Projekts, erläutere ich die „Beantragung eines Schulversuchs nach §25 SchulG NRW: Einrichtung eines Modell-Berufskollegs für das regionale Berufsbildungszentrum (RBZ) in Dortmund (Kurzbezeichnung: Einrichtung eines RBZ-Modell-BKs)“ (vgl. Stadt Dortmund 2017) im Detail.

Sollte in Zukunft mehr Teilrechtsfähigkeit für Schulen diskutiert werden – Ansätze zu mehr Eigenständigkeit sind erkennbar (s. Kapitel 4.3.6) – kann der Schulversuchsantrag in der Erstversion von Interesse sein.

Der Antrag beschreibt die Ziele und Aufgabenfelder des Schulversuchs und gibt kurze Hinweise zu den organisatorischen Rahmenbedingungen. Zentrale Aspekte wie die Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK wurden bereits im Szenariobericht konzipiert und vorgestellt, durch das Positionspapier in der Außenwirkung konkretisiert und in der ersten weitreichenden Fassung des Schulversuchsantrag abschließend formuliert.

Zum Anhang des Schulversuches (s. Kapitel 4.4.6.2) gehören

- die *Kooperationsvereinbarung* zwischen der Stadt Dortmund und den acht Berufskollegs, die den Rahmen für den RBZ-Verbund setzt,
- die *Satzung*, die die rechtlich-organisatorischen Grundlagen des RBZ-Modell-BK festgelegt sowie

- die *Geschäftsordnung*, die die Art der Zusammenarbeit im RBZ-Modell-BK definiert.

Als weitere Dokumente, die in dieser Arbeit nicht abgebildet werden, da sie formalen Charakter haben, wurden dem Schulversuchsantrag beigefügt:

- *Ratsbeschluss* zur Einreichung des Schulversuchsantrags vom 14.12.2017
- *Ratsbeschluss* vom 13.07.2017 zur Verstetigung der Berufskollegentwicklungsplanung
- *Beschlüsse der Schulkonferenzen* auf Basis der Vorlage des Schulversuchsantrags vom 12.07.2017.

4.4.6.1 Inhalte des Schulversuchsantrags

Gliederung des Antrags

Präambel

1. Ziele des Schulversuches

2. Beschreibung des „RBZ-Modell-Berufskollegs“

    2.1 Kernprozesse des RBZ-Modell-Berufskollegs

        2.1.1 Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive im Modell zeitlicher Bandbreiten

        2.1.2 Einrichtung eines Bildungsganges mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO

        2.1.3 Ausbildungsbegleitender Erwerb der Fachhochschulreife (Doppeltqualifikation)

        2.1.4 Monitoring im Rahmen einer regionalen Angebotsplanung

        2.1.5 Lehrerfortbildung

    2.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

        2.2.1 Gründung und Rechtsstatus

        2.2.2 Organe und Gremien

3. Zeitplan

4. Finanzierung des Schulversuchs

5. Bezug zu anlassbezogenen Schulentwicklungsplanung

6. Erwartete Ergebnisse und Transfer der Ergebnisse

Präambel

In der Präambel wird darauf verwiesen, dass die gemeinsame Geschichte und langjährige Zusammenarbeit der acht städtischen Berufskollegs die Kooperation im RBZ-Verbund begründeten. Durch die Einrichtung des RBZ-Modell-BK sollten die Aktivitäten des Verbunds intensiviert werden. Es wird betont, dass das Ministerium für Schule und Bildung die Anstrengungen von Beginn an unterstützte. Grundlage der Zusammenarbeit sei die gemeinsame Verantwortung für die Regionalentwicklung. Dabei sollten auch neue Wege beschritten werden dürfen (vgl. ebd., S. 3).

Der Einrichtung eines RBZ-Modell-BKs lägen zwei Prinzipien zu Grunde:

(1) Erstens sei die Mitwirkung aller acht Berufskollegs sowie die Bereitschaft, Teile der Ressourcen und Expertise einzubringen, erforderlich.
(2) Zweitens müsse das RBZ-Modell-BK als Berufskolleg geführt werden, das mit Sonderregelungen ausgestattet sei und innovative Verfahrenswege erproben dürfe. Dazu zählten einerseits eine Teilrechtsfähigkeit für das RBZ-Modell-BK und andererseits die Erprobung neuer curricularer Konzepte. Beides bedinge die Einrichtung eines Schulversuchs nach § 25 SchulG NRW (vgl. ebd.).

Die „örtlichen Gegebenheiten" (ebd.) und das „gewachsene Vertrauensverhältnis" (ebd.) der acht Berufskollegs werden als gute Bedingungen für die Erprobung des RBZ-Modell-BK als Prototyp der Gestaltung eines regional verankerten öffentlichen Berufsbildungsangebots eingeschätzt (vgl. ebd.).

Ziele des Schulversuchs

Der Schulversuch bearbeite insbesondere drei Problemlagen:

„a) Bildungsgänge für besondere Zielgruppen für die Region gemeinsam organisieren: Bündelung und gemeinsame Verantwortung für spezifische Aufgaben durch die acht städtischen Berufskollegs

b) Regionale Berufsbildungsangebote in öffentlicher Verantwortung verlässlich planen: Verbesserung der regionalen Planung und Koordination der Berufsbildungsangebote

c) In der Region vorhandene Expertise bei Lehrkräften erweitern und weitergeben: Professionalisierung der Übernahme vielseitiger zusätzlicher Aufgaben durch Lehrkräfte" (S. 4 f.)

Zu a): Das RBZ-Modell-BK solle insbesondere für diejenigen Zielgruppen Lösungen offerieren, bei denen die berufliche Orientierung noch nicht abgeschlossen sei oder die Chancen auf eine duale Ausbildung gering seien. Für diese Jugendlichen müssten über alle Fachbereiche und beruflichen Fachrichtungen hinweg Angebote spezifisch und doch vielseitig organisiert werden. Auch wenn in der Region ein maßgeblicher und bedeutsamer Bedarf für die Zielgruppen konstatiert werde, sei die quantitative Bedarfslage für ein einzelnes Berufskolleg meist zu gering, um ein entsprechendes Angebot zu schaffen. Der Ansatz des RBZ-Modell-BK sei, bündelnde Angebote für die Region zu schaffen, die arbeitsteilig die Professionalität in den bestehenden Berufskollegs nutzten und vernetzten. Die Berufskollegentwicklungsplanung für die Stadt Dortmund stelle den Bedarf für die längerfristige Integration von Geflüchteten sowie die Unterstützung von Jugendlichen mit Schulabschluss, aber ohne konkrete Perspektive für eine duale Ausbildung, fest. Die Berufskollegs wünschten zudem eine Stärkung der Attraktivität der dualen Ausbildung in Dortmund durch Doppeltqualifizierungen. Diese Bedarfe seien ausschlaggebend für die Auswahl der schülernahen Prozesse (s.u.) (vgl. ebd., S. 4).

Zu b): Die Berufskollegentwicklungsplanung konstatiere bis 2027 einen Rückgang der Schülerzahlen um 10% sowie ein nur schwer prognostizierbares Berufswahlverhalten. Als Folge seien verschiedene Szenarien möglich, die beobachtet und für die präventive Maßnahmen eingeleitet werden müssten. Das RBZ-Modell-BK solle sowohl in der Planung von Entscheidungsprozessen als auch als Anbieter innovativer Bildungsgänge unterstützen. Eine Empfehlung des Rats der Stadt Dortmund läge im Anhang vor (vgl. ebd., S. 4 f.).

Zu c): Die in a) und b) beschriebenen Herausforderungen prägten auch die Arbeit der Lehrkräfte. Das RBZ-Modell-BK möchte einerseits Expertisen (Diagnosen, didaktische Nutzung von Medien, etc.) an einzelnen Berufskollegs durch den internen Verbund und zu etablierende Wissensnetzwerke stabilisieren und absichern sowie andererseits „vorausschauend, schnell und flexibel auf mittelfristige

regionale Anforderungen reagieren“ (ebd., S. 5) können. Personalakquise, Fortbildung und ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch werden als hilfreich bewertet. Die Aktivitäten des RBZ-Modell-BK auf diesem Gebiet sollten einerseits in überregionale Fortbildungsangebote eingebunden und andererseits für Lehrkräfte aus anderen Regionen geöffnet werden (vgl. ebd.).

Wie bereits im Positionspapier aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.3.4), werden auch im Schulversuchsantrag die Mehrwerte benannt, die durch die Einrichtung des RBZ-Modell-BK erreicht werden. Ergänzt wurde in dem Schulversuchsantrag, dass das RBZ-Modell-BK „einen nordrhein-westfälschen Weg der Erhöhung der Autonomie von Berufskollegs und zur Unterstützung kommunaler Aufgaben als Modell für städtisch geprägte Regionen“ (ebd., S. 5) biete.

Kernprozesse / Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK

Die bereits im Positionspapier skizzierten Aufgabenfelder (s. Kapitel 4.3.4) bilden im Schulversuchsantrag die Grundlage der fünf Prozesse, auf die sich das RBZ-Modell-BK zunächst konzentriert.

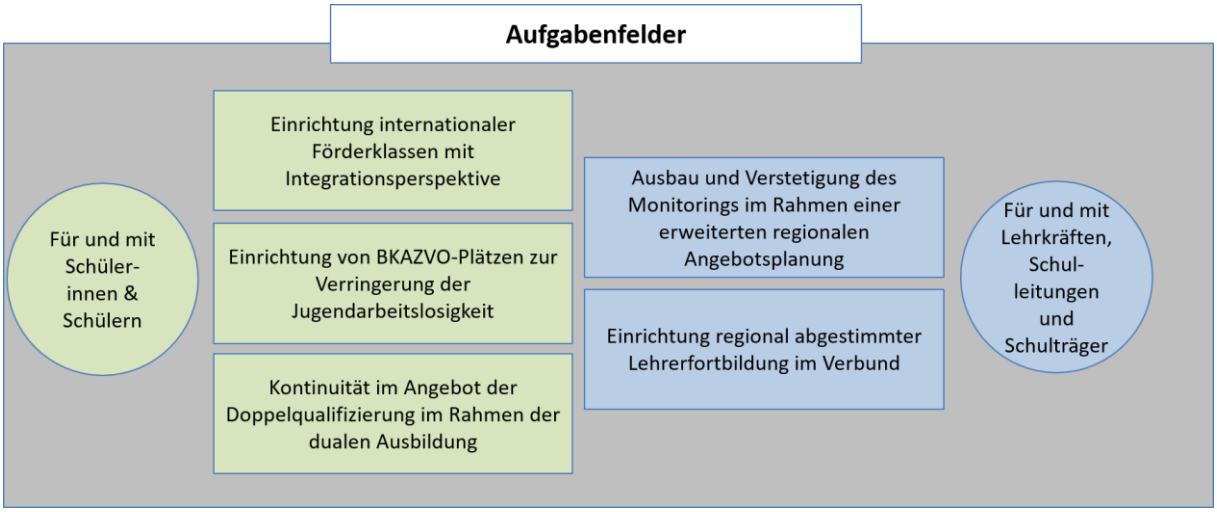


Abbildung 32: Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK

Quelle: Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 6

<u>Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive im Modell zeitlicher Bandbreiten</u>

Im Szenariobericht (s. Anhang 8.7.1) wurde ausführlich der Status quo analysiert und die Mehrwerte erläutert, wenn sich das RBZ-Modell-BK für diesen Prozess verantwortlich zeigt.

Zurzeit werden zugereiste Jugendliche größtenteils in Internationalen Förderklassen[152] unterrichtet. Zukünftig solle das RBZ-Modell-BK im Auftrag der acht städtischen Berufskollegs diese Aufgabe übernehmen und für die IFK verantwortlich sein. Im Antrag wird betont, dass Integration besonders dann erfolgreich sei, wenn die individuellen Ausgangslagen der Jugendlichen berücksichtigt würden und aufeinander abgestimmte und anschlussfähige Bildungsangebote existierten. Das RBZ-Modell-BK biete ein gestuft mehrjähriges Angebot für zugereiste Jugendliche an und beziehe dabei auch nicht mehr schulpflichtige junge Menschen ein. Dauer und Niveau der IFK sollten an den jeweiligen Lernstand, die Ausgangslagen und Entwicklungsperspektiven der Jugendlichen angepasst werden und berufliche Orientierung ermöglichen. Die Schüler:innen sollten einerseits zügig in Regelklassen integriert, andererseits aber auch zunächst in einem stabilen Bezugssystem mit festem Klassenverband

[152] APO-BK Anlage 1, IFK als Teil der vollzeitschulischen Bildungsgänge

und Ansprechpartner:inne:n unterrichtet werden (vgl. S. 6 f.). Das RBZ-Modell-BK ermögliche die Einrichtung von Lerngruppen, die die Voraussetzungen der für diesen Bildungsgang gedachten Jugendlichen stärker in den Blick nehme, da ein größerer Überblick ermöglicht werde und differenziertere Lerngruppen eingerichtet werden könnten als an einem einzelnen Berufskolleg. Leitlinie sei, dass die jungen Menschen einerseits bedarfsgerecht gefördert werden, gleichzeitig aber auch die Integrationsperspektive (Eingliederung in Regelklassen) in den Blick genommen werde (vgl. S.7).

Das in der Dissertation in Kapitel 3.4.1 beschriebene OFA-Prinzip dient als Grundstruktur des Bildungsgangs (vgl. S. 8 ff.):

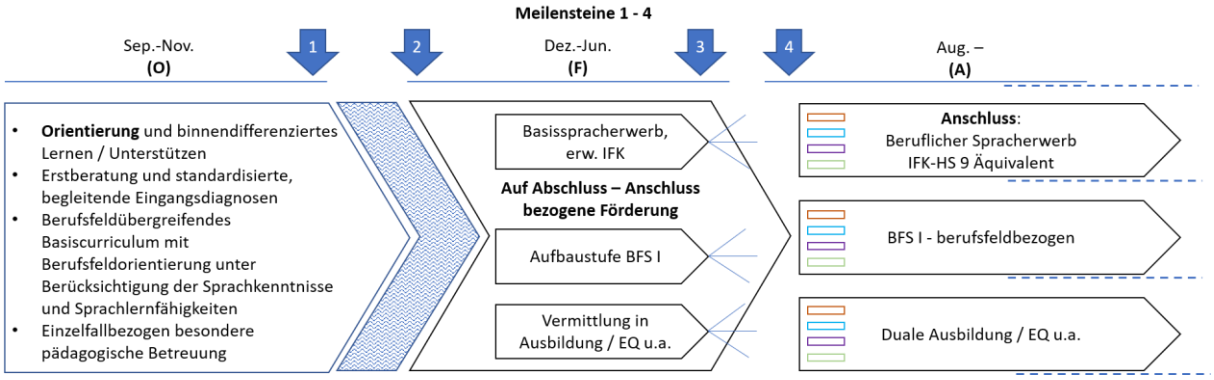


Abbildung 33: Grundmodell und Meilensteine 1-4 der Förderung in IFK

Quelle: Stadt Dortmund (2017), S. 8

In der **O**rientierungsphase werde eine fundierte Diagnose und Beratung der Schüler:innen vorgenommen. Für die Diagnose seien einerseits der individuelle Lernstand und das Lernpotenzial entscheidend, andererseits das Interesse an beruflichen Fachrichtungen (vgl. ebd.).

Die Unterschiedlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten zugereister Jugendlicher erfordere in der **F**örderphase ein höheres Maß an Flexibilität als es ein einzelnes Berufskolleg bieten könne. Da das RBZ-Modell-BK von den Ressourcen der acht Berufskollegs getragen werde, sei eine hohe Flexibilität gewährleistet, um den jungen Menschen Einblicke in unterschiedliche Fachbereiche zu eröffnen. Im Hinblick auf den Unterricht sei der fachbereichsbezogene Teil der Stundentafel curricular so zu flexibilisieren, dass Erkundung, Orientierung über grundlegende Arbeitsprozesse und Einschätzung der Berufsaussichten in verschiedenen beruflichen Fachbereichen angeboten werden könne. Die acht Berufskollegs ermöglichten dafür im Rahmen koordinierter Projektwochen Zugang zu Übungsfirmen, Werkstätten, Küchen, etc. Da der Unterricht dezentral in den acht Berufskollegs stattfinde, würden die Schüler:innen nicht isoliert.

Als **A**nschlussperspektiven sei vorgesehen (vgl. ebd.):

1. Option 1 wende sich an Schüler:innen, die zwar einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss nach Klasse 9 anstrebten, dafür aber länger als ein Jahr benötigten. Hier gehe es insbesondere um die Förderung von Sprache, die Vorbereitung auf den Schulabschluss und das Vermeiden von Misserfolgserlebnissen durch zu frühe Prüfungen.
2. Option 2: Die Jugendlichen würden im Anschluss an die IFK einen regulären Bildungsgang der Berufsfachschule besuchen. In der Förderphase der IFK finde der Unterricht bereits auf BFS-Niveau statt. Im schulischen Kontext würden praktische Erfahrungen gesammelt.

3. Option 3: Die Schüler:innen strebten im Anschluss an die IFK eine duale Ausbildung an. In dieser Option gehe es insbesondere um die Ermöglichung betrieblicher Erfahrungen (durch Praktika, Kontakte zu Maßnahmeträgern, überbetriebliche Bildungsstätten).

Zur Umsetzung dieser Zielsetzungen ergeben sich als Anforderungen an den Rechtsrahmen:

Anforderungen an den Rechtsrahmen

Für die beschriebenen Ideen sei die Einrichtung eines Schulversuchs erforderlich, weil die IFK im Rahmen der Anlage A der APO-BK in Hinblick auf die Dauer des Bildungsgangs, die curriculare Umsetzung, die zeitliche Anordnung sowie die maximale Verweildauer variabel zu gestalten sei. Zusätzlich sei die Einrichtung einer differenzierten Aufbaustufe IFK erforderlich. Der Schulversuch bedürfe zudem einer fachbereichsübergreifenden Auslegung der Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung sowie einer zur diagnostischen Einschätzung geeigneten Umverteilung der Unterrichtsstundenanteile in beruflichen und berufsübergreifenden Fachgebieten. Die Schüler:innen der IFK würden statistisch als Schüler:innen des RBZ-Modell-BK geführt (auch die Daten über die schulischen Entwicklungen wie Diagnoseergebnisse und Perspektiveinschätzungen würden dort geführt) (vgl. ebd., S. 7).

Einrichtung eines Bildungsgangs mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO

Ziel der Berufskolleganrechnungs- und Zulassungsverordnung (BKAZVO) in NRW sei, Jugendlichen ohne Berufsausbildungsverhältnis durch Anrechnung von Bildungsgängen und Einrichtung von Bildungsangeboten am Berufskolleg „die Zulassung zur Kammerprüfung (nach §43 (2) BBiG, § 37 (2) HWO) zu ermöglichen, um die Perspektiven auf dem beruflichen Ausbildungsmarkt zu verbessern“ (ebd., S. 11).

Trotz der Einrichtung von BKAZVO-Plätzen stehe die Vermittlung in Ausbildung im Vordergrund. Die Jugendlichen würden einem BKAZVO-Platz nur dann zugewiesen, wenn die Vermittlung in einen regulären Ausbildungsvertrag nicht erfolgreich sei. Deswegen sei das Bildungsangebot kaskadenförmig auf einen laufenden Ausstieg ausgerichtet, um einen fließenden Übergang in eine reguläre Ausbildung zu ermöglichen. Bei einem Übergang könnten vorherige Leistungen angerechnet werden (vgl. S. 11 f.).

Für das RBZ-Modell-BK sei § 2 Variante A der BKAZVO von Relevanz: Das RBZ-Modell-BK biete die Einrichtung vollzeitschulischer Bildungsgänge für einen anerkannten Ausbildungsberuf an (vgl. ebd., S. 11).

Für die **O**rientierungsphase solle zunächst ein Orientierungsstufen-Bildungsgang mit vier Klassen (kaufmännisch, gewerblich-technisch, agrarwirtschaftlich, Gesundheits- und Sozialwesen) eingerichtet werden. Die Einrichtung bedinge einen Schulversuch, da eine solche Orientierungsstufe im Rahmen der BKAZVO momentan ein Novum darstelle. Für diesen Bildungsgang gebe es keine Zugangsvoraussetzungen. Ziel sei die Ermöglichung beruflicher Orientierung, die Förderung beruflicher Handlungskompetenzen (Vermittlung praktischer Erfahrungen, Kontakte zu bestehenden Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben) sowie von Eigeninitiative, um die Jugendlichen zum Suchen beruflicher Alternativen zu ermutigen. Die Schüler:innen würden ermuntert, Alternativen zum BKAZVO-Bildungsgang zu wählen (vgl. ebd., S. 14).

Im zweiten Schuljahr (**F**örderphase) besuchten die Jugendlichen Regelklassen des dualen Systems (Zuordnung von ca. zehn Schüler:innen in verschiedene Regelklassen des dualen Systems), sofern sie sich nicht für eine andere Alternative entschieden haben sollten. Die individuelle Zuordnung zu

Ausbildungsberufen sei abhängig von der Perspektivabschätzung nach Besuch der Orientierungsphase des RBZ-Modell-BK sowie von denjenigen Ausbildungsberufen, die zur externen Prüfung zugelassen sind. Die berufspraktischen Erfahrungen würden durch Praktika sowie praxisnahen Unterricht in Werkstätten und Übungsformen gesammelt. Die Vermittlung in Ausbildung sei weiterhin das wichtigste Ziel. Bei erfolgreicher Vermittlung würden Zertifikate über die erworbenen Leistungen ausgestellt. Das RBZ-Modell-BK organisiere Unterstützung durch Schulsozialarbeit, Praktikumsakquise, Berufseinstiegsbegleitung, Integrationskräfte in Verbindung mit der Bundesagentur für Arbeit, der IHK und der HWK (vgl. ebd.).

In der **A**bschluss-/**A**nschlussphase erfolge die Unterstützung zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung (vgl. ebd., S. 14 f.).

Notwendige Sonderregelungen im Rahmen des Schulversuchs umfassten:

„• Einrichtung eines Bildungsgangs mit Orientierungsstufe im Rahmen der BKAZVO

• Keine Zeugnisvergabe, sondern Zertifikatsvergabe (…)

• Einrichtung von vier fachbereichskombinierenden Klassen (vier Klassen des RBZ-Modell-BKs) durch Generalisierungsklausel und Zusammenarbeit mit Regelklassen (der acht Berufskollegs).“ (ebd., S. 12)

Ausbildungsbegleitender Erwerb der Fachhochschulreife (Doppeltqualifikation)

Der Verbund ermögliche durch die Einrichtung des RBZ-Modell-BK ein stabiles und verlässliches Angebot der Doppeltqualifikation: Zukünftig solle jede:r Schüler:in, der bzw. die an den städtischen Dortmunder Berufskollegs einen Bildungsgang des dualen Systems besuche, die Möglichkeit haben, ausbildungsbegleitend die Fachhochschulreife zu erwerben. Damit biete das RBZ-Modell-BK die Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung an und könne die ‚duale Ausbildung plus Fachhochschulreife‘ als erkennbares Markenzeichen des Verbunds etablieren. Das RBZ-Modell-BK werde den Bildungsgang bei Unternehmen, in den Schulformen der Sekundarstufe I, in denen der Erwerb der FOS gegeben ist, und den acht Berufskollegs bewerben. Die Vorteile der gemeinsamen Organisation lägen insbesondere im Erreichen entsprechender Anmeldezahlen, sodass gegenüber den Schüler:inne:n und Unternehmen die Einrichtung der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge verlässlich zugesagt werden könne. Voraussetzung für den Besuch eines solchen Bildungsgangs sei der Erwerb der Fachoberschulreife sowie die Unterstützung der Ausbildungsbetriebe (vgl. ebd., S. 15).

Das RBZ-Modell-BK als Modellversuchsschule könnte ein „**fachbereichskombinierendes Lerngruppenmodell**“ anbieten, das gegenwärtig in der APO-BK nicht vorgesehen sei:

> „Ausgehend von Arbeits- und Geschäftsprozessen in bestimmten Branchen sind unterschiedliche Berufe miteinander verkettet – so arbeiten eben beim Hausbau verschiedene Gewerke bzw. berufliche Fachbereiche Hand in Hand. Zwischen dem Gesundheitssektor und der Sozialversicherung, im Bereich von Einzelhandel, Informatik und Logistik oder Gastronomie und Tourismus u.a. finden sich solche Berührungs- und Kombinationspunkte ansonsten eher differenter Berufsbildungen. Sie sollen im Schulversuch genutzt werden, um Lerngruppen zu bilden, die aus verschiedenen Berufskollegs stammen, jedoch gemeinsam und praxisbezogen in den relevanten berufsübergreifenden Fächern unterrichtet werden und dabei die beruflichen Lernfelder mit einbeziehen können.“ (ebd., S. 15 f.)

Die Bildung fachbereichskombinierender Lerngruppen erfordere die Einrichtung eines Schulversuchs, da diese Vorgehensweise bisher nicht intendiert sei (vgl. ebd., S. 15 f.).

Ergänzend solle auch ein bereits durch die APO-BK abgedecktes Organisationsmodell (fachbereichsspezifische Lerngruppe, vgl. MSW 2015, S. 12) angeboten werden, das im Schulversuchsantrag als „**Fachbereichs-Lerngruppenmodell**" bezeichnet wird: Hier erfolge die Umsetzung in einem Fachbereich (z.B. Ernährung / Hauswirtschaft oder Wirtschaft und Verwaltung). Für die berufsbezogenen Lernbereiche besuchten die Schüler:innen die jeweiligen Fachklassen des dualen Systems. Das RBZ-Modell-BK richte berufsübergreifende „Lerngruppen Doppeltqualifikation" ein und betreue diese. Diese Organisationsform erfordere eine Stundenplankoordination der Fachklassen in den berufsübergreifenden Lernbereichen (vgl. ebd., S. 16)[153].

Der Prozess des Monitorings (s.u.) liefere für die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge eine bedeutende Vorarbeit, da die Abschlüsse der Schüler:innen sowie die Bildungsgänge analysiert werden müssten. Zudem sei ein fließender Datenaustausch zwischen den Berufskollegs und dem RBZ-Modell-BK unerlässlich (vgl. ebd., S. 17).

Ein gesonderter Regelungsbedarf im Rahmen des Schulversuches bestehe für die Einführung und Umsetzung der fachbereichskombinierenden Lerngruppenmodelle (vgl. ebd., S. 15).

Monitoring im Rahmen einer regionalen Angebotsplanung

Gemeinsam mit dem Regionalen Bildungsbüro des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund sei das RBZ-Modell-BK für das Datenmonitoring verantwortlich. Es würden drei wesentliche Aufgaben verfolgt (vgl. ebd., S. 18):

Sammlung und Analyse von Daten …

1. … zum Übergang von Schulen der Sekundarstufe I in die Berufskollegs
2. … zum Abbruch von Bildungsgängen, Wechsel der Bildungsgänge im System der Berufskollegs sowie zu Übergängen in Beruf und Studium
3. … zur Abschätzung künftiger Entwicklungen von Angebot und Nachfrage nach beruflichen Bildungsangeboten (vgl. ebd.)

Das RBZ-Modell-BK greife dafür erstens auf Daten zu, die es für die eigenen schülerbezogenen Prozesse selbst erhebe, zweitens auf Daten, die im Rahmen standardisierter Datenerhebungen an den acht Berufskollegs erhoben würden und drittens auf Daten aus der städtischen Wirtschafts-, Sozial und Bildungszusammenarbeit sowie aus eigenen Erhebungen oder Projekten (die letzten beiden Datengrundlagen dienten insbesondere der Grundlage von Steuerungsentscheidungen) (vgl. ebd., S. 18 f.).

Dadurch fungiere das RBZ-Modell-BK „über die Einrichtung einer administrativen und pädagogischen Leitung" (ebd., S. 19) als „Impulsgeber für die jährliche, die mittelfristige und die strategische Berichterstattung und Angebotsplanung" (ebd.). Da auch an den Beirat Übergang Schule – Beruf Bericht erstattet werden solle, gewinne das RBZ als Stimme und Akteur in der regionalen Bildungslandschaft an Bedeutung.

[153] Im ersten Schulversuchsantrag von 2017 wurde zusätzlich ein Fachklassen-Lerngruppenmodell und ein Fachklassen-Modell vorgeschlagen, die aber im weiteren Verlauf keine Rolle mehr spielten und aufgrund dessen an dieser Stelle nicht weitergehend erläutert werden.

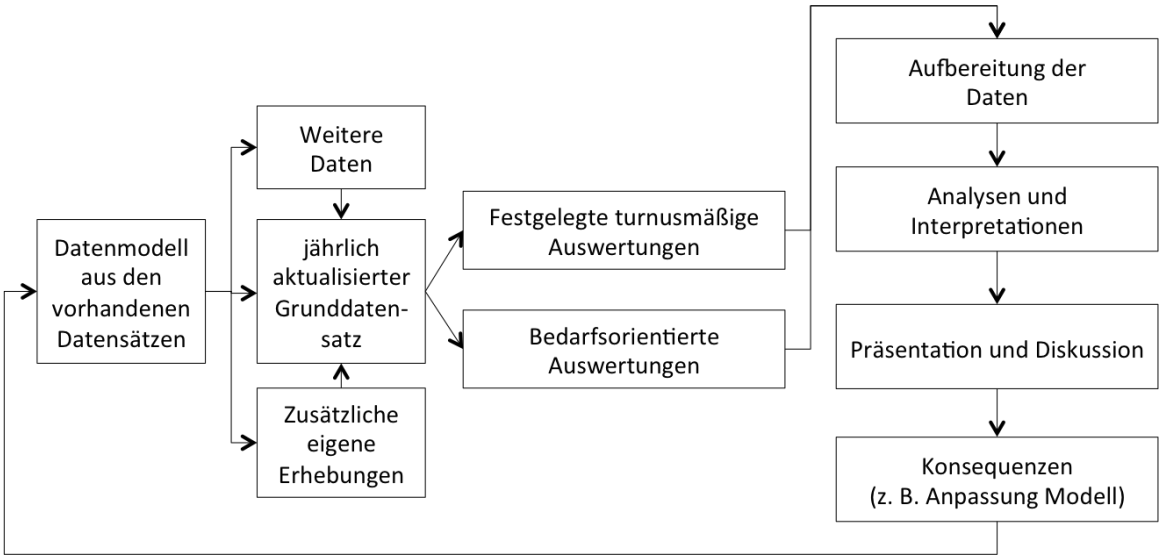


Abbildung 34: Fortlaufende Datenanalyse und Berichterstattung

Quelle: Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 19

Im Rahmen des Schulversuches seien folgende Vereinbarungen zu treffen:

„• Berufskollegs können die Verwaltung von Daten dem RBZ-Modell-BK überlassen, es kann Datenanalysen in Auftrag einzelner Berufskollegs durchführen.

• Die Übermittlung von Abbruch- und Annahmedaten erfolgt in einem Kooperationsmodell zwischen dem RBZ-Modell-Berufskollegs und den acht Berufskollegs.“ (ebd., S. 18)

Lehrerfortbildung

Das RBZ-Modell-BK übernehme das Fortbildungsmanagement für die acht städtischen Berufskollegs, mit dem Fokus auf eine „eine individuelle Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer im RBZ-Verbund“ (ebd., S. 21) in Hinblick auf Unterrichtsqualität.

An den einzelnen Berufskollegs seien Lehrkräfte mit den unterschiedlichsten Kompetenzen und Expertisen beschäftigt. Diese sollten in einem Moderatorenkataster erfasst werden, sodass bei Organisation von Fortbildungen auf Moderator:innen aus den eigenen Häusern zurückgegriffen werden könne. Dadurch würden über den Verbund die Kompetenzen und Expertisen Einzelner den Lehrkräften aller städtischen Berufskollegs zugänglich gemacht (vgl. ebd., S. 21).

„Durch die Organisation von Fortbildungen im Verbund“ (ebd.) könnten kritische Größen erreicht werden, sodass organisierte Fortbildungsangebote optimal ausgelastet würden. Die entsprechenden Teilnehmergrößen führten auch zu einer verbesserten Planungssicherheit. Das RBZ-Modell-BK könne (Teile der) Fortbildungsbudgets bündeln, um Fortbildungen einkaufen und organisatorisch wie räumlich angemessen umsetzen zu können (vgl. ebd.).

Die gemeinsame Organisation vor Ort ermögliche neben der Konzeption innovativer Unterrichtsformen auch neue Modelle der Supervision sowie des Gruppencoachings: Die Lehrkräfte gleicher Bildungsgänge könnten schulübergreifend gegenseitig den Unterricht besuchen und beobachten, zudem gestatte die regionale Nähe einen konstanten Erfahrungsaustausch in Fortbildungsgruppen (vgl. ebd.).

In Hinblick auf die angestrebte Teilrechtsfähigkeit des RBZ-Modell-BK sollten nicht verwendete Stellen kapitalisiert werden dürfen, die in das gemeinsame Fortbildungsbudget einflössen. Zudem bestehe die Überlegung, neu entwickelte Fortbildungen für Lehrkräfte anderer Kommunen zu öffnen, um Gebühren zu generieren. Insbesondere diese Punkte erforderten die Genehmigung im Rahmen eines Schulversuchs (vgl. ebd.).

Die Fortbildungsbedarfe ergäben sich sowohl durch Abfragen in den acht Berufskollegs, die anschließend durch die Geschäftsführung des RBZ-Modell-BK in Form eines Clearing-Verfahrens zusammengebracht würden, als auch durch aktive Fortbildungsvorschläge des RBZ-Modell-BK, das innovative Impulse z.B. in Bezug auf individuelle Förderung oder Inklusion setzen kann (vgl. ebd., S. 22).

> Die im Rahmen des Schulversuchs zu gewährende bedingte Teilrechtsfähigkeit des RBZ-Modell-Berufskollegs sei in Bezug auf die Aktivitäten der Lehrerfortbildung durch zwei Punkte zu konkretisieren:
>
> „• Genehmigung der finanziellen Budgetierung von Fortbildungsmaßnahmen im Verbund und Kostenbeteiligungen von Seiten Dritter durch das RBZ-Modell-Berufskolleg.
>
> • Genehmigung zur Nutzung kapitalisierter Stundenanteile und eingeworbener Drittmittel für die Zwecke einer regional-organisierten Lehrerfortbildung.“ (ebd., S. 21)

Organisatorische Rahmenbedingungen

Gründung und Rechtsstatus

Grundvoraussetzung sei, dass der Rat der Stadt Dortmund die Einrichtung eines Modell-Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft mit Teilrechtsfähigkeit im Rahmen eines Schulversuchs nach §25 SchulG NRW beschließe und einrichte (vgl. ebd., S.22).

Der RBZ-Verbund werde durch die Schulleitungen der acht Berufskollegs sowie die Stadt Dortmund getragen. Es wird auf die Kooperationsvereinbarung (s. Kapitel 4.4.6.2) verwiesen, die für die Laufzeit des Schulversuchs geschlossen werden solle und in der die Aufgaben und Vorgehensweisen des Verbunds definiert seien (vgl. ebd.).

Der innovative Modellcharakter des RBZ-Modell-BK gewänne durch die gleichzeitige Beantragung und Genehmigung des Schulversuchs ‚Einrichtung eines RBZ-Modell-BK‘ an Bedeutung. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass es sich bei der Einrichtung des RBZ-Modell-BK durch den Rat der Stadt Dortmund und die Genehmigung des Schulversuches durch das MSW um gebundene Aktivitäten handele.

Im Antrag wird darauf verwiesen, dass der Begriff Teilrechtsfähigkeit noch unbestimmt sei und deswegen ein RBZ-Modell-BK „in öffentlicher Trägerschaft mit erweiterter Geschäftsführung“ (ebd., Fußnote 3) eingerichtet werde, das „vorbehaltlich eines Erlasses zur Einrichtung des Schulversuchs durch das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) auch im Sinne einer (teil-) rechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts handeln kann“ (ebd.). Die Formulierung sei von Nutzen, falls die Möglichkeiten für eine Teilrechtsfähigkeit erst im Laufe des Schulversuchs geschaffen werden sollten (vgl. ebd.).[154]

[154] Im Rahmen des vorangegangenen Entwicklungsprozesses hatte ich für die Schulleitungen einen tabellarischen Überblick erstellt, der mögliche Rechtsformen für das RBZ-Modell-BK auflistet (s. Anhang 8.7.2).

Organe und Gremien

Die wesentlichen Gremien des RBZ-Modell-BK seien die Leitungskonferenz und die Geschäftsführung. Die Geschäftsführung bestehe aus einer pädagogischen sowie einer administrativen Geschäftsführung, sei für das RBZ-Modell-BK vertretungs- und zeichnungsberechtigt und könne u.a. in folgenden Bereichen i.S. einer teilrechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts eigenständig handeln: Budgetverwaltung, Einstellung von nicht-lehrendem Personal, Abwicklung von Werkverträgen, Beschaffung und Pflege von Sachmitteln und Büroausstattungen, Organisation von Fortbildungsveranstaltungen. Die Trennung von äußeren und inneren Schulangelegenheiten werde durch eine Satzung und Geschäftsordnung gewahrt (s.u.). Zur Koordination des Einsatzes des lehrenden Personals werde angestrebt, nach Einrichtung des RBZ-Modell-BK und der Einrichtung des Schulversuchs die in einem Raumpool bestimmten Räume für das RBZ-Modell-BK zu Teilstandorten der acht Berufskollegs zu erklären (vgl. ebd., S. 23).

Zeitplan

Die Laufzeit des Schulversuchs sei auf fünf Jahre angelegt; der Schulversuch beginne mit dem Schuljahr 2018/2019 (oder auch 2019/20) (vgl. ebd.).

Finanzierung des Schulversuchs

Die Finanzierung des Schulversuchs unterliege fünf Annahmen (vgl. ebd., S. 23 f.):

1. Im Rahmen von § 4 SchulG NRW organisiere das RBZ-Modell-BK Unterricht für die oben beschriebenen Prozesse durch die Zusammenarbeit der acht städtischen Berufskollegs. Für die Bewältigung der Aufgaben werde ein Lehrdeputat vorab geschätzt.
2. Ein begrenzter Teil des definierten Lehrdeputats dürfe kapitalisiert werden. Die Bezirksregierung Arnsberg stelle dem teilrechtsfähigen RBZ-Modell-BK die finanziellen Mittel auf einem Schulkonto zur Verfügung.
3. Die Stadt Dortmund finanziere die Stelle der administrativen Geschäftsführung, für die Büroräume im Regionalen Bildungsbüro eingerichtet würden.
4. Das MSB finanziere die Stelle der pädagogischen Geschäftsführung einer schulischen Leitungsposition vergleichbar sowie weitere Anrechnungs-Äquivalente für die Beteiligung in Arbeitsgruppen sowie berufskolleg-interner Unterstützung der Prozesse im Umfang von 80 Stunden.
5. Finanzierung der Wissenschaftlichen Begleitung nach Absprache.

Zudem liege der Einrichtung des RBZ-Modell-BK die Überlegung zu Grunde, dass durch die Koordination und gemeinsame Organisation Synergien entstünden, die wiederum Ressourcen freigäben (vgl. ebd., S. 24).

Zum Grundmodell der Steuerung des Einsatzes des lehrenden Personals: Die Bildung eines Lehrdeputats sei ein wesentlicher Kern der gemeinsamen Unterrichtsorganisation. Den künftig vom RBZ-Modell-BK übernommenen Aufgaben entsprächen momentan Ressourcen (Räume und Personal) an den acht städtischen Berufskollegs. Das RBZ-Modell-BK erhalte diese Ressourcen in Form eines Lehrdeputats und eines Raumpools ex ante (und nicht ex post wie bei den Berufskollegs). Diese Ressourcen stünden folglich nicht mehr den acht städtischen Berufskollegs zur Verfügung. Zur Organisation der schülernahen Prozesse des RBZ-Modell-BK werde den acht Berufskollegs im Rahmen der schulischen Zusammenarbeit eine Anrechnung von Lehrdeputatsstunden des RBZ-Modell-BK

angeboten. Die Lehrdeputatsstundenanteile könnten dem vorhandenen Lehrpersonal an den acht BKs zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 24 f.).

Ein Moratorium sichere, dass durch die Verlagerung von Schüler:innen und Bildungsgängen in das RBZ-Modell-BK die acht Berufskollegs keine Nachteile in Hinblick auf die Auslastung bzw. die Stellenrelation erlitten (vgl. ebd., S. 25).

Das Grundmodell der Finanzierung der Unterrichtsorganisation lässt sich graphisch veranschaulichen:

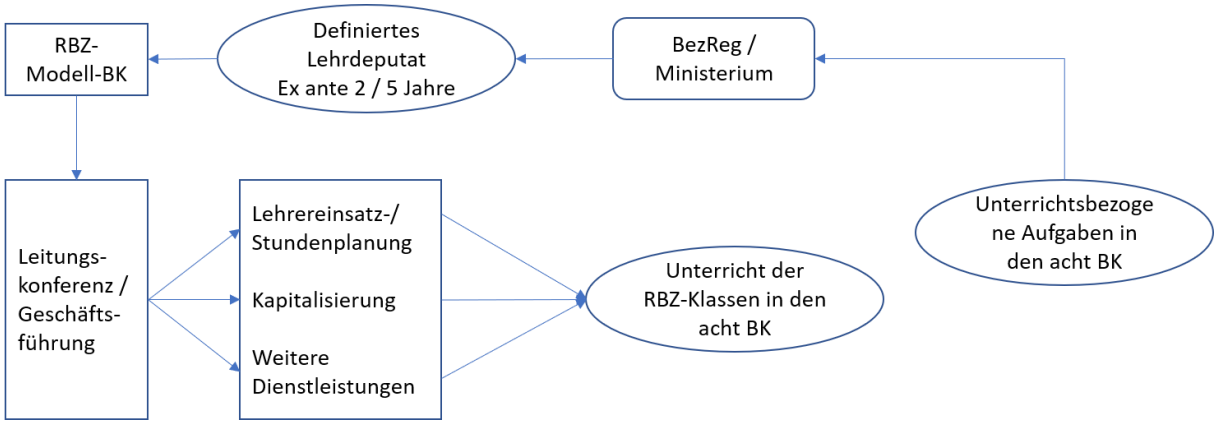


Abbildung 35: Grundmodell der Finanzierung der Unterrichtsorganisation

Quelle: Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 25

Zwei Randbedingungen lägen dem Finanzierungsvorschlag zu Grunde:

In Hinblick auf die drei Bildungsgänge des RBZ-Modell-BK sei eine gemeinsame Stunden- und Raumplanung vorzunehmen. Ein Ergebnis des Schulversuchs seien innovative Modelle einer gestuft-abgestimmten Stundenplanung in Hinblick auf Zeitfensterregelungen sowie eine kooperative Raumnutzung (vgl. ebd., S. 25).

Werden durch die Zusammenarbeit sowie die erbrachten Koordinationsleistungen und verbesserten Abläufe Synergieeffekte erzielt, so entstehe ggf. ein Spielraum für die Kapitalisierung von Lehrdeputatsstundenanteilen. Diese könnten in die Lehrerfortbildung, die Unterstützung innovativer Unterrichtskonzepte oder in die unmittelbare Förderung der Schüler:innen (Einkauf von Dienstleistungen für Beratung, Diagnose und individuelle Förderung) investiert werden (vgl. ebd., S. 26).

Für die Aufgaben aus dem Bereich der Organisation der schülernahen Prozesse sowie des Monitorings und der koordinierten Lehrerfortbildung werde nicht nur pädagogisches, sondern auch administratives Personal benötigt, das entweder aus verbleibenden Anrechnungen aus dem Lehrdeputat bzw. der Kapitalisierung oder durch andere zusätzliche Einnahmen realisiert werden müsse (vgl. ebd., S. 26).

Ergänzung: Bezüglich der Finanzierung von Räumen werden drei Optionen benannt:

- „Raumpool-Modell in Anlehnung an Lehrdeputats-Modell
- Anmietung [von Räumen] im Rahmen der Gespräche mit der Stadt, Übernahmen von Raummieten
- Die administrative Geschäftsführung wird in den Räumlichkeiten des Regionalen Bildungsbüros Dortmund im Fachbereich Schule angesiedelt.“ (ebd.)

Weitere Ideen zur Finanzierung des RBZ-Modell-BK stelle ich in Anhang 8.7.3 dar.

Begründung des Antrags unter Darlegung einer anlassbezogenen Schulentwicklungsplanung (§ 80 Abs. 6 SchulG NRW)

Die folgenden Aspekte der Berufskollegentwicklungsplanung 2017 – 2027[155] unterstrichen die Bedeutung des Schulversuchsantrags:

Ca. 21.000 Schüler:innen besuchten momentan und in den kommenden Jahren die städtischen Dortmunder Berufskollegs (s. Anhang 8.2). Die Zahl der Jugendlichen im Alter von 16-25 Jahren werde in Dortmund um ca. 10% sinken, allerdings sei ein höherer Verteilungsfaktor für die berufliche Bildung zu prognostizieren. Der Verteilungsfaktor läge in den letzten Jahren und aktuell bei 30%; bis 2027 werde ein Anstieg auf 33% erwartet. Dieser Voraussage liege die Annahme zu Grunde, dass zugereiste Jugendliche mittelfristig eher die Angebote der beruflichen als der allgemeinen Bildung in Anspruch nehmen würden und dass es im Rahmen der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit der Stadt Dortmund gelinge, betroffene Jugendliche in die Bildungsgänge der Berufskollegs zu integrieren. Dies verdeutliche auch die Bedeutung der Bildungsgänge IFK und BKAZVO des RBZ-Modell-BK (vgl. ebd., S. 26).

Ein wichtiger Faktor sei die Etablierung eines Systems der Fortschreibung der Planungsdaten auf Basis von Steckbriefen für jedes Berufskolleg, um die Verteilung der Schüler:innen auf die Fachbereiche der Berufskollegs abschätzen zu können. Ein Planungssystem könne helfen, schwer kalkulierbaren Entwicklungen wie Industrie / Wirtschaft 4.0 entgegenwirken zu können. Dementsprechend sei das Aufgabenfeld Monitoring des RBZ-Modell-BK von besonderer Bedeutung. Das RBZ-Modell-BK werde so zu einem relevanten Akteur der Berufskollegentwicklungsplanung und der fortlaufenden Planung der regionalen Berufsbildungslandschaft. Aktuelle Entwicklungen wie Industrie 4.0 seien auch entsprechend in die Lehrerfortbildungen einzuplanen (als ein weiterer Prozess des RBZ-Modell-BK) (vgl. ebd.).

Erwartete Ergebnisse und Transfer der Ergebnisse

Die Steuergruppe und die wissenschaftliche Begleitung erwarten folgende Ergebnisse des Schulversuchs:

- „Modell der gemeinsamen Stundenplanung als Muster koordinierter Unterrichtsorganisation
- Erfolgsquoten der Übergänge in Ausbildung / Verlaufsmuster der Bildungsbiografien insbesondere zugereister Jugendlicher
- Ergebnisse der regionalen Angebotsplanung (Effekte des Monitorings)
- Chancen und Risiken für die Lehrerarbeit

Transfer der Ergebnisse

- Transfer und Mehrwerte der Zusammenarbeit zwischen Berufskollegs
- Transfer aus anderen und auf andere Regionen“ (ebd., S. 27)

[155] Vgl. dazu vgl. Buschfeld, Fischer & Göckede, 2016 und 2017

4.4.6.2 Anhang zum Schulversuchsantrag

Zum Anhang des Schulversuchsantrags gehören die Kooperationsvereinbarung, die Satzung des RBZ-Modell-BK sowie die Geschäftsordnung.

Anhang 1: Kooperationsvereinbarung

Mit dieser Vereinbarung wird die künftige Zusammenarbeit zwischen der Stadt Dortmund (vertreten durch den Oberbürgermeister) und den Berufskollegs in städtischer Trägerschaft (vertreten durch die acht Schulleitungen) bestimmt. Die Kooperationsvereinbarung bezieht sich somit auf den RBZ-Verbund.

Zielsetzung sei, die im Projekt zwischen 2013 und 2018 erarbeiteten Ergebnisse und Strukturen zu sichern und in Form des Schulversuches zu verstetigen. Grundlage der Zusammenarbeit sei – wie auch in der Kooperationsvereinbarung (2013) und dem Positionspapier (2016) bereits erläutert – die gemeinsame Verantwortung für die Regionalentwicklung mit dem Ziel des Angebots bedarfsgerechter, innovativer und breit konsensfähiger Bildungs- und Beratungsdienstleistungen.

Der Verbund verantworte zwei Handlungsfelder:

- Das erste Handlungsfeld beinhaltet den Auftrag, den Schulversuch ‚Einrichtung eines RBZ Dortmund' zu gestalten und durchzuführen. Die Teilnahme an dem RBZ-Modell-BK verlange u.a. die Bereitstellung sächlicher und personeller Ressourcen zur Bearbeitung der Aufgabenbereiche des RBZ-Modell-Berufskollegs. (Hierzu wurden die erforderliche Satzung und Geschäftsordnung konzipiert.)
- Das zweite Handlungsfeld nehme die über den Schulversuch hinausgehende Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den acht Berufskollegs und dem Schulträger zur Schaffung quantitativ wie qualitativ angemessener beruflicher Bildungsangebote in den Blick. Dazu gehöre u.a. die Weiterentwicklung von Verfahren zur Anmeldung und Beratung von Schüler:innen im Übergang zur Sekundarstufe II, die Fortsetzung des dialogischen Verfahrens zur Verstetigung der Berufskollegentwicklungsplanung sowie die Optimierung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen.

Zunächst erfolge eine Konzentration auf das erste Handlungsfeld; für den Verbund sei zukünftig eine noch zu formulierende Geschäftsordnung geplant, die der besonderen Art der Kooperation im Verbund Rechnung trage.

Anhang 2: Satzung[156] des RBZ-Modell-BK

Laut §1 trägt das im Rahmen des Schulversuchs eingerichtete Berufskolleg den Namen „Modell-Berufskolleg der Stadt Dortmund", damit wird bewusst zum Ausdruck gebracht, dass es sich um ein neues Berufskolleg handelt, das Modellversuchsstatus haben soll. § 2 beschreibt den Zweck der Einrichtung. Dem Schulversuchsantrag und der Kooperationsvereinbarung entsprechend wird auf die Erprobung innovativer Formen der Organisation von Berufskollegs verwiesen.

[156] Das im Schulversuchsantrag 2017 als ‚Satzung des RBZ-Modell-Berufskolleg' bezeichnete Dokument, trägt im überarbeiteten Schulversuchsantrag 2019 den Titel ‚Rahmenvereinbarung für die Geschäftsstelle des RBZ-Dortmund'. An dieser Stelle erläutere ich zentrale Aspekte der Satzung eingehender, um später Veränderungen zwischen den Schulversuchsanträgen aus 2017 und 2019 exemplifizieren zu können.

Die Struktur wurde anhand der folgenden Abbildung verdeutlicht:

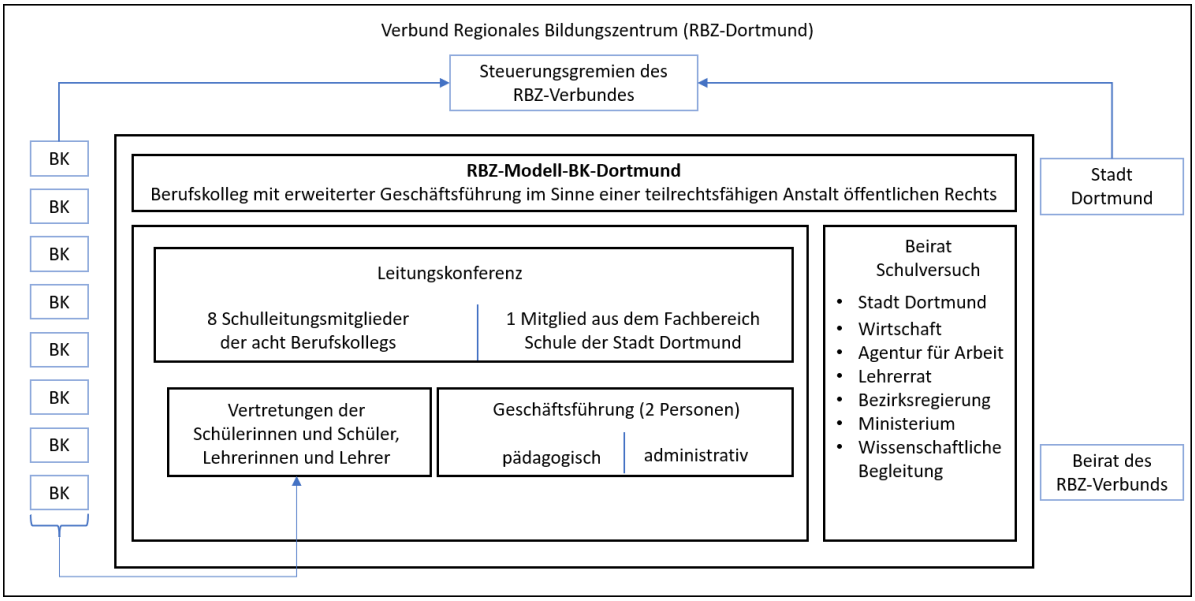


Abbildung 36: Organisationsmodell des RBZ-Modell-BK

Quelle: Anhang 2 des Schulversuchsantrags: Satzung des RBZ-Modell-BK, S. 2

Das zentrale Steuerungs- und Leitungsorgan des RBZ-Modell-BK sei die kooperativ angelegte Leitungskonferenz (vgl. § 3). Sie bestehe aus acht Mitgliedern aus dem Kreis der Schulleitungen und einer Vertreterin bzw. einem Vertreter des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund. Jedes Mitglied habe eine:n Stellvertreter:in (vgl. § 5). Die Leitungskonferenz berate und entscheide in allen inneren und äußeren Angelegenheiten des RBZ-Modell-BK (vgl. § 3). Somit könnten administrative und pädagogische Handlungsbereiche integriert und koordiniert beraten werden. Die Regelungen der Satzung und Geschäftsordnung sicherten jedoch, dass innere und äußere Schulangelegenheiten getrennt blieben (vgl. § 3): Für Entscheidungen im pädagogischen Arbeitsbereich seien nur die Stimmen der Berufskollegleitungen gültig, Entscheidungen im administrativen Bereich könnten nur mit Zustimmung des Mitglieds aus dem Fachbereich Schule der Stadt Dortmund umgesetzt werden (vgl. § 5).

Zur Umsetzung der Aufgaben des RBZ-Modell-BK werde durch zwei Personen eine pädagogische und eine administrative Geschäftsführung eingerichtet (vgl. § 6). Wie oben beschrieben, könne das RBZ-Modell-BK in bestimmten Bereichen durch eine erweiterte Geschäftsführung im Sinne einer teilrechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts eigenständig handeln (z.B. in Hinblick auf Budgetverwaltung, Einstellung von nicht lehrendem Personal, Abwicklung von Werkverträgen für Dolmetscherleistungen, Praktikumsakquise, Beschaffung und Pflege von Sachmitteln und Büroausstattungen, Mietverträgen, Softwaredienstleistungen, Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte in der Region, vgl. § 3). Die Rechtsgrundlage dafür schaffe der Erlass zur Einrichtung des Schulversuchs (vgl. § 3). Die pädagogische Geschäftsführung sei für die inneren, die administrative Geschäftsführung für die äußeren Schulangelegenheiten verantwortlich (vgl. § 6). Zu den inneren Angelegenheiten des RBZ-Modell-BK gehörten Eckwerte der gemeinsamen Raum- und Stundenplanung für den Unterricht, der Einsatz von Lehrer:innen und nicht lehrendem Personal sowie Unterrichtsorganisation, didaktische Konzepte, Konzeption und Ausarbeitung innovativer Unterrichtsmodelle sowie die Dokumentation der Verwendung von Ressourcen und des Einsatzes des Personals (vgl. § 5).

Zu den äußeren Angelegenheiten gehörten insbesondere Budgetangelegenheiten (Mitteleinnahmen und -ausgaben), Einstellung und Beschäftigung von nicht-lehrendem Personal inklusive der arbeitsrechtlichen Verantwortlichkeiten, Beschaffung und Ausstattung von Räumen (für Beratung, für nichtlehrendes Personal und zusätzliche Unterrichts- oder Fortbildungsräume), Beschaffung und Pflege von Lehrmitteln, Beschaffung von Projektmitteln und sonstigen Zuwendungen, Koordination von Aufgaben zur Unterstützung des RBZ-Verbunds, Kommunikation mit städtischen Entscheidungsträgern und Gremien, Koordination der Aktivitäten im Rahmen betrieblicher Praktika, Koordination von Lehrerfortbildungsangeboten mit Dritten, Dokumentation der Verwendung von Ressourcen und des Einsatzes des Personals (vgl. § 5). In den Fällen, in denen innere und äußere Angelegenheiten des RBZ-Modell-BK betroffen seien, seien pädagogische und administrative Geschäftsführung nur gemeinsam vertretungs- und zeichnungsberechtigt (vgl. § 6).

Die Satzung enthält ferner Regelungen zum Beirat sowie zu Konferenzen und Mitbestimmung (z.B.: Im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulen nach §4 SchulG NRW übernähmen die Lehrer:innen der städtischen Dortmunder Berufskollegs im Auftrag ihrer Schulleitungen die Unterrichtsverpflichtung im RBZ-Modell-BK (vgl. § 9). Grundlage dafür sei die Anerkennung der im Verzeichnis der Räume des RBZ-Modell-BK (Raumpool) bestimmten Räume als Teilstandort der acht Berufskollegs (vgl. § 9).)

Anhang 3: Geschäftsordnung zur Leitung des RBZ-Modell-BK

Die Geschäftsordnung enthält u.a. Regelungen zu(r)

- dem Entscheidungsgremium (§1)
- den Mitgliedern (§ 2)
- Beschlussfähigkeit und Abstimmungsregeln (§ 3)
- Einberufung der Leitungskonferenz (§ 4)
- Jahreskalender zur Strukturierung der gemeinsamen Arbeit (§ 5)
- Festlegung der Tagesordnung und Protokollführung (§ 6)

Persönliche Anmerkung zum Antrag

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung stellten die im Schulversuchsantrag im Zusammenhang mit dem RBZ-Modell-BK vorgestellten Ideen ein Alleinstellungsmerkmal im Vergleich zu den Initiativen anderer Bundesländer zur Erhöhung der Selbstständigkeit von berufsbildenden Schulen dar.

In Schleswig-Holstein haben berufliche Schulen die Möglichkeit, sich in rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts umwandeln zu lassen und können somit als rechtlich eigenständige reale Bildungsunternehmen handeln. Rechtlich selbstständige Unternehmen müssen allerdings auch unter den Bedingungen des Markts agieren und wirtschaftlich erfolgreich handeln, was unter den beruflichen Schulen zu Konkurrenzsituationen führen kann.

Bei dem RBZ-Modell-BK handelt es sich um eine Verantwortungsgemeinschaft von acht Berufskollegs und dem Schulträger. Folglich kann das RBZ-Modell-BK als ein Modell der kollaborativ gebundenen Autonomie bezeichnet werden. Die Handlungsspielräume des RBZ-Modell-BK sind durch die Kooperationsvereinbarung, die Satzung und Geschäftsordnung definiert. Nicht jedes Berufskolleg wird teilrechtsfähig, sondern die durch den Verbund gemeinschaftlich gegründete und getragene Institution. Diese Institution darf teilrechtsfähig handeln und Ressourcen bündeln, um administrative, organisatorische und pädagogische Synergien für die Region und die Schüler:innen zu schaffen.

4.5 Schuljahr 2018 / 2019: Rückmeldung des Ministeriums für Schule und Bildung und Überarbeitung des Schulversuchsantrags

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts endete im Sommer 2018. Aus diesem Grund (sowie aufgrund meiner Elternzeit) war ich ab diesem Zeitpunkt zwar ‚hin und wieder' bei Dortmunder Sitzungen anwesend, verfolgte das Projekt jedoch im Vergleich zu den vorangegangenen Jahren verstärkt aus der Ferne.

4.5.1 10/18: Antrag der Fraktionen der CDU und FDP im Landtag

Am 2. Oktober 2018 reichten die Fraktionen der CDU und der FDP im Landtag einen Antrag mit dem Titel „Die berufliche Bildung fit für die Zukunft machen – Berufskollegs regional weiterentwickeln" ein (Drucksache 17/3806). Dieser Antrag nahm Bezug auf die Erfahrungen im Projekt ‚RBZ Dortmund', um diese auf weitere Berufskollegverbünde in NRW übertragen zu können:

Der Antrag verweist auf die *Herausforderungen*, mit denen die Berufskollegs in NRW konfrontiert seien (demographische Entwicklung: zurückgehende Schüler- und Ausbildungszahlen bei gleichzeitiger Forderung nach ortsnaher Beschulung, Sicherstellung einer ausreichenden Lehrerversorgung, Strukturwandel, sich verändernde Anforderungen der Arbeitswelt, gesellschaftliche Veränderungen). Im Antrag wird argumentiert, dass die Berufskollegs Instrumente benötigten, um im regionalen Verbund abgestimmt flexibel und individuell auf die regionalen Anforderungen reagieren zu können. Im Regionalen Berufsbildungszentrum Dortmund seien dazu bereits wertvolle Erfahrungen gesammelt worden. Ziel für weitere Regionale Berufsbildungszentren sei, vor Ort durch optimierte Prozesse und einen effizienteren Ressourceneinsatz ein bedarfsgerechtes, abgestimmtes Bildungsangebot zu entwickeln und vorzuhalten. So könne einzelschulübergreifend auf aktuelle Entwicklungen und Bedarfe der beruflichen Bildung unter Mitwirkung aller Berufskollegs durch verbesserte Bildungsangebote reagiert werden. Für die Einrichtung der Regionalen Berufsbildungszentren sei der Aufbau eines organisatorischen Rahmens erforderlich – die institutionelle Entwicklung, der Personaleinsatz sowie der Finanzrahmen müssten geregelt werden. Um den regional unterschiedlichen Herausforderungen Rechnung tragen zu können, benötigten die Berufskollegs die Freiheit, spezifische Lösungen erarbeiten zu können. Dafür sei es u.a. notwendig, dass Regionale Berufsbildungszentren zweckgebundene Mittel für ergänzende Personal- und Sachmittelbedarfe bei Kooperationsprojekten mit regionalen Partnern verwenden und weitere Mittel über die Öffnung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen einnehmen dürften. Der Antrag endet mit der Aufforderung, im Rahmen eines auf mehrere Gebietskörperschaften begrenzten Schulversuchs nach § 25 SchulG die Weiterentwicklung der Berufskollegs zu Regionalen Berufsbildungszentren zu erproben und zu prüfen, inwieweit für diese Zielsetzung die vorhandenen Ressourcen effizienter und effektiver bereitgestellt werden könnten. Zudem sollten die Ergebnisse bei erfolgreichem Abschluss schrittweise flächendeckend sowohl in ländlichen Gebietskörperschaften als auch im Ballungsraum in NRW übernommen und etabliert werden. Zudem sei zu prüfen, ob die im Rahmen des geforderten Schulversuchs erprobten schulrechtlichen Anpassungen den Berufskollegs helfen, auf die sich immer weiter ausdifferenzierenden Herausforderungen zu reagieren.

Vorausschau

Im November 2019 wurde der landesweite Schulversuch ‚Regionale Bildungszentren' ausgeschrieben (s. Kapitel 4.6.2).

4.5.2 11/18: Bericht über das RBZ Dortmund im Landtag

In Form eines schriftlichen Berichts als Vorbereitung für die Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung des Landtags NRW am 7. November 2018 berichtete die Schulministerin Frau Yvonne Gebauer über das ‚Modellprojekt Regionale Bildungszentren' (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerin Yvonne Gebauer, Vorlage 17/1311, Brief vom 5.11.2018). Es wurde erläutert, dass die neue Landesregierung derzeit eine umfassende Agenda zur Stärkung der beruflichen Bildung entwickele, in der es u.a. auch um die Stärkung der regionalen Verantwortung der Berufskollegs gehe (vgl. QUA-LiS o. J.). Dazu gehörten die bereits vom MSB unterstützten Projekte RBZ-Verbund Dortmund, die Regionale Berufskollegentwicklung im Innovationszentrum Berufliche Bildung im Regierungsbezirk Detmold (s. Anhang 8.10.1), sowie die Weiterentwicklung der Berufskollegs in Trägerschaft des Hochsauerlandkreises zu einem Regionalen Beruflichen Bildungsnetzwerk (s. Anhang 8.10.2). Nach der Veröffentlichung des Abschlussberichts des RBZ-Dortmund hätten bereits weitere Akteure „Informationsbedarf und Interessenslagen" (ebd.) bekundet. In diesem Sinne solle ein „Landesvorhaben" (ebd.) etabliert werden, in das alle Berufskollegverbünde in NRW integriert werden.

In einem weiteren Bericht zur Vorbereitung auf die Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung des Landtags NRW am 21. November 2018 beantwortete die Ministerin Fragen der Fraktionen zum Schulversuchsantrag (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerin Yvonne Gebauer, Vorlage 17/1416, Brief vom 19.11.2018). Hier ging es um die Bewertung der gesammelten positiven Erfahrung im RBZ-Projekt sowie insbesondere um die organisations- und rechtsformbezogenen Forderungen des Antrags. Die Ministerin stellte klar, dass der bestehende Antrag überarbeitet und dass in der neuen Version die Gründung einer neuen Schule mit Teilrechtsfähigkeit nicht mehr beantragt werde. Allerdings wurde darauf verwiesen, dass die im Rahmen der Kooperationsvereinbarung und der Verfahrensvereinbarungen gesammelten Erfahrungen bei positiven Erkenntnissen möglicherweise Anregungen für schulrechtliche Veränderungen geben könnten. Zudem wurde in Hinblick auf die Dauer des Schulversuchs erläutert, dass dieser voraussichtlich auf fünf Jahre angelegt werde, um „notwendige schulrechtliche Veränderungen für die verstärkten flexiblen Handlungsoptionen der BK bereits mittelfristig in den Blick nehmen zu können" (ebd., S. 3/4). Es könnten jedoch zu einzelnen Aspekten im Rahmen einer Zwischenberichtslegung bereits nach zwei Jahren Handlungsbedarfe fundiert begründet werden. Eine Bewerbung für den landesweiten Schulversuch könnte voraussichtlich für Netzwerke von Berufskollegs in Absprache mit den jeweiligen Schulträgern möglich sein. Ggf. seien auch Netzwerke von Berufskollegs mehrerer unterschiedlicher Schulträger denkbar, die schulträgerübergreifend Projekte umsetzen könnten. Die Teilnahme an dem Schulversuch könnte in allen fünf Regierungsbezirken ermöglicht werden (jeweils bis zu zwei Netzwerke pro Regierungsbezirk). Der Schulversuch würde durch das MSB offiziell ausgeschrieben.

4.5.3 10/18 – 11/18: Rückmeldung des MSB zum ersten Schulversuchsantrag des RBZ Dortmund

Ende Oktober 2018 nahm das MSB Stellung zum Schulversuchsantrag:

Grundsätzlich erprobungsfähig nach §25 Abs. 1 SchulG NRW und damit genehmigungsfähig sei der pädagogisch-curriculare Teil des Schulversuchs – also die zeitliche und strukturelle Flexibilisierung der IFK, die Einrichtung eines Bildungsgangs mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO sowie die Sicherung der Kontinuität im Angebot der Doppeltqualifizierung im Rahmen der dualen Ausbildung. Auch ein Datenmonitoring sei vorstellbar, wenn die entsprechenden datenschutzrechtlichen Regelungen berücksichtigt würden. In Hinblick auf das Angebot von

Lehrerfortbildungen äußerte das MSB, dass bestehende Spielräume bei der Koordination von Fortbildungen genutzt werden könnten, aber keiner Erprobung bedürfen, da diese bereits im Regelsystem verankert seien (s. § 4 SchulG NRW). Die Idee, außerschulischen Interessent:inn:en kostenpflichte Fortbildungen anzubieten und dafür die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen, sei nicht umsetzbar, da Schulen nicht teil- oder vollständig rechtsfähig werden dürften. Stattdessen schlug das MSB die Gründung einer Fortbildungsakademie durch die Stadt vor, über die Lehrkräfte eine Nebentätigkeit ausüben könnten.

Angepasste Schulleitungs- und Schulmitwirkungsstrukturen seien erprobungsfähig, wenn die pädagogisch-curricularen Prozesse sowie die Bündelung von Bildungsangeboten eine Veränderung erforderten. Diese Veränderungen müssten in einem neuen Antrag begründet werden. Bei einer neuen Konzeption der Schulverfassung und Schulleitung dürfe es aber nicht zu einer Vermengung äußerer und innerer Schulangelegenheiten kommen – es dürften keine Schulträgeraufgaben auf die Schulleitung übertragen werden (dies sei weder über die Schulversuchsklausel nach § 25 Abs 1 noch über Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen / zwischen Schule und Schulträger realisierbar). Die Art und Weise der in § 59 Abs. 1[157] und 11[158] und § 76[159] SchulG vorgesehenen Kooperation zwischen Schulträger und Schulleitung könne unmittelbar zwischen den Beteiligten abgesprochen werden und erfordere keinen Schulversuch.

Die Verleihung einer (Teil-)Rechtsfähigkeit an einzelne Schulen käme aus Rechtsgründen nicht in Betracht. Damit konnte die Idee der kollaborativ gebundenen Autonomie (s. S. 167) nicht umgesetzt werden.

Im Rahmen eines Schulversuchs könne kein RBZ-Modell-BK gegründet werden (die Errichtung eines weiteren neunten regulären Berufskollegs müsse die Voraussetzungen der §§ 78 ff. in gesetzeskonformer Trägerschaft und mit gesetzeskonformen Rechtsstatus erfüllen). Eine Schulerrichtung sei nicht Gegenstand eines Schulversuchs. Für die Bündelung von Bildungsangeboten sei ein zusätzliches Berufskolleg nicht zwingend erforderlich. Mit Verweis auf die Schulentwicklungsplanung erläuterte das MSB, dass die Angebotsplanung in der Verantwortung des Schulträgers liege und dass bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt ausgewählte Bildungsangebote an einzelnen Schulen konzentriert angeboten werden könnten, um Bündelungseffekte zu erzielen – ein

[157] „Jede Schule hat eine Schulleiterin oder einen Schulleiter, die oder der zugleich Lehrerin oder Lehrer ist.“ (§ 59 Abs. 1 SchulG)

[158] „Die Schulleiterin oder der Schulleiter arbeitet mit dem Schulträger eng und vertrauensvoll zusammen und stellt ihm die zur Erfüllung seiner Aufgaben erforderlichen Informationen zur Verfügung. Die Anordnungen des Schulträgers in seinem Aufgabenbereich sind für die Schulleiterin oder den Schulleiter verbindlich.“ (§ 59 Abs. 11 SchulG NRW).

[159] „Schule und Schulträger wirken bei der Entwicklung des Schulwesens auf örtlicher Ebene zusammen. Die Schule ist vom Schulträger in den für sie bedeutsamen Angelegenheiten rechtzeitig zu beteiligen. Hierzu gehören insbesondere

1. Teilung, Zusammenlegung, Änderung und Auflösung der Schule,
2. Aufstellung und Änderung von Schulentwicklungsplänen,
3. Festlegung von Schuleinzugsbereichen,
4. räumliche Unterbringung und Ausstattung der Schule sowie schulische Baumaßnahmen,
5. Schulwegsicherung und Schülerbeförderung,
6. Zusammenarbeit von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen,
7. Umstellung auf die Ganztagsschule,
8. Einrichtung des Gemeinsamen Lernens,
9. Teilnahme an Schulversuchen.“ (§ 76 SchulG NRW)

Rückgriff auf § 25 SchulG NRW sei nicht erforderlich. Ein Aufgabennetzwerk zwischen den Berufskollegs könne auf Basis von § 4 SchulG NRW entstehen, da im Rahmen dieses Paragraphen bereits das Angebot gemeinsamer Unterrichtsveranstaltungen für mehrere Schulen oder der Austausch von Lehrer:innen für Unterrichtsveranstaltungen möglich seien.

Auch eine Kapitalisierung von Lehrerstellen könne nicht Aufgabe des Schulversuchs sein, da dies bereits im Modellvorhaben Selbstständige Schule erprobt und nicht ins Regelsystem übernommen wurde. Generell müsse eine zukünftige Erprobung mit dem Finanzministerium abgestimmt und eine Richtlinie entwickelt werden.

Im Rahmen eines anschließenden Gesprächs erörterten die Stadt Dortmund und das MSB die weiteren Handlungsmöglichkeiten. Das MSB schlug vor, einen überarbeiteten Antrag einzureichen, der sich ausschließlich auf den pädagogisch-inhaltlichen Bereich beziehe und erklärte sich bereit, für diesen modifizierten Schulversuch zusätzliche Ressourcen bereitzustellen. Das MSB widersprach zudem den Vorschlägen zur Poolung und Teilung von Personal über eine Institution des Verbunds.

Gleichzeitig zeichnete sich in dem Gespräch ab, dass auf Basis des Dortmunder Schulversuchs und weiterer Projekte in NRW geprüft werden könnte, ob die gesammelten Erfahrungen Hinweise auf erforderliche schulrechtliche Veränderungen geben könnten.

4.5.4 11/18: Reaktion der Steuergruppe auf die Rückmeldung des MSB

Nach eingehender Auseinandersetzung mit den einzelnen Aspekten der Rückmeldung begann die Steuergruppe mit der Überarbeitung des Antrags. Die Signale aus der Politik, eine größere Selbstständigkeit für Berufskolleg-Verbünde zukünftig in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 4.3.6, 4.5.1, 4.5.2), wirkten ebenfalls als Motivation, den eingeschlagenen Weg fortzuführen.

Grundlegender Aspekt der Ablehnung seitens des MSB war die Einrichtung eines teilrechtsfähigen Modell-BK, so dass zu Beginn der Überlegungen die Frage von Bedeutung war, welche alternativen Organisationsformen denkbar wären. Als Ideen wurden reflektiert:

- Die Gründung eines eingetragenen Vereins als Fortbildungsakademie (Vorschlag des MSB) lehnte die Steuergruppe ab, da die Gründung eines solchen Vereins viele Hürde beinhalte (insbesondere Fragen der Haftung); zudem könnten zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits die Fördervereine genutzt werden, um als rechtsfähige Institution aufzutreten.
- Die Gründung einer gGmbH als privatrechtlicher Träger wurde in Erwägung gezogen, um zum Wohle des Verbunds Gelder empfangen und verausgaben zu können. Hier wären jedoch die auf S. 94 (s. Kapitel 4.1.3.1) erläuterten Schritte zu prüfen bzw. die auf S. 166 (Kapitel 4.3.5) dargelegten Nachteile zu berücksichtigen (insb. die Tatsache, dass durch die Gründung einer gGmbH das öffentliche Schulwesen nicht weiterentwickelt werden würde und zentrale Wünsche wie die Kapitalisierung von Stellen nicht umsetzbar wären, da die gGmbH von der Kommune betrieben würde).
- Die wissenschaftliche Begleitung brachte die Überlegung einer Trägerstiftung ein, die als rechtsfähige Instanz zweckgebundene Spenden erhalten sowie die Budgets für unterschiedliche Berufskollegverbünde in NRW verwalten könnte und die Verbünde inhaltlich betreuen würde (z.B. Etablierung eines Monitoringverfahrens). Dieser Ansatz wurde nicht weiterverfolgt.
- Als weitere Option wurde die Gründung einer Geschäftsstelle als „Stelle, Büro einer Institution, wo die laufenden Geschäfte erledigt [und Kunden bedient] werden“ (Duden 2020d),

thematisiert. Im Vergleich zu den voran genannten Alternativen wurde die Einrichtung einer Geschäftsstelle als rechtlich abgesichertes und schnell umzusetzendes Verfahren bewertet.

Nach Abwägung aller Argumente beschloss die Steuergruppe, statt des RBZ-Modell-BK eine ***Geschäftsstelle*** einzurichten, die als Büro des Verbunds die Aufgabenfelder des Schulversuchs koordiniert (s. Kapitel 4.5.5 ff.).

4.5.5 01/19 – 05/19: Überarbeitung des Antrags

Entwicklung der Organisationsstruktur

Ähnlich dem Entwicklungsprozess zum ersten Schulversuchsantrag überarbeitete die wissenschaftliche Begleitung den Antrag inkl. der Anhänge (Kooperationsvereinbarung, Rahmenvereinbarung[160] statt Satzung, Geschäftsordnung,) auf Basis der Rückmeldungen des MSB und legte der Steuergruppe einen ersten Vorschlag im Januar 2019 vor. Damit begann eine erneute iterative Schleife der Textproduktion und -überarbeitung zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und der Steuergruppe, die vom Versenden und Kommentieren unterschiedlicher Versionen (insgesamt sechs Fassungen) sowie mehrerer gemeinsamer Sitzungen gekennzeichnet war.

In der Überarbeitungsphase wurde die konkrete Organisationsstruktur zu einem entscheidenden Diskussionspunkt. In den Gesprächen zeichnete sich ab, dass in der neuen Version des Schulversuchsantrags deutlich herausgestellt werden müsse, in welchem Zusammenhang die Aufgabenfelder des Schulversuchs und deren Organisation durch eine Geschäftsstelle mit dem RBZ-Verbund stünden (z.B.: Welche Gremien erfordern Verbund und Geschäftsstelle? Werden die Leitungskonferenz, der Beirat, etc. sowohl für die Geschäftsstelle als auch für den Verbund eingerichtet?).

Wie schon in der Kooperationsvereinbarung, die im Januar 2018 als Anhang zum ersten Schulversuchsantrag eingereicht wurde (s. Kapitel 4.4.6.2, S. 188), beschrieben, sollte der RBZ-Verbund zwei Handlungsfelder in den Blick nehmen:

1. In Handlungsfeld 1 bearbeitet der RBZ-Verbund den Schulversuch. Zur Umsetzung der Aufgabenfelder des Schulversuchs wird eine Geschäftsstelle eingerichtet, die von einer Leitungskonferenz strategisch gesteuert und von einer pädagogischen und administrativen Geschäftsführung operativ gemanagt wird.
2. In Handlungsfeld 2 steuert der RBZ-Verbund weitere Bildungsangebote. Der RBZ-Verbund besteht aus den acht Schulleitungen und der:dem Vertreter:in der Stadt Dortmund – diese Konstellation entspricht der ‚alten' Steuergruppe (mit zwei Sprecher:inne:n und einer Projektkoordination).

[160] Mit der Überarbeitung des Schulversuchsantrags erfolgte eine begriffliche Änderung. Anstatt ‚Satzung' wird nun der Terminus ‚Rahmenvereinbarung' gewählt: Während eine Satzung an die Satzung eines e.V. erinnert und rechtlich verbindliche Regelungen enthält, definiert eine Rahmenvereinbarung eine losere Form der Kooperation. Die Rahmenvereinbarung und die Geschäftsordnung beschreiben die konkrete Arbeitsweise von Leitungskonferenzen und Geschäftsführung und regeln die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Schulleitungen der acht Berufskollegs.

Diese Grundstruktur wird in Abb. 37 verdeutlicht:

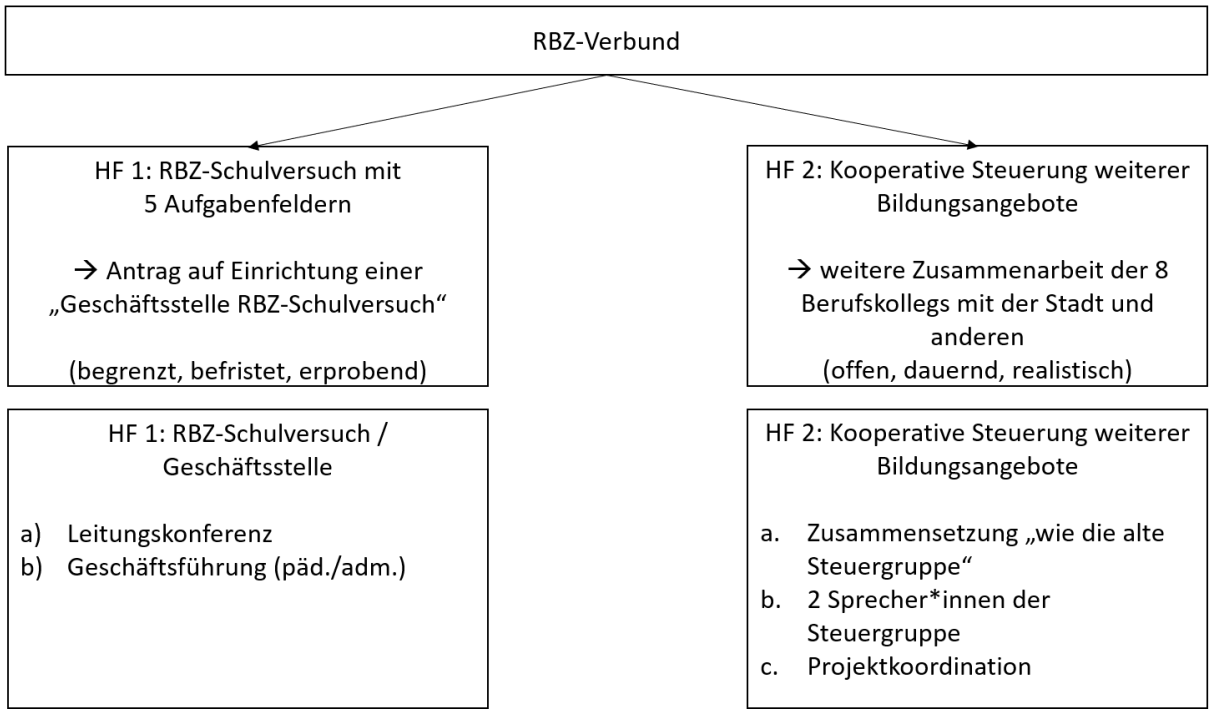
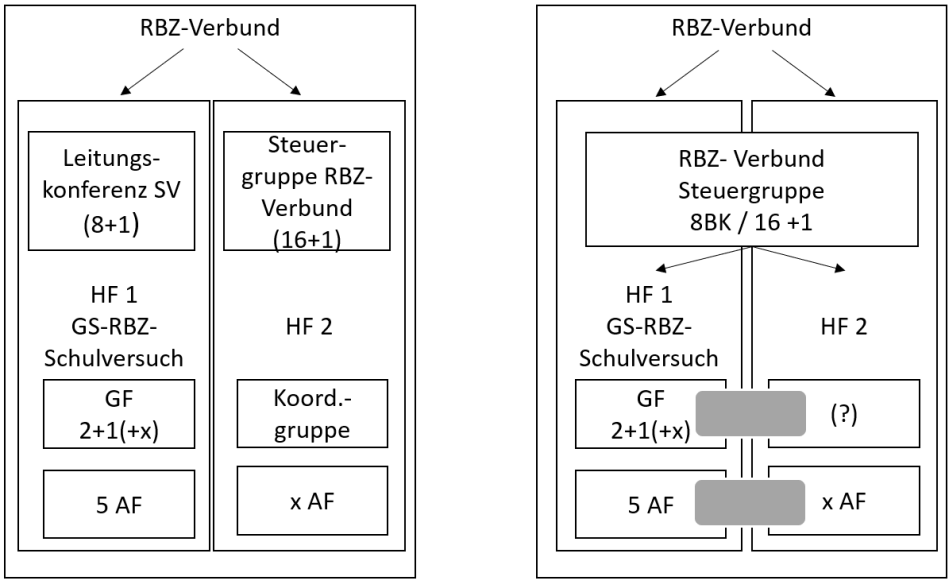


Abbildung 37: Handlungsfelder des RBZ-Verbunds

Quelle: modifizierte Darstellung in Anlehnung an eine Skizze in der Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung, Steuergruppensitzung am 5. Februar 2019

Ergänzt um die Gremien, ergaben sich folgende Alternativen für eine Organisationsstruktur:



SV = Schulversuch, GS = Geschäftsstelle, GF = Geschäftsführung, AF = Aufgabenfelder, HF = Handlungsfelder

Abbildung 38: Überlegungen zur Entwicklung der Organisationsstruktur[161]

Quelle: modifizierte Darstellung in Anlehnung an eine Skizze in der Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung, Steuergruppensitzung am 5. Februar 2019

[161] Die ‚Koordinierungsgruppe‘ in der linken Abbildung meint eine die Arbeit des Verbunds vorbereitende / koordinierende Gruppe, ähnlich der Projektkoordination der Steuergruppe (s. Anhang 8.3).

Die beiden Abbildungen (linker und rechter großer Rahmen) zeigen unterschiedliche Möglichkeiten für eine Organisationsstruktur der RBZ-Geschäftsstelle und des RBZ-Verbunds. Beide große Kästen beinhalten zwei kleine Kästen: der jeweils linke kleine schmale Kasten repräsentiert Handlungsfeld 1 (Schulversuch und Geschäftsstelle), der rechte kleine schmale Kasten Handlungsfeld 2 (weitere Bildungsangebote des RBZ-Verbunds).

Im linken großen Kasten verfügt jedes Handlungsfeld über eigene Gremien. In dieser Version wird für Handlungsfeld 1 (linker kleiner Kasten in der linken Abbildung) die Leitungskonferenz (bestehend aus acht Schulleitungsmitgliedern der acht Berufskollegs sowie einer:einem Vertreter:in der Stadt Dortmund) gegründet. Die Leitungskonferenz kümmert sich gemeinsam mit der Geschäftsführung ausschließlich um die im Rahmen der Geschäftsstelle des RBZ-Schulversuchs anfallenden Aufgaben. Parallel arbeitet die ‚alte Steuergruppe' im Rahmen von Handlungsfeld 2 weiter an Themen des RBZ-Verbunds (rechter kleiner Kasten in der linken Abbildung).

In der rechten Skizze (rechter großer Kasten) kümmert sich die Steuergruppe um beide Handlungsfelder und es wird keine gesonderte Leitungskonferenz eingerichtet. Die grauen querliegenden Balken verdeutlichen, dass die Geschäftsführung und die in den fünf Aufgabenfeldern des Schulversuchs tätigen Lehrkräfte auch Aufgaben aus Handlungsfeld 2 übernehmen sollen.

Einige Steuergruppenmitglieder vertraten die Ansicht, dass das Steuerungsgremium des Verbunds (die ‚alte' Steuergruppe) beide Handlungsfelder des Verbunds steuern solle (s. rechte Skizze / rechter großer Kasten). In einer typischen Sitzung der Steuergruppe könnten sukzessiv Themen des Verbunds sowie der Geschäftsstelle bearbeitet werden. Die Befürworter:innen sahen den Vorteil, dass es nur ein strategisches Gremium gebe, in dem sämtliche Schulleitungen der acht Berufskollegs sowie die:der Vertreter:in der Stadt Dortmund vertreten seien und das den gesamten Verbund manage. Durch diese Organisationsform würden Doppelstrukturen vermieden. An dieser Überlegung kritisierten andere Steuergruppenmitglieder, dass sich immer eine große Gruppe mit den Themen der Geschäftsstelle beschäftigen müsse und dadurch Entscheidungen in der Geschäftsstelle verzögert werden könnten.

Im Anschluss an die Abwägung der Argumente entschied die Steuergruppe, der linken Skizze in Abb. 38 zu folgen und zunächst die Organisationsstrukturen des Schulversuchs und der Geschäftsstelle (= Handlungsfeld 1) auszuarbeiten. Auf Basis der Vorarbeiten zum ersten Schulversuchsantrag seien die Aufgabenfelder des Schulversuchs bereits konzipiert und die Organisationsstrukturen der Geschäftsstelle könnten zügig erarbeitet werden. Die Ausarbeitung der Organisationsstrukturen des RBZ-Verbunds und der Aufgabenfelder von Handlungsfeld 2 wurde verschoben. Im Rahmen des Schulversuchs sei zu einem späteren Zeitpunkt die Struktur des gesamten Verbunds zu erarbeiten.

Zeitgleich konzipierte die wissenschaftliche Begleitung gemeinsam mit der Steuergruppe die Stellenbeschreibungen der pädagogischen und administrativen Geschäftsführung der Geschäftsstelle. Da das MSB plante, ein Landesvorhaben zu initiieren, in das sämtliche Berufskollegverbünde in NRW eingebunden würden, sollte eine wissenschaftliche Begleitung das Landesvorhaben insgesamt, aber nicht mehr das RBZ Dortmund als einzelnen Verbund begleiten. Dies stelle an die Geschäftsführung der RBZ-Geschäftsstelle die Anforderung, den Dortmunder Schulversuch zu begleiten / formativ zu evaluieren. Dazu gehöre die laufende Impulssetzung, die Beobachtung von Entwicklungen, die Dokumentation und Berichterstattung, die moderative Steuerung, das Einbringen inhaltlicher Expertise und Beratung, die Durchführung von (ggf. summativen) Evaluationen sowie die Ergebnisorientierung zur Rechtfertigung zusätzlich verausgabter Mittel. Die Geschäftsführung solle also die Rolle eines Kümmerers übernehmen, der operativ-inhaltliche Entwicklungsschritte vorschlage und diese umsetze.

Die Stellenbeschreibungen wurden im Laufe der Zeit überarbeitet und werden in dieser Arbeit aufgrund einer vereinfachten Lesbarkeit in ihrer finalen Version in Kapitel 4.6.3 abgebildet.

04/19: Zwischenzeitliche Rückmeldung vom MSB

Zwischenzeitlich sendeten wir dem MSB eine Entwurfsfassung des überarbeiteten Schulversuchsantrags zu, um konkrete Formulierungen abstimmen zu können. Die Entwurfsversionen werden an dieser Stelle nicht im Detail abgebildet, jedoch kurz dargestellt, zu welchen konkreten Aspekten das MSB Rückmeldungen gab:

In dem Entwurf der Geschäftsordnung der RBZ-Geschäftsstelle war in der Jahresplanung in § 5 Abs. 3 zunächst vorgesehen, als Aufgabe die „Beschlussfassung über die Vergabe von Anrechnungsstunden für Gemeinschaftsprojekte u.a." aufzunehmen. Dieses Thema sei aus mitwirkungsrechtlicher Sicht unproblematisch, sofern die schulgesetzlich geregelten Kompetenzen der einzelnen am Schulversuch teilnehmenden Schule und deren jeweiliger Schulmitwirkungsgremien durch die RBZ-Geschäftsstelle und die Leitungskonferenz nicht angetastet würden. Dies scheine gewährleistet zu sein, da bei Beschlüssen in der sog. Leitungskonferenz überall Einstimmigkeit gefordert sei und die von einer teilnehmenden Schule in die Leitungskonferenz entsandte Vertretung dabei grundsätzlich nicht gegen Beschlüsse der (eigenen) Schulkonferenz handeln (abstimmen) könne (§ 59 Abs. 10 SchulG analog). In der finalen Version der Geschäftsordnung wurde dieser Punkt wie folgt formuliert: „Bericht zu Arbeitsvorhaben und Entwicklungsprojekten, Beschluss über die Vergabe von Anrechnungsstunden für die Wahrnehmung *besonderer schulischer Aufgaben*" (s. Schulversuchsantrag 2019: http://rbz-do.de/files/redaktion/projekt/Schulversuch/rbz-schulversuch_mit_anlagen.pdf, S. 38).

In Hinblick auf den Datenschutz stellte das MSB heraus, dass die RBZ-Geschäftsstelle keine Schule sei und somit folglich nicht nach §§ 120-122 SchulG i.V.m. VO DV I berechtigt sei, Schüler:innen-Daten zu verarbeiten. Datentransfers, Verarbeitungen und Analysen seien datenschutzrechtlich nur zulässig, wenn mit anonymen Daten gearbeitet werde. Für einen angemessenen Datenschutz müssten mehr als fünf Personen für die Angaben in Betracht kommen. Daten, die die Schulen selbst nicht erfassten, könnten nur durch persönliche Befragungen erhoben werden – dabei sei darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme an den anonymen Befragungen freiwillig und mit keinerlei Nachteilen bei Nichtteilnahme verbunden sei. Sollten personenbezogene Schülerdaten beabsichtigt sein, müssten mangels Rechtsgrundlage Einzel-Einwilligungen der Betroffenen vorliegen. Die Einwilligungen müssten den Anforderungen der Art. 4 Ziff. 11, Art. 7 DSGVO genügen. Durch diese Rückmeldung ergaben sich Veränderungsbedarfe beim Prozess Monitoring.

Das MSB verwies explizit darauf, dass die beamten- bzw. personalvertretungsrechtlichen Regelungen des LBG oder des LPVG auch im Rahmen des Schulversuchs anzuwenden seien. Der Austausch von Personal im Rahmen der Kooperation von Schulen stelle beamtenrechtlich in jedem Einzelfall eine (ggf. Teil-)Abordnung i.S.d. § 24 LBG dar. Zuständig für die Abordnung sei die Bezirksregierung (§ 2 ZustVO Schule). Sie könne Schulleiter:innen durch Verfügung ermächtigen, Lehrkräfte derselben Schulform (kapitelintern) abzuordnen, soweit die Abordnung aufgrund ihrer Dauer nicht der Mitbestimmung des Personalrates unterliege und im Einklang zwischen den Schulleiter:innen der aufnehmenden und der abgebenden Schule einvernehmlich ergehe (§ 4 Absatz 3 ZustVO Schule). Abordnungen von Lehrkräften, die über das laufende Schulhalbjahr hinaus andauerten, unterlägen der Mitbestimmung des Personalrats (§ 72 Absatz 1 Nr. 6 i.V.m. § 91 Absatz 3 LPVG). Bei Lehrkräften gelte der (ggf. auch nur anteilige) Wechsel zwischen verschiedenen Schulen als Abordnung in diesem Sinn (§ 91 Absatz 1 LPVG). Das Mitbestimmungsrecht dürfe nach der Rechtsprechung auch nicht durch ‚Kettenabordnungen' (jeweils nur bis zum Ende des Schulhalbjahres) umgangen werden.

Die Genehmigung werde nur mit der Maßgabe erteilt, dass bestehende dienstrechtliche, personalvertretungsrechtliche und datenschutzrechtliche Vorgaben vollumfänglich eingehalten würden und Mitwirkungsrechte durch die Ausübung von Koordinations- und Leitungsaufgaben durch die Geschäftsstelle nicht beeinträchtigt würden.

4.5.6 05/19: Zusammenfassung der finalen Version des überarbeiteten Schulversuchsantrags

Die Stadt Dortmund versandte den modifizierten Antrag am 09.05.2019 an das MSB.

Die wichtigsten Veränderungen im Vergleich zur Version von Dezember 2017 (s. Kapitel 4.4.6) fasse ich im folgenden Unterkapitel zusammen. Der eingereichte und genehmigte Schulversuch ist unter http://rbz-do.de/files/redaktion/projekt/Schulversuch/rbz-schulversuch_mit_anlagen.pdf einzusehen.

In der finalen Version des Schulversuchsantrags entfallen das Konstrukt des RBZ-Modell-BK und die damit verbundenen Ideen einer teilrechtsfähigen Schule sowie der Poolung von Ressourcen (Bildung eines Lehrdeputats, Kapitalisierung von Teilen des Lehrdeputats, Einkauf von Personal). Stattdessen wird im Schulversuchsantrag im Kapitel ‚Organisatorische Rahmenbedingungen' sowie im Anhang in der Rahmenvereinbarung und in der Geschäftsordnung die Einrichtung einer Geschäftsstelle beschrieben.

4.5.6.1 Inhalte des Schulversuchsantrags

Mit der Ablehnung des ersten Schulversuchsantrags wurde ausgeführt, dass sich der überarbeitete Schulversuch auf pädagogisch-inhaltliche Bereiche beziehen müsse (vgl. Kapitel 4.5.3). Die Koordination der Bildungsangebote (Einrichtung von IFK, BKAZVO-Plätzen sowie Angebote der Doppeltqualifizierung) stehe gemeinsam mit der Erprobung dafür erforderlicher Organisations- und kooperativer Leitungsstrukturen im Mittelpunkt des Schulversuchs.

Im Rahmen des überarbeiteten Antrags wird die Beschreibung der pädagogischen Aufgabenfelder zum Gliederungspunkt 1.1. Diese Umstrukturierung erfolgte mit der Intention, die eindeutig dem schulfachlichen Bereich zuordenbaren Prozesse in den Vordergrund zu stellen und so zu begründen, dass für diese Prozesse eine koordinierende Stelle (= Geschäftsstelle) erforderlich ist (vgl. Kapitel 1.2 des Schulversuchsantrags: Organisatorische Rahmenbedingungen). Ziel dieser Vorgehensweise war, möglichen juristischen Einwänden mit den unterrichtlichen Vorteilen des Schulversuchs begegnen zu können. Schul- und verwaltungsrechtliche Fragestellungen sollten weniger im Fokus stehen. Folglich wurden die Aufgabenfelder 4 (‚Monitoring im Rahmen einer regionalen Angebotsplanung') und 5 (‚Lehrerfortbildung') in Gliederungspunkt 4 des Schulversuchsantrags als ergänzende und korrespondierende Aktivitäten des Schulversuchs eingeordnet.

Neue Gliederung des Antrags

Präambel

1. Beschreibung der Aufgabenfelder des Schulversuchs
   1.1. Koordinationsprozesse für Bildungsangebote im RBZ-Schulversuch
      1.1.1. Internationale Förderklassen mit Integrationsperspektive
      1.1.2. Bildungsgänge mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO
      1.1.3. Ausbildungsbegleitender Erwerb der Fachhochschulreife (Doppeltqualifikation)
   1.2. Organisatorische Rahmenbedingungen
      1.2.1. Einrichtung
      1.2.2. Gremien
2. Zeitplan
3. Finanzierung des Schulversuchs
4. Ergänzende Aktivitäten
   4.1. Monitoring im Rahmen einer regionalen Angebotsplanung
   4.2. Lehrerfortbildung
5. Mehrwerte[162]
6. Erwartete Ergebnisse und Transfer der Ergebnisse
7. Begründung des Antrags unter Darlegung einer anlassbezogenen Schulentwicklungsplanung (§ 80 Abs. 6 SchulG NRW)

Titel

Der Titel des Schulversuchsantrags lautet nun „Beantragung eines Schulversuchs nach § 25 SchulG NRW: *Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund* (Kurzbezeichnung RBZ-Dortmund)“ (im ersten Antrag wurde noch die Einrichtung eines Modell-Berufskollegs für das Regionale Berufsbildungszentrum beantragt – s. Kapitel 4.4.6). Antragsteller ist – wie bereits beim ersten Antrag – der Oberbürgermeister der Stadt Dortmund. Die Steuergruppe wählte bewusst den weit gefassten Begriff des Regionalen Berufsbildungszentrums, weil dieser Name bei den relevanten Akteuren in der Region bereits einen großen Bekanntheitsgrad erzielt habe. Logisch-korrekt hätte der Titel auch lauten können: ‚Einrichtung einer Geschäftsstelle in einem Schulversuch unter Beteiligung des RBZ-Verbunds-Dortmund‘.

Präambel

Die Präambel ist im Vergleich zur Version von Dezember 2017 in der zentralen Botschaft gleichgeblieben. Durch die im zweiten Schulversuchsantrag neu gesetzten Schwerpunkte verändert sich in einigen Passagen die Zielsetzung. Im Antrag von 2019 wird erläutert, dass die langjährige Zusammenarbeit der städtischen Dortmunder Berufskollegs das RBZ begründe, „welches die bisherigen Aktivitäten intensivieren und in besonderen Bildungsangeboten fokussieren“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 3) solle. Dazu sollten „erforderliche Organisations- und Kooperationsstrukturen samt einer RBZ-Geschäftsstelle geschaffen werden“ (ebd.), die „kooperativ getroffene Entscheidungen mit Blick auf pädagogische und administrative Konsequenzen“ (ebd.) ermöglichten. Das MSB hatte als schulrechtlich nicht umsetzbar bewertet, im Rahmen eines

[162] Um den Kern des Schulversuchs (Beschreibung der Aufgabenfelder) zu akzentuieren, wurde das bisherige Kapitel ‚1. Ziele des Schulversuchs‘ in ‚Mehrwerte‘ umbenannt und als Schlussfolgerung unter Punkt 5 vorgestellt.

Schulversuchs eine neue Schule zu gründen. Dementsprechend ergibt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Präambeln:

Schulversuchsantrag 2017	Schulversuchsantrag 2019
„Das RBZ-Modell-BK wird als Berufskolleg geführt, welches aber zur Nutzung von Ressourcen und bei der Erfüllung öffentlicher Aufgaben Sonderregelungen und innovative Verfahrenswege beschreiten kann. Dafür ist sowohl die Schaffung der Teilrechtsfähigkeit des RBZ-Modell-BKs eine Voraussetzung als auch die Zustimmung zur Erprobung neuer curricularer Konzepte – beides macht die Einrichtung eines Schulversuchs nach §25 Schulgesetz NRW zwingend erforderlich“ (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 3).	„Die notwendigen Organisations- und Leitungsstrukturen in einer RBZ-Geschäftsstelle sorgen für kooperativ getroffene Entscheidungen mit Blick auf pädagogische und administrative Konsequenzen. Diese Entscheidungen sind im Sinne einer Selbstverpflichtung bindend für die Akteure im RBZ-Dortmund.“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 3)

1. Beschreibung der Aufgabenfelder des Schulversuchs

Im Mittelpunkt des Schulversuchs „stehen die Koordination von Bildungsangeboten und die Einrichtung und Erprobung der erforderlichen Rahmenbedingungen“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 4). Bei den Aufgaben des Monitorings und der Lehrerfortbildung handele es sich um korrespondierende Aktivitäten (vgl. ebd.).

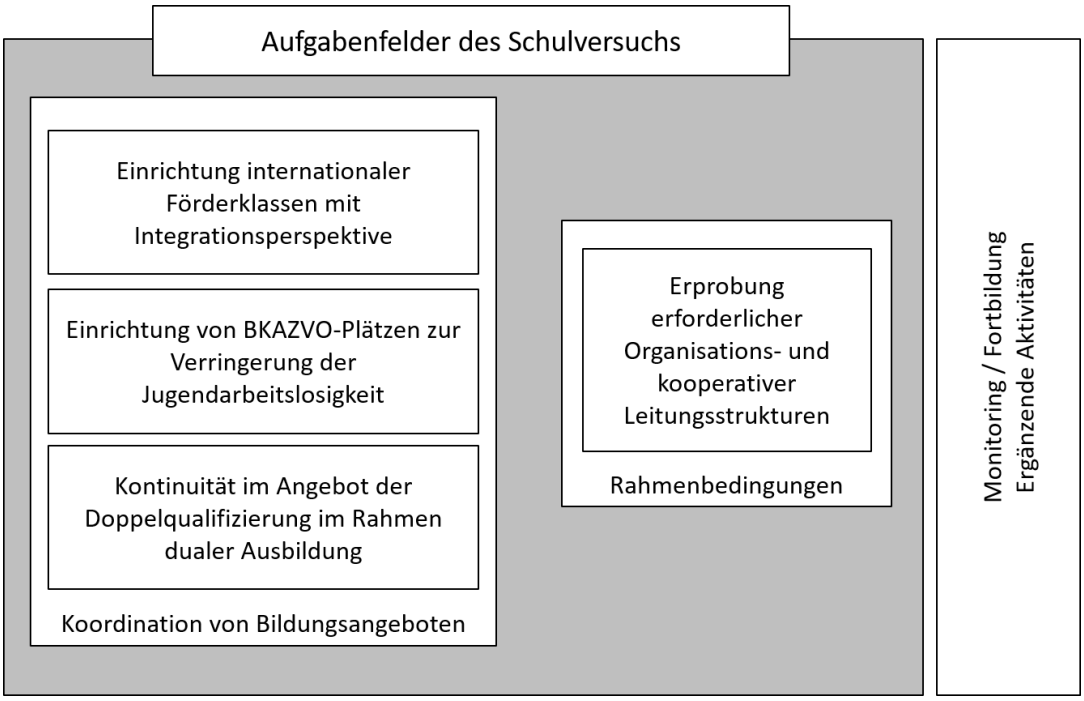


Abbildung 39: Aufgabenfelder des RBZ-Dortmund im Schulversuch

Quelle: Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 4

1.1 Koordinationsprozesse für Bildungsangebote im RBZ-Schulversuch

In der überarbeiteten Version des Antrags hat sich die Beschreibung der drei bildungsgangbezogenen Aufgabenfelder des Schulversuchs nicht grundlegend, aber in Hinblick auf die organisatorische Umsetzung geändert. Statt eines RBZ-Modell-BK, das die Organisation und Durchführung von Bildungsgängen *übernimmt*, wird nun eine Geschäftsstelle beantragt, die die Entwicklung und Umsetzung modellhafter Bildungsangebote in den acht Berufskollegs *koordiniert*.

Schulversuch 2017	Schulversuch 2019
„Zukünftig soll das RBZ-Modell-BK für die IFK verantwortlich sein und diese Aufgaben im Auftrag der acht städtischen BKs übernehmen“ (S. 7)	Zukünftig soll die RBZ-Geschäftsstelle für die IFK koordinierend tätig werden und diese Aufgabe in Abstimmung mit den acht städtischen Berufskollegs verantworten.“ (S. 5)

Das folgende Beispiel für das Aufgabenfeld ‚Einrichtung Internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive‘ verdeutlicht, dass die grundsätzliche konzeptionelle Idee erhalten bleibt, jedoch mit der Einrichtung einer Geschäftsstelle Formulierungen entfallen, die sich auf die Gründung einer Schule beziehen: Die Jugendlichen bleiben Schüler:innen an ihren Schulen; eine Geschäftsstelle ist ebenfalls nicht berechtigt, Zeugnisse auszustellen.

<table>
<tr><td colspan="2">Identische Textpassagen</td></tr>
<tr><td colspan="2">„Beantragt wird die Einrichtung von Internationalen Förderklassen (IFK) unter variabler Gestaltung der Anlage A der APO-BK bzw. die Einrichtung einer differenzierten Aufbaustufe IFK. Die variable Gestaltung betrifft die Dauer des Bildungsgangs, deren curriculare Gestaltung und zeitliche Anordnung und eine festzulegende maximale Verweildauer.

Das Konzept erfordert eine fachbereichsübergreifende Auslegung der Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung und eine zur diagnostischen Einschätzung geeignete Umverteilung der Unterrichtsstundenanteile in beruflichen und berufsübergreifenden Fachgebieten.“ (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 7; Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 5)</td></tr>
<tr><td>Schulversuch 2017</td><td>Schulversuch 2019</td></tr>
<tr><td>„Statistisch werden die Schülerinnen und Schüler der IFK als Schülerinnen und Schüler des RBZ-Modell-BKs geführt und auch deren Daten über die schulischen Entwicklungen (Diagnoseergebnisse/ Perspektiveinschätzungen) werden dort geführt.[2“] (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 7)

„[2] Mit dieser Zuordnung zur Statistik verbunden sind erhebungs- und programmtechnische Schwierigkeiten, für die praktikable Lösungsvorschläge im Schulversuch zu erarbeiten sind. Die mit statistischen Zuordnungen verbundenen stellentechnischen Fragen werden in Kapitel 4 mit Blick auf ein festzulegendes Lehrdeputat bzw. Stundendeputat thematisiert.“ (ebd.)</td><td>/</td></tr>
<tr><td colspan="2">„Dies macht die Erlaubnis einer Ausnahmeregelung in einem Schulversuch erforderlich.“ (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 7; Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 5)</td></tr>
</table>

In Anhang 8.9 werden die Beschreibungen der Prozesse des RBZ-Modell-BK und der RBZ-Geschäftsstelle pro Absatz gegenübergestellt und können im Detail nachvollzogen werden.

1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Im zweiten Schulversuchsantrag wird formuliert: „Der Rat der Stadt Dortmund beschließt die Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund samt Geschäftsstelle im Rahmen eines Schulversuches nach §25 SchulG NRW. Die RBZ-Geschäftsstelle dient der Verstetigung und innovativen Weiterentwicklung der Aktivitäten der acht Berufskollegs und der Stadt Dortmund“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 15). Die Veränderung von einem teilrechtsfähigen RBZ-Modell-BK zu einer (nichtrechtsfähigen) Geschäftsstelle hat Auswirkungen auf die Organisationsstruktur. Zudem hatte der Konsolidierungsprozess nach Ablehnung des ersten Schulversuchsantrags dazu beigetragen, die Differenzierung zwischen dem RBZ-Verbund und der Verbund-Institution zu schärfen (s. Kapitel 4.5.5, S. 196). Die Änderungen werden im Schulversuchsantrag sowie in der Rahmenvereinbarung und Geschäftsordnung dargestellt. Zwischen den Kooperationsvereinbarungen aus 2017 und 2019 gibt es kaum Unterschiede.

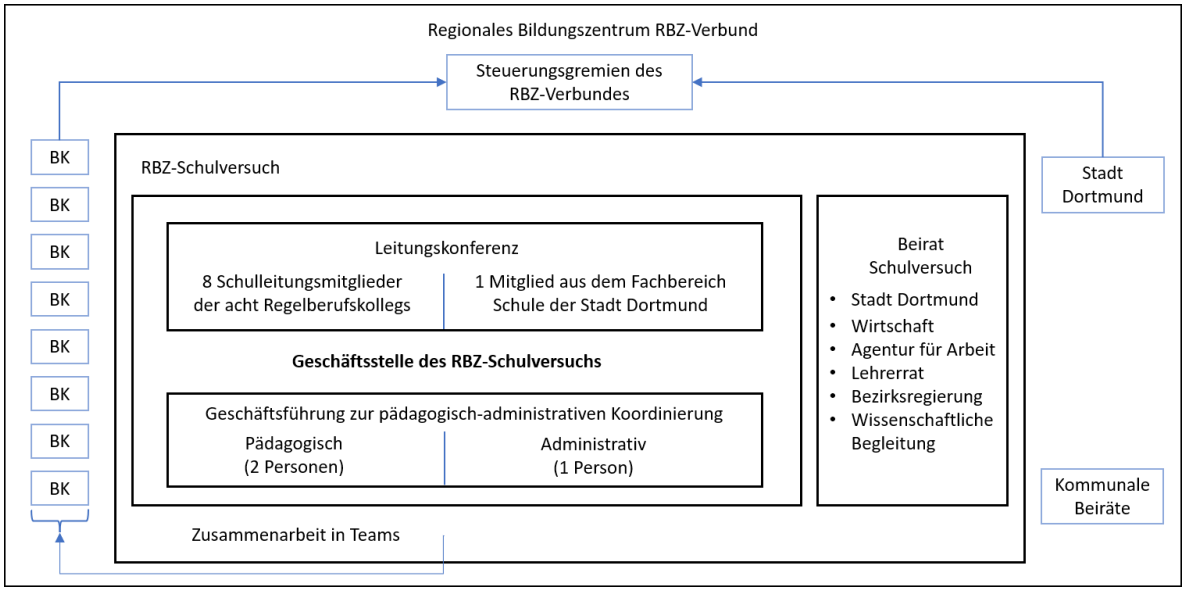


Abbildung 40: Organisationsstruktur des RBZ-Verbunds und des RBZ-Schulversuchs

Quelle: Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 15

Abb. 40 lag in ähnlicher Form schon dem ersten Schulversuchsantrag zu Grunde (s. Abb. 36 in Kapitel 4.4.6.2, S. 189) und skizziert – in angepasster Form – die organisatorische Struktur der Geschäftsstelle (= RBZ-Schulversuch) und des RBZ-Verbunds.

Der äußere dünne Rahmen repräsentiert den *RBZ-Verbund* (‚Regionales Bildungszentrum[163] RBZ-Verbund‘). Das Steuerungsgremium des RBZ-Verbunds ist die *Leitungskonferenz des Verbunds*, in der (wie zuvor in der Steuergruppe) die Schulleitungen aller acht Berufskollegs vertreten sind. Die *Leitungskonferenz des Verbunds* steht mit der Stadt Dortmund und weiteren kommunalen Beiräten (z.B. Beirat Übergang Schule-Arbeitswelt, s. Kapitel 3.3.2) in Interaktion. Zusätzlich nehme „für den fortlaufenden Informationsaustausch und zur Erfüllung der gemeinsamen Aufgabenfelder (…) an den Leitungskonferenzsitzungen des RBZ-Verbunds eine Vertreterin oder ein Vertreter der Stadt Dortmund teil“ (Kooperationsvertrag 2019, S. 5). Die *Leitungskonferenz des Verbunds* wählt für ein Schuljahr jeweils eine:n Sprecher:in und eine:n Stellvertreter:in (vgl. ebd.), die:der der Verbund nach außen

[163] In dieser Graphik wurde der Begriff ‚Regionales Bildungszentrum‘ (statt Regionales Berufsbildungszentrum) verwendet.

vertritt. Der R*BZ-Verbund* verantwortet die bereits oben erläuterten zwei Handlungsfelder (s. Kooperationsvertrag 2019 im oben angegebenen Link, s.a. Kapitel 4.5.5).

In Abb. 40 repräsentiert der erste (äußere) schwarze gefettete Kasten das Handlungsfeld 1 des RBZ-Verbunds: den *RBZ-Schulversuch*. Im Rahmen des Schulversuchs wird die *Geschäftsstelle des RBZ-Schulversuchs* eingerichtet. Die Geschäftsstelle besteht aus den folgenden beiden Gremien:

- Leitungskonferenz der Geschäftsstelle / des Schulversuchs
- Geschäftsführung zur pädagogisch-administrativen Koordinierung

Die *Leitungskonferenz der Geschäftsstelle / des Schulversuchs* besteht aus neun Mitgliedern und setzt sich aus je einem Mitglied der acht Berufskollegs (Schulleiter:in oder stellvertretende:r Schulleiter:in) sowie einem Mitglied aus dem Fachbereich Schule der Stadt Dortmund zusammen. Die Schulen sowie der Fachbereich Schule der Stadt Dortmund benennen für jedes Mitglied eine Vertretung (bei den Berufskollegs muss es sich um eine:n Schulleiter:in oder eine:n stellvertretende:n Schulleiter:in handeln) (vgl. Rahmenvereinbarung 2019, § 5 Abs. 1 → s. oben angegebener Link).

Die *Leitungskonferenz der Geschäftsstelle* wählt eine:n Vorsitzende:n und eine:n Stellvertreter:in (vgl. Rahmenvereinbarung 2019, § 7 Abs. 1 und 3). Die *Leitungskonferenz der Geschäftsstelle* trifft im Schulversuch die strategischen Entscheidungen und ist gegenüber der Geschäftsführung weisungsberechtigt. Die konkreten Bestimmungen zur Leitungskonferenz werden in der Rahmenvereinbarung und in der Geschäftsordnung (s. jeweils oben angegebener Link) geregelt. Eine wesentliche Änderung im Vergleich zum im Dezember 2017 eingereichten Schulversuchsantrag bezieht sich auf die Abstimmungsverhältnisse innerhalb der *Leitungskonferenz der Geschäftsstelle*: Entscheidungen werden nun einstimmig und nicht nach dem Mehrheitsprinzip getroffen (vgl. Rahmenvereinbarung 2019, § 5 Abs. 2, S. 34 und Geschäftsordnung 2019, § 3, S. 37). So wird vermieden, dass ein Teil der Schulleitungen überstimmt werden kann und mit getroffenen Entscheidungen nicht zufrieden sein könnte. Damit wird betont, dass alle Beteiligten die Entscheidungen gemeinsam tragen (s. dazu die Regelungen bezüglich Beschlussfähigkeit und Abstimmungsregeln in § 3 der Geschäftsordnung 2019, s. oben angegebener Link).

Die *Geschäftsführung* wird mit zwei pädagogischen Geschäftsführer:inne:n und einem:einer administrativen Geschäftsführer:in besetzt. Auf Beschluss der Leitungskonferenz „plant, koordiniert und evaluiert“ (Stadt Dortmund, Schulversuchsantrag 2019, S. 15) die Geschäftsführung „operative pädagogische und administrative Aufgaben und setzt diese Aufgaben nach Beschluss und im Namen der Leitungskonferenz auch verantwortlich um bzw. ist für die Leitungskonferenz koordinierend tätig.“ (ebd.).

Während die Geschäftsführung des RBZ-Modell-BK auch arbeitgeberbezogene Tätigkeiten (mit ‚Unternehmerpflichten‘) ausüben (Einstellung von nicht-lehrendem Personal, Abwicklung von Werkverträgen) und „i.S. einer teilrechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts eigenständig handeln“ (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 23) sollte, ist die Geschäftsführung der Geschäftsstelle ausschließlich konzeptionell, verwaltend und koordinierend tätig.

Die folgende Tabelle zeigt im Detail auf, wie sich die geplanten Tätigkeiten der Geschäftsführung des RBZ-Modell-BK und der RBZ-Geschäftsstelle unterscheiden:

SVA 2017	SVA 2019
„Budgetverwaltung (Einrichtung eines Schulkontos)“ (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 23)	„Verwaltung und Rechenschaftslegung im Rahmen der zugewiesenen Budgetmittel der RBZ-Geschäftsstelle“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 15)
„Einstellung einer Person als administrative Geschäftsführung und soweit erforderlich (z.B. auf Grund von kommissarisch ausgeführten Tätigkeiten) einer Person als pädagogische Geschäftsführung“ (ebd.)	„Konzeptionelle Entwicklung und Organisation von Personaleinsatz- und Raumplanungen in Abstimmung mit den Berufskollegs“ (ebd.) [164]
„Einstellungen von nicht-lehrendem Personal“ (ebd.)	
„Abwicklung von Werkverträgen (z.B. Dolmetscher-Leistungen, Praktikumsakquise)“ (ebd.)	
„Beschaffung und Pflege von Sachmitteln und Büroausstattungen / Mietverträgen / Softwaredienstleistungen (z.B. für Datenerfassung und -auswertung)“ (ebd.)	„Beschaffungsorganisation und Koordination der Pflege / Wartungen von Sachmitteln und Büroausstattungen / Mietverträgen / Softwaredienstleistungen (z.B. für Datenerfassung und -auswertung)“ (ebd.)
„Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer in der Region“ (ebd.)	„Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer in der Region“ (ebd.)
	„Unterstützung bei der Einwerbung von Drittmitteln und bei der Beantragung von Projekten“ (ebd.)

Die Rahmenvereinbarung und die Geschäftsordnung (Kurzzusammenfassung in Kapitel 4.5.6.2) beschreiben die konkrete Arbeitsweise von Leitungskonferenz und Geschäftsführung und regeln die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Schulleitungen der acht Berufskollegs. Zudem gewährleisten sie die Trennung innerer und äußerer Schulangelegenheiten in der RBZ-Geschäftsstelle (s. Hinweis des MSB, dass keine Übertragung von Schulträgeraufgaben auf die Schulleitungen als genehmigungsfähig beurteilt wurde, in Kapitel 4.5.3).

Die Zusammensetzung und die Aufgaben eines einzurichtenden Beirats werden in dem zweiten Schulversuchsantrag sowohl im Antrag (Gliederungspunkt 1.2.2) als auch in der Rahmenvereinbarung (§ 8) beschrieben, während beim ersten Antrag die Zusammensetzung und die Aufgaben des Beirats nur in der Satzung (§ 8) benannt wurden. Der Beirat begleitet den Schulversuch mit folgenden Aufgaben:

[164] Im Antrag wird darauf verwiesen, dass dieser Punkt die inneren Schulangelegenheiten und somit auch das LBG und LPVG berühre. In diesem Zusammenhang wird betont: „Mit der Bezirksregierung und den Berufskollegs wird nach Maßgabe der geltenden beamten-, tarif- und personalvertretungsrechtlichen Regelungen des LBG und des LPVG Einvernehmen darüber erzielt, wie für flexible Organisationsmodelle der Unterrichtsgestaltung und die Raumnutzung in benachbarten Standorten Vorgehensweisen vereinbart werden können.“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 15/16)

- „Der Beirat ist Kommunikationsplattform in die Dortmunder Berufsbildungslandschaft.
- Der Beirat gibt als kritischer Freund Impulse für die regionale Gestaltung des Berufsbildungsangebotes im Rahmen des Schulversuchs.
- Der Beirat gibt – unter besonderer Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung des Landesvorhabens[165] – alle zwei Jahre eine Stellungnahme und entsprechende Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung der RBZ-Geschäftsstelle ab.“ (ebd., S. 16)

Der Beirat hat folgende Mitglieder:

- „Eine Vertreterin oder ein Vertreter für die Stadt Dortmund
- Eine Vertreterin oder ein Vertreter des Schulausschusses der Stadt Dortmund
- Zwei Vertreterinnen oder Vertreter der Wirtschaft der Region
- Eine Vertreterin oder ein Vertreter der Arbeitsagentur
- Eine Vertreterin oder ein Vertreter der Lehrerräte der Berufskollegs
- Eine Vertreterin oder ein Vertreter der Bezirksregierung Arnsberg
- Ein benanntes Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung“ (Rahmenvereinbarung 2019, § 8 Abs. 2, S. 36)

Die Steuergruppe erörterte, ob neben dem geplanten Beirat ein Kuratorium etabliert werden solle, in dem Entscheidungsträger:innen des MSB, der Bezirksregierung und der Stadt Dortmund vertreten sein sollten. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das MSB ein Landesvorhaben initiieren würde, in das sämtliche Berufskollegverbünde in NRW eingebunden werden, wurde in Gesprächen mit einem:einer Vertreter:in des MSB deutlich, dass ein solches ‚politisches‘ Steuerungsgremium nicht in jedem regionalen Verbund eingerichtet werden könne. Deswegen ist in Abb. 40 im Beirat nur die Bezirksregierung Arnsberg, aber nicht das MSB vertreten.

2. Zeitplan

Der Schulversuch solle zum Schuljahr 2019/20 beginnen. Die Laufzeit betrage 5 Jahre. Nach zwei Jahren und einer Anhörung im Beirat des Schulversuches sei eine erste Begutachtung der gesammelten Erfahrungen im Kuratorium des Landesvorhabens vorzunehmen.

3. Finanzierung des Schulversuchs

Der Schulversuch werde durch Mittel des Landes und des Schulträgers finanziert. Die Bezirksregierung Arnsberg weise den acht Berufskollegs für die Umsetzung der drei Bildungsangebote insgesamt vier Stellen für multiprofessionelle Teams und fachbereichsspezifische Lerngruppen zu[166]. Für die Koordination der pädagogischen Aufgaben würden darüber hinaus insgesamt zwei zusätzliche Beförderungsstellen nach A 15 ausgeschrieben[167]. Die in § 4 SchulG NRW definierte Zusammenarbeit von Schulen sei die Grundlage der Kooperation der acht Berufskollegs. Die Stelle der administrativen Geschäftsführung finanziere der Schulträger. Die Zusage der Stadt Dortmund für die Beteiligung an der RBZ-Geschäftsstelle bleibe „gebunden an eine Förderung des Landes während der Laufzeit des Schulversuchs.“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 14)

Mit der Neuausrichtung des Schulversuchsantrags entfallen sämtliche Ideen zur Einrichtung eines Lehrdeputats bzw. eines Pools, um Synergieeffekte in Hinblick auf Personalressourcen zu erzielen,

[165] Neue Formulierung im Vergleich zum Schulversuchsantrag aus 2017

[166] Jedes der beteiligten Berufskollegs soll eine halbe Stelle erhalten.

[167] Die Steuergruppe erörterte in verschiedenen Sitzungen zwischen Januar und Mai 2019, wie die A-15-Stellen in den Berufskollegs jeweils eingebunden werden könnten. Die A-15-Stellen für die Koordination schulfachlicher Aufgaben im Schulversuch müssten als Leitungsstellen (dauerhaft) einem Berufskolleg zugeordnet werden. Das Besetzungsverfahren sei nach den üblichen Regeln mit der Bezirksregierung zu klären.

sowie Vorschläge zur Kapitalisierung von Lehrdeputatsstundenanteilen (s. im Vergleich Kapitel 4.4.6.1).

4. Ergänzende Aktivitäten

In Abschnitt 4 des Schulversuchsantrags werden die Aufgabenfelder „Aufbau und Verstetigung des Monitorings in einer erweiterten regionalen Angebotsplanung“ und „Einrichtung regional abgestimmter Lehrerfortbildungen im Verbund“ beschrieben. Abb. 41 zeigt diese beiden Aufgabenfelder als ergänzende Aktivitäten des RBZ-Schulversuchs.

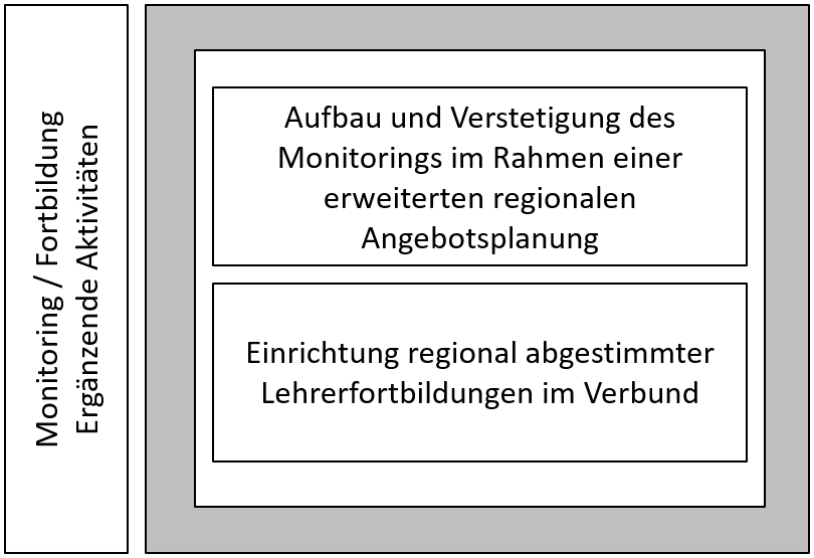


Abbildung 41: Ergänzende Aktivitäten

Quelle: Schulversuchsantrag Mai 2019, S. 18

Die Prozessbeschreibungen haben sich inhaltlich im Vergleich zum Schulversuchsantrag aus Dezember 2017 nicht wesentlich geändert. Abweichungen resultieren aus dem neuen Ansatz einer Geschäftsstelle.

Für das Aufgabenfeld des Monitorings wurden nach Hinweisen aus dem MSB insbesondere datenschutzrechtliche Bestimmungen mit Verweis auf die DSGVO ergänzt (s. dazu auch S. 198 in Kapitel 4.5.5). Beispielsweise sollte das RBZ-Modell-BK im ersten Schulversuchsantrag den Status einer Schule erhalten und berechtigt sein, eigenständig Daten zu erheben. Diese Forderung entfällt mit der Einrichtung der Geschäftsstelle.

Eine ähnliche Differenzierung ergibt sich für das Aufgabenfeld ‚Lehrerfortbildung':

Schulversuch 2017	Schulversuch 2019
„Die im Rahmen des Schulversuchs zu gewährende bedingte Teilrechtsfähigkeit des RBZ-Modell- Berufskollegs ist in Bezug auf die Aktivitäten der Lehrerfortbildung durch zwei Punkte zu präzisieren: • Genehmigung der finanziellen Budgetierung von Fortbildungsmaßnahmen im Verbund und Kostenbeteiligungen von Seiten Dritter durch das RBZ-Modell- Berufskolleg. • Genehmigung zur Nutzung kapitalisierter Stundenanteile und eingeworbener Drittmittel für die Zwecke einer regional-organisierten Lehrerfortbildung." (S. 21)	„Die Aktivitäten der Lehrerfortbildung sind durch zwei Punkte zu konkretisieren: • Genehmigung der finanziellen Budgetierung von Fortbildungsmaßnahmen im Verbund. • Genehmigung zur Nutzung eingeworbener Drittmittel für die Zwecke einer regional-organisierten Lehrerfortbildung." (S. 21)

5. Mehrwerte

Das Kapitel ‚Ziele des Schulversuchs' des Schulversuchsantrags aus 2017 wurde im überarbeiteten Schulversuchsantrag in ‚Mehrwerte' umbenannt und an Position 5 verschoben. Die Darstellung der Mehrwerte orientiert sich an der Beschreibung im ersten Schulversuchsantrag, allerdings wurden die Mehrwerte an die korrekten Begrifflichkeiten angepasst:

- „Durch ein ausgebautes und verstetigtes Monitoring unterstützt die **RBZ-Geschäftsstelle** die Regionale Bildungsangebotsplanung der Stadt Dortmund.
- **Der Schulversuch** bietet in Dortmund neue Wege zur gesellschaftlichen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Vermeidung von Arbeitslosigkeit an.
- Das **RBZ-Dortmund** übernimmt durch die **RBZ-Geschäftsstelle** Verantwortung für die berufliche Orientierung, die Förderung sowie die Sicherung von Abschluss- und Anschlussoptionen für unterschiedliche Zielgruppen von Lernenden in Dortmund.
- Die **RBZ-Geschäftsstelle** stärkt den Verbund der acht Berufskollegs und fördert ein gemeinsames Verständnis von Qualitäts- und Wissensmanagement an Berufskollegs. Es ist Motor und Antrieb für die weitere Zusammenarbeit der Berufskollegs in Dortmund.
- Der **Schulversuch** stärkt die Attraktivität der dualen Berufsausbildung in der Region.
- Der **Schulversuch** bietet einen nordrhein-westfälischen Weg der Erhöhung der Autonomie von Berufskollegs und zur Unterstützung kommunaler Aufgaben als Modell für städtisch geprägte Regionen." (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 23 f.)

6. Erwartete Ergebnisse und Transfer der Ergebnisse

Das Kapitel zu den erwarteten Ergebnissen und deren Transfer wurde überarbeitet, da die Etablierung des Landesvorhabens neue Transfermöglichkeiten eröffnet.

Die Intention des Schulversuchs sei die Erprobung einer koordinierten Zusammenarbeit von Berufskollegs in Bildungsgängen. Somit sei es Aufgabe der Geschäftsstelle, innerhalb des ersten Jahres des Schulversuchs ein Evaluationskonzept über die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Arbeit in den Bildungsgängen für die Laufzeit des Schulversuchs vorzulegen. Die Geschäftsstelle werde dabei von der wissenschaftlichen Begleitung des Landesvorhabens beraten. Für das Landesvorhaben

seien auch die Ergebnisse der ergänzenden Aktivitäten (Monitoring und Lehrerfortbildung) von Bedeutung. Die Geschäftsstelle analysiere die Daten und stelle die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Landesvorhabens zur Verfügung.

Folgende Ergebnisse, die auch 2017 benannt wurden, seien weiterhin zu erwarten:

- „Modelle der gemeinsamen Stundenplanung als Muster koordinierter Unterrichtsorganisation;
- Erfolgsquoten der Übergänge in Ausbildung / Verlaufsmuster der Bildungsbiografien;
- Ergebnisse der regionalen Angebotsplanung (Effekte des Monitorings);
- Chancen und Risiken für die Lehrerarbeit.“ (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 24)

Die Etablierung des Landesvorhabens erweiterte die Transfermöglichkeiten:

- „Im Rahmen der an dem Landesvorhaben beteiligten regionalen Berufskolleg-Verbünde erfolgt der Transfer durch Austausch in einem durch das Ministerium eingerichteten Beratungs- und Steuerungsgremium. Dabei übernimmt die Wissenschaftliche Begleitung des Landesvorhabens die Aufgaben, die Ergebnisse des Schulversuches vergleichend zu verdichten und so den Austausch und Transfer zwischen den Vorhaben zu unterstützen. Die Geschäftsstelle des Schulversuches und die Wissenschaftliche Begleitung des Landesvorhabens arbeiten hier eng und vertrauensvoll zusammen.
- Im Rahmen von Konferenzen und Tagungen und über die Berichterstattung ist ein Transfer auf andere Regionen in NRW zu unterstützen. Die entsprechenden Aktivitäten sind zu dokumentieren und in den Jahresberichten des RBZ-Schulversuchs mit aufzunehmen.“ (ebd., S. 24 f.)

7. Begründung des Antrags unter Darlegung einer anlassbezogenen Schulentwicklungsplanung (§ 80 Abs. 6 SchulG NRW)

In diesem Kapitel wurden im Vergleich zum Schulversuchsantrag aus 2017 keine Änderungen vorgenommen.

4.5.6.2 Anhang zum Schulversuchsantrag

Anhang 1: Kooperationsvereinbarung

Im Vergleich zur Kooperationsvereinbarung von 2017 ergeben sich nur zeitliche sowie vereinzelte redaktionelle Anpassungen aufgrund des neuen Terminus ‚RBZ-Geschäftsstelle‘. Der gesamte Schulversuchsantrag inkl. der Anhänge ist unter http://rbz-do.de/files/redaktion/projekt/Schulversuch/rbz-schulversuch_mit_anlagen.pdf abgelegt.

Anhang 2: Rahmenvereinbarung

Im Aufbau entspricht die Rahmenvereinbarung der Satzung von 2017. Die bereits anhand des Antragstexts erläuterten Veränderungen werden auch in der Rahmenvereinbarung umgesetzt. Von besonderer Bedeutung ist die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten.

Die folgende Tabelle vergleicht beispielhaft zentrale Aspekte der Rahmenvereinbarung in der Form einer Synopse:

Satzung 2017	***Rahmenvereinbarung 2019***
§ 2 Zweck der Einrichtung	**§ 2 Zweck der Einrichtung**
„(1) Das RBZ-Modell-Berufskolleg-Dortmund dient der Stärkung und Verstetigung der Zusammenarbeit der acht Dortmunder Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft." (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 1)	„1) Die RBZ-Geschäftsstelle dient der Stärkung und Verstetigung der Zusammenarbeit der acht Dortmunder Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft." (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 32)
„(2) Es werden innovative Formen der Organisation von Berufskollegs erprobt und die Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren der Berufsbildung verstetigt." (ebd., S. 1)	„(2) Es werden innovative Formen der schulfachlichen Zusammenarbeit von Bildungsgängen und der Organisation von Berufskollegs erprobt und die Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren der Berufsbildung verstetigt." (ebd., S. 32)
§ 3 Leitung	**§ 3 Leitung**
„2) Geschäftsführung und Leitungskonferenz übernehmen gemeinsam die Leitungsaufgaben des RBZ-Modell-BKs-Dortmund. Die Leitung ist kooperativ angelegt. Durch ihre besondere Ausgestaltung können administrative und pädagogische Handlungsbereiche integriert beraten und koordiniert werden. Nähere Verfahrensregeln bzw. die Geschäftsordnung wahren bei den Entscheidungen und bei der operativen Umsetzung die Trennung von inneren und äußeren Angelegenheiten der Schule." (ebd., S. 1)	„2) Die Leitungskonferenz[168] übernimmt die pädagogischen und administrativen Leitungsaufgaben der RBZ-Geschäftsstelle. Die Leitung ist kooperativ angelegt. Durch ihre besondere Ausgestaltung können administrative und pädagogische Handlungsbereiche integriert beraten und koordiniert werden. Nähere Verfahrensregeln bzw. die Geschäftsordnung wahren bei den Entscheidungen und bei der operativen Umsetzung die Trennung von inneren und äußeren Angelegenheiten der Schule." (ebd., S. 32)
„(4) Auf Beschluss der Leitungskonferenz wird zur Erfüllung der Aufgaben des RBZ-Modell-Berufskolleg-Dortmunds ein Verzeichnis zugeordneter Räume (Raumpool) festgelegt. Nur die im Verzeichnis bestimmten Räumlichkeiten werden gemeinsam als Teilstandort der acht Berufskollegs ausgewiesen." (ebd., S. 2)	„4) Auf Beschluss der Leitungskonferenz wird zur Erfüllung der Aufgaben der RBZ-Geschäftsstelle ein Verzeichnis zugeordneter Räume (Raumverzeichnis benachbarter Schulgebäude) festgelegt."

[168] Diese Formulierung zeigt auf, dass der Geschäftsführung im RBZ-Modell-BK deutlich mehr Einflussnahme zugesprochen wurde als der Geschäftsführung der Geschäftsstelle.

„Der Einsatz des lehrenden Personals in den Räumen des Raumpools wird durch die pädagogische Geschäftsführung einvernehmlich mit den jeweiligen Schulleitungen des Standortes und mit Zustimmung der Lehrkräfte koordiniert. Dabei sind insbesondere die Rahmenbedingungen des jeweiligen Haupt-Standortes und der Einsatz in den weiteren Bildungsgängen des Berufskollegs mit zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 2)	Der Einsatz des lehrenden Personals in den im Verzeichnis genannten Räumen wird von den jeweiligen Schulleitungen des Standortes und mit Zustimmung der Lehrkräfte durch die pädagogische Geschäftsführung einvernehmlich koordiniert.[169] Dabei sind insbesondere die Rahmenbedingungen des jeweiligen Haupt-standortes und der Einsatz in den weiteren Bildungsgängen des Berufskollegs mit zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 33)
§ 5 Leitungskonferenz	**§ 5 Leitungskonferenz**
„3) Zu den inneren Angelegenheiten des RBZ-Modell-Berufskolleg-Dortmund gehören • Eckwerte der gemeinsamen Raum- und Stundenplanung für den Unterricht • Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern und nicht lehrendem Personal sowie Unterrichtsorganisation • Didaktische Konzepte • Konzeption und Ausarbeitung innovativer Unterrichtsmodelle • Dokumentation der Verwendung von Ressourcen und des Einsatzes des Personals“ (ebd., S. 3)	„3) Zu den inneren Angelegenheiten der RBZ-Geschäftsstelle gehören • Eckwerte der gemeinsamen Raum- und Stundenplanung für den Unterricht • Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern und nicht lehrendem Personal nach den geltenden beamten-, tarif- und personal-vertretungsrechtlichen Regelungen sowie die Unterrichtsorganisation • Didaktische Konzepte • Konzeption und Ausarbeitung innovativer Unterrichtsmodelle • Dokumentation der Verwendung von Ressourcen und des Einsatzes des Personals“ (ebd., S. 34)
„(4) Zu den äußeren Angelegenheiten gehören insbesondere • Budgetangelegenheiten (Mitteleinnahmen und -ausgaben) • Einstellung und Beschäftigung von nicht-lehrendem Personal, inklusive der arbeitsrechtlichen Verantwortlichkeiten • Beschaffung und Ausstattung von Räumen (für Beratung, für nicht-lehrendes Personal und zusätzliche Unterrichts- oder Fortbildungsräume) • Beschaffung und Pflege von Lehrmitteln • Beschaffung von Projektmitteln und sonstigen Zuwendungen • Koordination von Aufgaben zur Unterstützung des RBZ-Verbunds • Kommunikation mit städtischen Entscheidungsträgern und Gremien • Koordination der Aktivitäten im Rahmen betrieblicher Praktika	„(4) Zu den äußeren Angelegenheiten der RBZ-Geschäftsstelle gehören insbesondere • Budgetangelegenheiten (Drittmitteleinnahmen und -ausgaben, Verwaltung des zugewiesenen Budgets) • Beschaffung und Ausstattung von Räumen (für Beratung, für nicht-lehrendes Personal und zusätzliche Unterrichts- oder Fortbildungsräume) • Beschaffung und Pflege von Lehrmitteln • Beschaffung von Projektmitteln und sonstigen Zuwendungen • Koordination von Aufgaben zur Unterstützung des RBZ-Verbunds • Kommunikation mit städtischen Entscheidungsträgern und Gremien • Koordination der Aktivitäten im Rahmen betrieblicher Praktika

[169] Die veränderte Reihenfolge zeigt auch hier die im Vergleich zum Schulversuchsantrag 2017 abgeschwächte Position der Geschäftsführung.

• Koordination von Lehrerfortbildungs-angeboten mit Dritten • Dokumentation der Verwendung von Ressourcen und des Einsatzes des Personals“ (ebd., S. 3)	• Koordination von Lehrerfortbildungs-angeboten mit Dritten • Dokumentation der Verwendung von Ressourcen und des Personaleinsatzes“ (ebd., S. 34)
§ 6 Geschäftsführung	**§ 6 Geschäftsführung**
„(1) Die Geschäftsführung für das RBZ-Modell-BK-Dortmund sieht je eine Stelle für den pädagogischen Geschäftsbereich und für den administrativen Geschäftsbereich vor. Die Geschäftsführerin oder der Geschäftsführer für einen Tätigkeitsbereich ist nur gemeinsam mit der Geschäftsführerin oder dem Geschäftsführer des anderen Tätigkeitsbereiches vertretungs- bzw. zeichnungsberechtigt für das RBZ-Modell-BK-Dortmund in den Fällen, in denen innere und äußere Angelegenheiten betroffen sind. Für innere Angelegenheiten ist die pädagogische Geschäftsführung allein vertretungs- bzw. zeichnungsberechtigt, für äußere Angelegenheiten allein die administrative Geschäftsführung[1]. Die Vorsitzende oder der Vorsitzende der Leitungskonferenz ist stellvertretend vertretungs- und zeichnungsberechtigt in den Fällen, in denen die jeweiligen Geschäftsführungen ihre Aufgabe nicht wahrnehmen können (Krankheit, dienstlich bedingte Abwesenheit u.a.). Bei ausschließlich äußeren Angelegenheiten sind bei einer Stellvertretung die Angelegenheiten durch das Mitglied des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund in der Leitungskonferenz gegenzuzeichnen.“ (ebd., S. 3 f.) [1]Im Rahmen einer Stellenbeschreibung ist zu definieren, für welche konkreten Bereiche die beiden Geschäftsführer/innen jeweils vertretungs- und zeichnungsberechtig sind.	„1) Die Geschäftsführung der RBZ-Geschäftsstelle sieht einen pädagogischen Geschäftsbereich und einen administrativen Geschäftsbereich vor. Der pädagogische Geschäftsbereich kann mit zwei Personen als Geschäftsführerin oder Geschäftsführer besetzt werden, die im jährlichen Turnus die Funktion der Geschäftsführung übernehmen können. Für die von der Leitungskonferenz übertragenen inneren Angelegenheiten ist die pädagogische Geschäftsführung allein bevollmächtigt, für die von der Leitungskonferenz übertragenen äußeren Angelegenheiten allein die administrative Geschäftsführung[1]. Die Vorsitzende oder der Vorsitzende der Leitungskonferenz ist stellvertretend bevollmächtigt in den Fällen, in denen die jeweiligen Geschäftsführungen ihre Aufgabe nicht wahrnehmen können (Krankheit, dienstlich bedingte Abwesenheit u.a.). Bei ausschließlich äußeren Angelegenheiten sind bei einer Stellvertretung die Angelegenheiten durch das Mitglied des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund in der Leitungskonferenz gegenzuzeichnen.“ (ebd., S. 35) [1] In Fällen, in denen sowohl innere wie äußere Angelegenheiten betroffen sind, sind einstimmig Entscheidungen der Geschäftsführung erforderlich Die Aufgaben der pädagogischen und administrativen Geschäftsführung sind konkret im Schulversuchsantrag (Kap. 1.2.2) benannt.
§ 9 Regelungen zu Konferenzen und Mitbestimmung	(Dieser Paragraph wurde in die Rahmenvereinbarung nicht mehr aufgenommen, da sich diese Aspekte auf eine Gründung des RBZ-Modell-BK als einzurichtende Schule bezogen und damit im Rahmen des revidierten Ansatzes nicht mehr von Bedeutung waren.)

Anhang 3: Geschäftsordnung

Die Geschäftsordnung entspricht in der Struktur und in weiten Teilen im Wortlaut der Geschäftsordnung als Anhang zum ersten Antrag. Wie auch bei der Rahmenvereinbarung wird die Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten dezidierter formuliert. Abstimmungsregeln wurden verändert, um die gemeinsame Verantwortung zu akzentuieren (s. S. 204).

§ 3 Beschlussfähigkeit und Abstimmungsregeln	**§ 3 Beschlussfähigkeit und Abstimmungsregeln**
„(1) Die Leitungskonferenz ist beschlussfähig, wenn sechs Mitglieder anwesend sind." (Stadt Dortmund 2017, Schulversuchsantrag, S. 1)	„(1) Die Leitungskonferenz ist beschlussfähig, wenn sechs Mitglieder anwesend sind." (Stadt Dortmund 2019, Schulversuchsantrag, S. 37)
	„2) Beschlüsse der Leitungskonferenz müssen einstimmig gefasst werden." (ebd., S. 37)
„(2) Beschlüsse, die die inneren Angelegenheiten des RBZ-Modell-Berufskolleg-Dortmunds betreffen, werden mit einfacher Mehrheit unter Berücksichtigung einer geforderten Mindestzahl von fünf Stimmen für Mehrheitsentscheidungen gefasst. Die benannte Person aus dem Fachbereich Schule enthält sich der Stimme (kein Stimmrecht bei inneren Angelegenheiten)." (ebd., S. 1)	„(3) Zur Wahrung der Trennung von inneren und äußeren Angelegenheiten in der RBZ-Geschäftsstelle des Schulversuchs, stimmt die von der Stadt Dortmund bestimmte Person bei inneren Angelegenheiten der Berufskollegs nicht mit (kein Stimmrecht bei inneren Angelegenheiten)." (ebd., S. 37)
„(3) Beschlüsse, die die äußeren Angelegenheiten des RBZ- Modell-Berufskolleg-Dortmund betreffen, werden mit einfacher Mehrheit gefasst. Die benannte Person aus dem Fachbereich Schule muss zustimmen (Veto-Recht in äußeren Angelegenheiten)." (ebd., S. 1)	„(4) Zur Wahrung der Trennung von inneren und äußeren Angelegenheiten in der RBZ-Geschäftsstelle des Schulversuch, muss die benannte Person aus dem Fachbereich Schule bei äußeren Angelegenheiten der Berufskollegs zustimmen (Zustimmungs-Pflicht in äußeren Angelegenheiten)." (ebd., S. 37)
„4) Beschlüsse, die äußere und innere Angelegenheiten betreffen, müssen einstimmig getroffen werden. (Zustimmung aller Mitglieder erforderlich)" (ebd., S. 1)	„(5) Beschlüsse, die äußere und innere Angelegenheiten betreffen, müssen einstimmig getroffen werden (Zustimmung aller Mitglieder erforderlich)." (ebd., S. 37)

Persönliche Anmerkung zum Schulversuchsantrag

Die Geschäftsstelle des RBZ-Schulversuchs wird sich insbesondere auf die Koordination der Zusammenarbeit in Bildungsgängen konzentrieren. Wesentliche Neuerungen im Vergleich zum Status quo beziehen sich auf die gemeinsame Bildungsgangarbeit (zeitliche Dynamisierungen, berufsfeldübergreifende Zusammenarbeit, Änderungen in der Orientierungsphase), jedoch nicht auf schulrechtliche Veränderungen. Auch Prozesse wie das Monitoring und die gemeinsame Koordination / Organisation von Lehrerfortbildungen finden nur nachrangige Berücksichtigung.

Mit der Genehmigung der Geschäftsstelle wird ein Modell umgesetzt werden, in dem die organisatorisch innovativen Ansätze des RBZ-Modell-BK (z.B. die Bündelung / Poolung von Ressourcen) noch keine Umsetzung erfahren und somit nicht erprobt und dokumentiert werden können.

Als positiver Fortschritt ist zu werten, dass insb. im Vergleich zum Status quo einige der im Koalitionsvertrag enthaltenen Vorhaben erfüllt werden (z.B. „eine größere pädagogische Freiheit bei der Bildung

von Lerngruppen, bei Lehrplänen, Stundentafeln oder auch beim Verzicht auf Förderpläne“ (CDU-FDP-Koalition, S. 10), Entscheidung über „Anteil von äußerer und innerer Differenzierung“ (ebd.), „größere Freiheit beim Wechsel von Trägerschaften und bei der Organisation der Schulgremien - z.B. Schulvorstand“ (ebd.), s. Kapitel 4.3.6). Der Schulversuch eröffnet die Option, auf Basis der Arbeit der Geschäftsstelle Erkenntnisse zu den erprobten Prozessen und zur Zusammenarbeit von Leitungskonferenz und Geschäftsführung in einer Geschäftsstelle zu gewinnen.

4.5.7 07/19: Genehmigung des Schulversuchs durch das MSB

Das MSB genehmigte am 08.07.2019 nach § 25 Abs. 1 und Abs. 4 SchulG NRW den Schulversuch (vgl. MSB 2019a).

Inhaltliches Ziel des Schulversuchs sei die Förderung und Entwicklung der Region, indem „regionalspezifisch entwickelte Bildungsgänge koordiniert angeboten und erprobt werden“ (ebd.). Dies seien entsprechend der Aufgabenfelder des Schulversuchs die

- Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive
- Einrichtung von BKAZVO-Plätzen zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit
- Kontinuität im Angebot der Doppeltqualifizierung im Rahmen dualer Ausbildung

Die administrativen und pädagogischen Aufgabenstellungen sollten über die beteiligten Berufskollegs hinweg gemeinsam mit dem Schulträger unter Wahrung der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten optimiert und koordiniert wahrgenommen werden. Dazu sollten die erforderlichen Organisations- und kooperativen Leitungsstrukturen entsprechend der beantragten Gremienstruktur des RBZ-Schulversuchs erprobt werden.

Die Genehmigung erfolge unter folgenden Maßgaben:

- „Bestehende dienstrechtliche, personalvertretungsrechtliche und datenschutzrechtliche Vorgaben sind vollumfänglich einzuhalten und Mitwirkungsrechte dürfen nicht beeinträchtigt werden.
- Bei der in der Geschäftsordnung der RBZ-Geschäftsstelle in § 2 Abs 2 durch die Stadt Dortmund bestimmten Person handelt es sich um eine Person aus dem Fachbereich Schule.
- Bei den auf S. 16 des Antrags gemachten Anführungen zur Wahrung der Trennung von inneren und äußeren Angelegenheiten ist das nachfolgende Verständnis zu Grunde zu legen: ‚Zu den inneren Angelegenheiten gehört insbesondere auch die Einsatzplanung des lehrenden Personals in Abstimmung mit den jeweiligen Dienstvorgesetzen (Schulleitungen) bzw. der Bezirksregierung (vgl. § 2 und 4 Abs. 3 der Zuständigkeitsverordnung Schulbereich NRW – BASS 10-32 Nr. 44). Mit der Bezirksregierung und den Berufskollegs wird nach Maßgabe der geltenden beamten-, tarif- und personalvertretungsrechtlichen Regelungen des LBG, des TV-L und des LPVG Einvernehmen darüber erzielt, wie für flexible Organisationsmodelle der Unterrichtsgestaltung und die Raumnutzung in benachbarten Standorten Vorgehensweisen vereinbart werden können.‘
- Die Vergabe von Anrechnungsstunden in § 5 Abs. 3 der Geschäftsordnung der RBZ-Geschäftsstelle erfolgt im Rahmen der durch die Bezirksregierung Arnsberg zugewiesenen Mehrbedarfsstellen.“ (ebd.)

Darüber hinaus seien folgende Maßgaben zu beachten:

1. Rahmenbedingungen: Der Schulversuch werde in enger Kooperation mit der Bezirksregierung Arnsberg durchgeführt. Diese weise „entsprechend dem Antrag vier Lehrerstellen aus den Stellen für multiprofessionelle Teams und den Mehrbedarfen insbesondere für fachbereichsspezifische Lerngruppen zu sowie zwei Beförderungsstellen nach A15." (ebd.)
2. Dauer des Schulversuchs: Der Schulversuch beginne am 1.8.2019; zu diesem Zeitpunkt könnten auch von den beteiligten Berufskollegs erstmals Schüler:innen aufgenommen werden. Letzte Einschulungsmöglichkeit sei im Schuljahr 2023/2024. Je nach Entwicklung sei ggf. eine Verlängerung des Schulversuchs durch das MSB möglich. Nach dem Ende des Versuchszeitraums laufe der Schulversuch aus, „wobei zu gewährleisten ist, dass alle im Schulversuchszeitraum aufgenommenen Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Bildungsgänge noch abschließen können." (ebd.)
3. Klassenbildung: „Für die Einrichtung der SV-Bildungsgänge gelten die Klassenfrequenzrichtwerte nach § 6 Absatz 9 Nr. 1 der Verordnung zur Ausführung des § 93 Absatz 2 SchulG (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG) in der jeweils gültigen Fassung." (ebd.)
4. Schulträger: Der Schulträger sei antragsgemäß verpflichtet, eine Stelle in der Geschäftsführung für die Bearbeitung der administrativen Aufgaben im Rahmen der Handlungsfelder des Schulversuchs zu finanzieren sowie den Schüler:innen die notwendigen Schülerfahrtkosten entsprechend der Verordnung zur Ausführung des § 97 Abs. 4 SchulG (SchfkVO) zu erstatten und den Schulen die notwendige Sachausstattung zu gewähren (Lernmittel, Räume) (vgl. ebd.).
5. Die Schulaufsicht erfolge durch das Dezernat 45 (Berufskollegs) der Bezirksregierung Arnsberg (vgl. ebd.).
6. Evaluation: Der Schulversuch werde vom Dezernat 45 der Bezirksregierung Arnsberg sowie vom Referat 311 des MSB schulfachlich begleitet. Eine zukünftige wissenschaftliche Begleitung könnte im Rahmen eines landesweiten Schulversuchs eine fortlaufende Evaluation übernehmen. Die RBZ-Geschäftsstelle koordiniere in diesem Falle die Beteiligung der acht Berufskollegs und des Schulträgers (vgl. ebd.).

4.6 Schuljahr 2019/2020: Start des Schulversuchs / Aufnahme der Arbeit der RBZ-Geschäftsstelle

Der Schulversuch begann am 1. August 2019.

Meine aktive Begleitung des RBZ Dortmund (das ‚Ich' im Projekt) endete mit Genehmigung des zweiten Schulversuchsantrags. Um für interessierte Leser:innen einen Überblick über die erste Arbeitsphase (Schuljahre 2019/2020 und 2020/2021) zu geben, fasse ich im Folgenden wesentliche Meilensteine und Projektentwicklungen auf Basis mir zur Verfügung gestellter Dokumente zusammen. Diese ersten Schritte der Realisierung werden jedoch nicht in den Erfahrungsgewinnen und Implikationen reflektiert. Das ‚Ich' der Dissertation bezieht sich somit nur auf Erfahrungen, die ‚Ich' selbst erlebt habe (zum Erfahrungsbegriff s. Kapitel 5).

4.6.1 09/19: Beginn des Schulversuchs

Der Rat der Stadt Dortmund beschloss in seiner Sitzung am 26.09.2019 offiziell den Schulversuchsantrag (vgl. Stadt Dortmund, Drucksache Nr.: 14825-19).

Neben der *Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch* ist seit Beginn des Schulversuchs eine *Leitungskonferenz im RBZ-Verbund* eingerichtet. An vier Terminen über das Schuljahr verteilt tagt die *Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch* im Anschluss an die *Leitungskonferenz im RBZ-Verbund*.

Im Rahmen der konstituierenden Sitzung der *Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch* am 03.09.2019 tagten die Schulleiter:innen der Dortmunder Berufskollegs gemeinsam mit dem:der Vertreter:in des Fachbereichs Schule. Die Schulleiter:innen wählten auf Basis der Geschäftsordnung eine:n Vorsitzende:n sowie eine:n Stellvertreter:in. Die Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch verständigte sich darauf, dass die:der Vorsitzende:r und die:der Stellvertretende die Aufgaben im Tandem bewältigen. In der *Leitungskonferenz des RBZ-Verbunds* wurde im weiteren Verlauf ebenfalls ein Sprechertandem gewählt. Beide Tandems bilden gemeinsam mit der:dem Vertreter:in des Fachbereichs Schule eine Projektkoordinationsgruppe zur Vorbereitung der beiden Leitungskonferenzen. Die *Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch* terminierte die vier Sitzungstermine über das Schuljahr verteilt (vgl. Protokoll der Leitungskonferenz).

Die Schulleiter:innen konstatierten, dass die Besetzung der Geschäftsstelle von besonderer Priorität sei und zeitnah angestrebt werde. Das Besetzungsverfahren der Stellen der pädagogischen Geschäftsführung liege in den Händen der Bezirksregierung Arnsberg. Die Schulleiter:innen gingen davon aus, dass dieses im Februar 2020 abgeschlossen sein könnte. Bei der Stadt Dortmund sei die Organisationsverfügung als Voraussetzung zur Besetzung der städtischen Stelle unterzeichnet und werde dem Verwaltungsvorstand vorgelegt. Die administrative Geschäftsführung werde das Konto der RBZ-Geschäftsstelle verwalten. Die RBZ-Geschäftsstelle solle im Fachbereich Schule angesiedelt sein und habe damit auch eine postalische Anschrift (vgl. ebd.).

Im Rahmen einer weiteren Leitungskonferenz des RBZ-Schulversuchs am 10. Dezember 2019 diskutierten die Schulleiter:innen das Berichtswesen und das Evaluationskonzept zum Schulversuch RBZ-Dortmund sowie das Verfahren um die Besetzung der drei Stellen der Geschäftsführer:innen im RBZ-Schulversuch. Die Stellenbeschreibung der pädagogischen Geschäftsführung wurde konkretisiert (s. Kapitel 4.6.3). Zudem erarbeitete die Leitungskonferenz einen Projektstrukturplan für die Tätigkeiten im RBZ-Schulversuch (s. Kapitel 4.6.7) (vgl. Protokoll der Leitungskonferenz).

4.6.2 10/19: Ausschreibung zum landesweiten Schulversuch

Das MSB schrieb im Oktober den landesweiten Schulversuch zu Regionalen Bildungszentren aus:

1. Ausgangslage und Zielsetzung

Die Berufskollegs seien mit vielfältigen Herausforderungen (Strukturwandel in NRW, demographische Entwicklung, verändernde Anforderungen der Arbeitswelt, tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen) konfrontiert: „Damit die nordrhein-westfälischen Berufskollegs diese Herausforderungen unvermindert mit ihrem hohen Einsatz und mit kreativen Lösungen in hoher Qualität bewältigen können, müssen mögliche Veränderungen der Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit erprobt werden“ (MSB 2019b, S. 1). Dafür sollten im Schulversuch regional sinnvolle Änderungen an Bildungsgängen getestet werden (vgl. ebd.). Zusätzlich sollen Leitungs- und Organisationsstrukturen erprobt werden, die „sowohl der Komplexität der Abstimmungs- und

Kooperationsprozesse der teilnehmenden Berufskollegs untereinander als auch der ihrer Abstimmungs- und Verwaltungsprozesse mit Schulträgern bestmöglich gerecht werden“ (ebd.).

Gegenstände des Schulversuchs seien

- „Änderungen hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung von Bildungsgängen der APO-BK zur Berücksichtigung regionalspezifischer Bildungsbedarfe.
- Änderungen von Leitungsstrukturen zur effizienten Realisierung von schulübergreifenden Kooperationen und Bildungsangeboten.
- Änderungen von Organisationsstrukturen zur Sicherstellung von synergetischem Einsatz von Raum-, Ausstattungs- und Personalressourcen.“ (ebd.)

Das Land unterstütze den Schulversuch wie folgt: Die Bezirksregierungen könnten entsprechend der beantragten Änderungen von Bildungsgängen aus den per Eckdatenerlass zugewiesenen Stellen für multiprofessionelle Teams und zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung auch den Versuchsschulen Mehrbedarfsstellen nach Maßgabe des Haushalts zuweisen (vgl. ebd.).

Die Bezirksregierungen begleiteten und berieten bei der Umsetzung der Schulversuche (vgl. ebd.).

Eine wissenschaftliche Begleitung übernehme die Aufgaben, die Ergebnisse aller Schulversuche vergleichend zu verdichten und so den Austausch und Transfer zwischen den Vorhaben zu fördern. Im Rahmen einer Zwischenberichtslegung solle geprüft werden, „ob die Effizienz regional so abgestimmter und gemeinsam agierender Berufskollegs und ihrer Träger durch Änderungen rechtlicher Vorgaben erhöht werden kann“ (ebd., S. 1 f.).

Schulträger, die sich mit ihren Berufskollegs bewerben möchten, benötigten entsprechende Beschlüsse der Schulkonferenzen. Sollten nicht „alle Berufskollegs eines Schulträgers oder mehrere Schulträger gemeinsam am Schulversuch teilnehmen“ (ebd., S. 2), sei dies unter Erläuterung der regionalen oder schulfachlichen Erfordernisse umfassend zu begründen (vgl. ebd.).

Auch Ersatzschulen bzw. Ersatzschulträger dürften sich bewerben, sofern die entsprechenden Vorgaben beachtet würden (vgl. ebd.).

Bei der Beantragung sei „auszuführen, wie durch das Zusammenwirken von verändertem Bildungsangebot, Änderungen der Leitungs- und Organisationsstruktur und ggf. weiteren gemeinsamen – nicht gemäß § 25 SchulG schulversuchsrelevanten – Vorhaben, die gewünschte Stärkung und qualitative Verbesserung des regionalen Bildungsangebotes für die Jugendlichen mit Blick auf die Weiterentwicklung der regionalen Wirtschaft und Gesellschaft erzielt werden soll“ (ebd.).

Im Antrag müsse erläutert werden, welche Änderungen von Bildungsgängen welche konkreten regionalen Bedarfe adressieren und inwieweit dazu Abweichungen von geltendem Recht, insbesondere der APO-BK erforderlich wären. Die dazu erforderlichen Änderungen der Organisations- und Leitungsstruktur seien zu begründen. Für die Nutzung von Synergien bei schulübergreifenden Raum-, Ausstattungs- und Personalressourcen müssten sämtliche dienst-, personalvertretungs- und datenschutzrechtlichen Vorgaben eingehalten und Mitwirkungsrechte dürften nicht eingeschränkt werden. Die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten müsse vollumfänglich gewahrt bleiben. Zudem sei die Bereitschaft erforderlich, wissenschaftliche Begleitung aktiv (unter Beachtung des Datenschutzes) zu unterstützen (vgl. ebd.).

Im Antrag müsse der Schulträger Aussagen zur sächlichen und personellen Unterstützung der vorgesehenen Organisations- und Leitungsstrukturen sowie der Veränderungen an Bildungsgängen treffen (vgl. ebd.).

Die Anträge müssten bis zum 31.01.2020 durch den Schulträger eingereicht sein. Die Schulversuche würden bis zum 30.06.2020 genehmigt. Am 01.08.2020 sollten die Schulversuche beginnen. Am 31.12.2021 sei eine Zwischenberichtslegung einer wissenschaftlichen Begleitung (unter Berücksichtigung des seit 01.08.2019 laufenden Schulversuchs in Dortmund) zu erwarten (vgl. ebd.).

Wenn keine Überführung der Schulversuche ins Regelsystem – aufgrund ggf. zu initiierenden schulrechtlichen Änderungen – erfolge, würden die Bildungsgänge der Schulversuche zum 01.08.2023 stufenweise auslaufen. Die Schulversuche endeten am 01.08.2025 (vgl. ebd., S. 3).

4.6.3 11-12/19: Ausschreibung der Geschäftsführungsstellen für die RBZ-Geschäftsstelle

Auszüge aus der Stellenbeschreibung der administrativen Geschäftsführung

Das Aufgabengebiet umfasse im Wesentlichen:

- „Aufbau von organisatorischen Strukturen und Erprobung darauf bezogener Prozesse/Verfahren, die ein bedarfsgerechtes Entscheiden und Handeln ermöglichen. Durch die Entwicklung eines darauf abgestimmtes Prozessmanagements sollen transparente und nachhaltige Optimierungen der Prozesse erreicht werden.
- Verantwortliche und eigenständige Verwaltung des Budgets der Geschäftsstelle des RBZ-Schulversuchs nach Maßgabe der Beschlüsse der Leitungskonferenz in einem Umfang von max. (…) [x] Euro
- Beschaffung von Projektmitteln und sonstigen Zuwendungen durch Drittmittel-Akquise und Antragstellung bei Ausschreibungen und Modellvorhaben von Bund, Land und Stiftungen
- Konzeptionelle Vorbereitung und operative Umsetzung der Entscheidungen der Leitungskonferenz der RBZ-Geschäftsstelle des Schulversuchs
- Formative und dokumentarische Evaluation des Schulversuchs in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung der weiteren regionalen Berufsbildungsnetzwerke in NRW
- Aufbau und Umsetzung des deskriptiven Berichtswesens zum RBZ-Schulversuch und der Dokumentation und Evaluation von Maßnahmen und Beschlüssen der Leitungskonferenz des RBZ-Schulversuchs
- Koordination der Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen und anderen Berufskolleg-Verbünden in NRW
- In Abstimmung und in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Schule und der Leitungs-konferenz der Geschäftsstelle zu entwickelnde Konzeptionen zur Analyse von Bildungsdaten, Fortschreibung und Auswertung sowie Weiterentwicklung des Berufsbildungs-Monitorings
- Unterstützung des dialogischen Prozesses des Fachbereichs Schule zur Berufskollegentwicklungsplanung unter Beteiligung von Arbeitsmarktakteuren (insbesondere Kammern, Wirtschaftsförderung, Agentur für Arbeit und Verbänden), Berufskollegs, Bezirksregierung, weiterer Kommunen
- Aufbau und Umsetzung eines Übergangsmonitorings am Berufskolleg in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Schule
- Öffentlichkeitsarbeit und Vertretung der Stadt Dortmund in lokalen und überregionalen Gremien in Absprache mit der Leitungskonferenz der Geschäftsstelle
- Sicherstellung der Vernetzung der schulischen und außerschulischen Institutionen und Partner:innen im Zusammenhang mit den in den Handlungsfeldern benannten Zielen“ (Stellenbeschreibung administrative Geschäftsführung, S. 2 f.)

Anforderungsprofil:

Für diese anspruchsvolle Aufgabe sei eine aufgeschlossene Persönlichkeit erforderlich, die im Bildungsbereich besondere Kompetenzen aufweise. Der:die Stelleninhaber:in müsse Prozesse aktiv steuern, gestalten und koordinieren können. Von besonderer Bedeutung sei die Fähigkeit, in Problemstellungen mit unterschiedlichen Interessen ausgleichend zu wirken und zielgerichtet Lösungen herbeizuführen. Es sei ein ständiger Austausch mit den acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft und dem Fachbereich Schule sowie weiteren Agierenden der beruflichen sowie kommunalen Bildungslandschaft von Nöten (vgl. ebd., S. 3).

Erwartet würden

- „sehr gute und langjährige Kenntnisse der Betriebswirtschaft und des kommunalen Haushaltswesens
- mehrjährige Tätigkeit in einer verantwortlichen Position mit Budgetverantwortung
- sehr gute Kenntnisse in den Feldern der beruflichen Bildung, Beschäftigung, kommunalen Arbeitsmarktstrategie, Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt und der kommunalen Bildungslandschaft
- Aufgeschlossenheit gegenüber bildungspolitischen und schulfachlichen Fragestellungen sowie schulrechtliche und schulorganisatorische Kenntnisse
- Kenntnisse in der Analyse von Bildungsdaten und datengestütztem Bildungsmanagement
- ausgeprägte Fähigkeit zu zielorientiertem, eigenverantwortlichem und selbstständigem Arbeiten sowie überdurchschnittliches Organisations- und Planungsgeschick
- hohes Maß an Eigeninitiative und Engagement sowie Bereitschaft und Fähigkeit zu kooperativer Zusammenarbeit in Teams
- Kommunikationsfähigkeit, sichere Anwendung von Beratungs-, Moderations- und Präsentationstechniken“ (ebd.)

Die inhaltliche und organisatorische Umsetzung sei eng gebunden an das Team der Kommunalen Koordinierung Schule-Arbeitswelt im Regionalen Bildungsbüro (vgl. ebd.).

Es folgen Hinweise zum Landesgleichstellungsgesetz, zur möglichen Teilzeittätigkeit, zum Umgang mit Standardsoftware und Bildschirmarbeit sowie der Hinweis, dass Bewerbungen von Schwerbehinderten erwünscht seien (vgl. ebd.).

Auszüge aus der Stellenbeschreibung der pädagogischen Geschäftsführung (an zwei Berufskollegs ausgeschrieben)

An zwei Berufskollegs wird jeweils eine Stelle als „Fachleiter/-in zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben“ ausgeschrieben (Funktionstext: Studiendirektor/in - als Fachleiter /in zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben).

Unter dem Punkt ‚Besondere Hinweise‘ werden die Aufgaben erläutert:

- „kooperative Leitung der RBZ-Geschäftsstelle im pädagogischen Bereich in Kooperation mit der administrativen Geschäftsführung und der Leitungskonferenz zur Sicherstellung der mit dem Schulversuchsantrag verbundenen Ziele
- Koordination und konzeptionelle Begleitung von Bildungsangeboten im Rahmen des Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmunds -RBZ- und von Maßnahmen zur Optimierung der pädagogischen und administrativen Zusammenarbeit zwischen den Dortmunder Berufskollegs und dem Schulträger

- Konzeptionelle Vorbereitung und operative Umsetzung der Entscheidungen der Leitungskonferenz der RBZ-Geschäftsstelle des Schulversuches für ausschließlich pädagogische Angelegenheiten
- Prozessbegleitung der Bildungsarbeit im Rahmen des RBZ-Schulversuchs“ (S. 2)

Im Rahmen der „Weiterentwicklung der acht Dortmunder Berufskollegs zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum im Verbund“ würden besondere Arbeitsschwerpunktsetzungen in der Kooperation der Berufskollegs sowie weiteren Beteiligten und die aktive Mitarbeit bei dem Entwicklungsvorhaben zur Umsetzung erwartet (vgl. ebd.).

Vorausgesetzt werde die Lehrbefähigung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen bzw. für die Sekundarstufe II mit einer an der Schule vertretenen beruflichen Fachrichtung und/oder langjährige Unterrichtserfahrungen an einem Berufskolleg. Zudem seien fundierte Erfahrungen und umfassende Kenntnisse der im Schulversuchsantrag beschriebenen Aufgabenfelder, in der Verwaltung eines Berufskollegs mit den Bildungsgängen nach APO-BK (Anlagen A, B, C, D, E) und im Bereich der Kooperation mit dem Schulträger Stadt Dortmund bzw. außerschulischen Partnern von Bedeutung (vgl. ebd.).

Es folgt ein Hinweis auf die fünfjährige Laufzeit des Schulversuchs. Die Stelle könne sofort besetzt werden. § 19 Abs. 6 LBG Frauenförderung finde Anwendung, zudem sei die Teilzeitbeschäftigung gem. § 7 TzBfG grundsätzlich möglich. Die Stellenanzeigen wurden im Zeitraum vom 6. Januar 2020 bis 17. Februar 2020 veröffentlicht (vgl. ebd.).

4.6.4 01/20: Auftaktveranstaltung zum Schulversuch

Im Rahmen einer Auftaktveranstaltung wurde der Start des Schulversuchs am 17.1.2020 offiziell gefeiert. Die Stadträtin des Dezernats 4, Frau Daniela Schneckenburger, und die Ministerin für Schule und Bildung, Frau Yvonne Gebauer, eröffneten die Veranstaltung mit Grußworten. Die Ministerin erläuterte, dass Regionale Bildungszentren bei der Förderung der beruflichen Bildung eine entscheidende Rolle spielten und verwies insbesondere auf das Handlungsfeld 5 der ‚Agenda zur Stärkung der beruflichen Bildung (vgl. QUA-LiS o. J.) sowie auf den neuen landesweiten Schulversuch (Quelle: persönliche Mitschrift).

Frau Prof. Dr. Dilger hielt als Vertreterin der wissenschaftlichen Begleitung einen Vortrag zum Thema „Regionale Berufliche Bildung stärken durch den RBZ Schulversuch Dortmund“. Dabei ging sie auf die Herausforderungen in der beruflichen Bildung, Gestaltungsebenen und -prinzipien der beruflichen Bildung sowie auf die durch den Verbund geschafften Mehrwerte ein (ausführliche Bezüge zu dem Vortrag befinden sich in Kapitel 5.2.2.1.1).

Im Anschluss blickten Vertreter:innen der Bezirksregierung, des MSB, der Stadt Dortmund und der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen einer Podiumsdiskussion auf das Projekt zurück, zogen ein Resümee und erörterten den bevorstehenden Schulversuch (Quelle: persönliche Mitschrift).

Die Bezirksregierung sei mit der jetzt gewählten Form sehr zufrieden, eine reine Konzentration auf die Organisationsentwicklung wäre nicht im Sinne der Schüler:innen gewesen. Es gehe darum, die Region weiterzuentwickeln, Strukturen zu überdenken und Menschen im System nicht scheitern zu lassen. Sowohl Mitarbeiter:innen in Bezirksregierung und MSB als auch Vertreter:innen der Politik hätten für das Vorhaben begeistert werden können, sodass sogar ein landesweiter Schulversuch eingeleitet wurde. Der Schulträger verdeutlichte, dass er sich als Teil der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft sehe und sich freue, dass er von allen Beteiligten unterstützt werde. Die

Vertreter:innen der Schulleitungen verdeutlichten, dass sie das gegenseitige Vertrauen und die Verlässlichkeit als Gelingensbedingungen des Projekts bewerteten. Diese beiden Faktoren hätten u.a. dazu beigetragen, dass der Leitungswechsel aufgrund einiger Pensionierungen reibungslos erfolgt wäre. Das Kennenlernen der anderen Berufskollegs habe dazu geführt, dass die Schulleitungen die Interessen der anderen Häuser jeweils mitberücksichtigen wollten. Auch der Strukturwandel habe zu ähnlichen Interessenslagen und somit zu ähnlichen Motivlagen geführt. Die wissenschaftliche Begleitung äußerte, dass der Schulversuch nun zeigen müsse, dass konkrete Ergebnisse erzielt würden. Der Versuch werde daran gemessen, ob die berufliche Bildung in der Region stark bleibe und für die Region wirke (vgl. ebd.).

4.6.5 02/20: Besetzung der administrativen Geschäftsführungsstelle

Die Geschäftsstelle verfügt über ein eigenes, beim Schulträger angesiedeltes Büro, in dem die drei Geschäftsführer:innen gemeinsam arbeiten werden.

Die administrative Geschäftsführungsstelle wurde zum 1. Februar 2020 besetzt.

4.6.6 02/20: konstituierende Sitzung des Beirates „Regionales Berufsbildungszentrum“

An der konstituierenden Sitzung des Beirats nahmen je ein:e Vertreter:in der Stadt Dortmund, des Schulausschusses der Stadt Dortmund, der Bezirksregierung Arnsberg, der IHK zu Dortmund, der Wirtschaftsförderung Dortmund, der Agentur für Arbeit Dortmund, des DGB (Region Dortmund-Hellweg), der Handwerkskammer Dortmund, der Lehrerräte der acht Berufskollegs sowie der wissenschaftlichen Begleitung teil (zu Aufgaben und Zusammensetzung des Beirats s. Kapitel 4.5.6.1, S. 205). Der Sitzung wohnten zudem die bereits eingestellte administrative Geschäftsführerin der Geschäftsstelle und die Sprecher:innen des Schulversuchs[170] bei.

Im Rahmen der Begrüßung erläuterten die Sprecher:innen des Schulversuchs, dass der Schulversuch eine Vorreiterrolle für den derzeit vom Ministerium für Schule und Bildung ausgeschriebenen landesweiten Schulversuch zum Aufbau von Regionalen Berufsbildungszentren einnehme. Sie unterstrichen die Bedeutung der Verantwortungsgemeinschaft der verschiedenen Akteure und betonten die Wichtigkeit der Fachempfehlungen und Expertisen des Beirats.

Des Weiteren erläuterten die Sprecher:innen, dass der Schulversuch sich ausschließlich auf die drei Bildungsgänge beziehe. Weitere, spontan / akut auftretende Fragestellungen könnten im Rahmen des Handlungsfeld 2 des RBZ-Verbunds bearbeitet werden. Das Projekt sei in die vom Ministerium für Schule und Bildung und dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales erarbeiteten Agenda zur Stärkung der Beruflichen Bildung eingeflossen (vgl. QUA-LiS o. J.).

Im Anschluss stellten die Sprecher:innen die drei Bildungsgänge vor und nahmen Rückmeldungen der Beiratsmitglieder auf.

<u>Bildungsgang: Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive</u>

Die Sprecher:innen legten dar, dass in den Jahren 2015/2016 an allen Berufskollegs ca. 40 – 50 IFK unterrichtet wurden. Während damals hauptsächlich unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in den IFK beschult worden seien, würden jetzt größtenteils Schüler:innen ohne Hauptschulabschluss nach Klasse 9 aus dem Sekundarbereich I sowohl aus Regel- als auch aus Auffangklassen in die IFK der Berufskollegs

[170] Laut Rahmenvereinbarung müsste die Bezeichnung lauten: Vorsitzende:r und Stellvertreter:in der Leitungskonferenz im Schulversuch (s. Kapitel 4.5.6.2).

aufgenommen. Neben der Zielgruppe der berufsschulpflichtigen Jugendlichen kämen zusätzlich Anfragen von 18-25-Jährigen hinzu. Diese Altersgruppe werde bislang noch nicht in den Blick genommen, da diese jungen Menschen erst einen Schulplatz erhielten, wenn alle schulpflichtigen Jugendlichen versorgt seien.

Derzeit biete jedes Berufskollegs zwei bis drei IFK an und richte unterjährig auch ‚Fit für mehr'-Klassen[171] ein. Wenn es die Kapazitäten zuließen, würden auch weitere Zielgruppen aufgenommen.

Die Sprecher:innen stellten das Konzept der IFK im Schulversuch vor. Aus Sicht der Beiratsmitglieder seien die Anschlussoptionen für diese Zielgruppe sowie eine längerfristige Begleitung in den Bereichen Lernfähigkeit und Sprachkenntnisse von besonderer Bedeutung. Die Sprecher:innen des Schulversuchs verwiesen auf die Integrationsstellen an den Dortmunder Berufskollegs und die Fachstelle „Angekommen"[172] sowie auf die Teilnahme an Modellversuchen zur Sprachförderung.

Mehrere Mitglieder des Beirats betonten die Notwendigkeit, vorhandene Angebote zusammenzuführen und zu vernetzen. Die:der Vertreter:in der Agentur für Arbeit erläuterte beispielsweise, dass das Dortmunder Jugendberufshaus[173] in die Ausbildungsförderung investiere und eine Flexibilisierung der Angebote und eine Umwidmung von Budgets für bedarfsgerechte Angebote vorstellbar sei.

Bildungsgang: Einrichtung von BKAZVO-Plätzen zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit

Die Sprecher:innen erläuterten, dass durch diesen Bildungsgang hohe Abbruchquoten reduziert, berufliche Perspektiven für förderbedürftige Jugendliche und Altbewerber:innen geschafft, Warteschleifen verringert und die Region gestärkt werden sollten. Die Berufskollegs rechneten mit ca. 100 Plätzen (ca. 4 Klassen). Die:der Vertreter:in der Agentur für Arbeit verdeutlichte, dass die sozialen Systeme nachhaltig zu entlasten seien.

Bildungsgang: Kontinuität im Angebot der Doppeltqualifizierung im Rahmen dualer Ausbildung

Da der Erwerb eines Berufsabschlusses bei gleichzeitigem Erwerb der Hochschulreife derzeit nur vorwiegend fachklassenspezifisch organisiert werden könne, sei es ein Ziel des Schulversuchs, ein fachbereichskombinierendes Modell zu entwickeln.

Das Vorhaben sei relevant, da derzeit nur ca. 11% der Schüler:innen von Realschulen in eine duale Ausbildung wechselten – an erster Stelle stehe für eine Vielzahl von Realschüler:innen der Erwerb höherwertiger Abschlüsse (Fachhochschulreife oder allgemeinen Hochschulreife). Deshalb sei von Bedeutung, das Wahlverhalten der Schüler:innen stärker auf die Ausbildung zu lenken. Hierbei spielten auch Eltern eine wichtige Rolle, da diese häufig Wert auf einen höheren Schulabschluss legten. Durch

[171] Bildungsangebot für geflüchtete Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren, s. BASS 13-63, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.01.2017 - 313-6.08.03.03-136803.

[172] Am 11.02.2014 wurde zwischen dem MSW, der Stadt Dortmund und der Walter-Blüchert-Stiftung eine Kooperationsvereinbarung unterzeichnet. Das Projekt sieht vor, dass zugewanderte berufsschulpflichtige Jugendliche zum einen in den Berufskollegs in Vorbereitungsklassen, Ausbildungsvorbereitungsjahr und BFS 1 und BFS 2 unterrichtet werden. Daneben gibt es im Vormittagsbereich und im Nachmittagsbereich Angebote an einem außerschulischen Lernort Hier stehen drei Gruppenräume, eine Turnhalle, ein Lehrküche und ein Werkraum für die Jugendlichen zur Verfügung. Dieser Lernort ist mit Personal (eine päd. Leitung und fünf weitere Mitarbeiter/innen) ausgestattet. Das Vorhaben ist in eine gesamtstädtische Strategie eingebunden (vgl. www.angekommen.de).

[173] Im Team des Jugendberufshauses Dortmund arbeiten Expert:innen der Dortmunder Agentur für Arbeit, des Jobcenters und der Jugendhilfe zusammen, um junge Menschen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft zu unterstützen. (https://jugendberufshaus-dortmund.de/#)

die flächendeckende Einführung von Doppeltqualifizierungen in den acht Dortmunder Berufskollegs in städtischer Trägerschaft könnte eine Signalwirkung für Jugendliche und Eltern entstehen.

Aktuell werde die Doppeltqualifizierung nur für ausgewählte Berufe angeboten. Deswegen müssten die Betriebe verstärkt informiert, eingebunden und überzeugt werden (ein Gegenargument der Betriebe könnte sein, dass die Schüler:innen den Betrieben eingegrenzter zur Verfügung stünden, da für die Erreichung der Doppeltqualifizierung zwei Stunden Unterricht pro Woche mehr (allgemeinbildende Fächer) erforderlich seien).

Die Mitglieder des Beirats schlugen vor, mit drei oder vier großen Ausbildungsbetrieben zu kooperieren, um das Themenfeld der Doppeltqualifizierung auf- und auszubauen und die Attraktivität für diesen Bildungsgang zu stärken. Zudem könnten auch insb. klein- und mittelständische Unternehmen als Partner in den Blick genommen werden, da diese Schwierigkeiten in der Besetzung von Ausbildungsplätzen hätten. Durch das Angebot einer doppeltqualifizierenden Ausbildung könnte die Attraktivität der KMU steigen. Gleichzeitig seien Bedenken der KMU auszuräumen, dass Auszubildende nach Abschluss der Doppeltqualifizierung den Betrieb für ein Studium verlassen könnten. Der:die Vertreter:in der Lehrkräfte unterstrich, dass das Angebot der Doppeltqualifizierung stark nachgefragt sei.

Vorstellung der Gremienstruktur

Die Sprecher:innen skizzierten, dass die operative Umsetzung über die Geschäftsstelle des RBZ zusammen mit den Kolleg:inn:en der acht Berufskollegs erfolgen und dass hierzu voraussichtlich Arbeitsgruppen bei den Berufskollegs eingerichtet würden, die als Multiplikatoren gewertet würden, um alle ca. 800 lehrenden Kolleg:inn:en der Berufskollegs an dem Prozess teilhaben zu lassen.

Einbindung des RBZ-Beirates

Die Beiratsmitglieder gaben jeweils eine Rückmeldung zur Vorstellung der RBZ-Geschäftsstelle und des Schulversuchs.

Die:der Vertreter:in der IHK zu Dortmund begrüßte die Auswahl der drei genannten Handlungsfelder und bot die Unterstützung der IHK zu Dortmund in Bezug auf die Weiterentwicklung der Handlungsfelder an. Als Chance sah die IHK, in Bezug auf die Mindestgröße von Klassen eine Pool-Idee zu verfolgen. Die IHK bot zudem an, den Schulversuch bekannter zu machen. Das Verfahren zur Einrichtung der BKAZVO-Plätze wurde als ‚noch unklar' bewertet. Es wurde darum gebeten, frühzeitig in den Entwicklungsprozess eingebunden zu werden.

Die Bezirksregierung Arnsberg äußerte in Hinblick auf die Lehrerfortbildungen, dass statt einer bedarfsorientierten Ausrichtung der Lehrerfortbildung eine strukturelle Verankerung in den Themenfeldern oder eine auf Dauer angelegte Kooperation mit den beteiligten Berufskollegs zur Unterstützung der Prozesse vorstellbar sei. Das Modul ‚Deutsch als berufliche Sprache' könne in den Berufskollegs erprobt werden.

Der DGB betonte (in Hinblick auf den Bildungsgang IFK) die Bedeutung der Übergänge in die Fachklassen. Zum Angebot der BKAZVO wurde hinterfragt, inwiefern der Ausbildungskonsens beachtet werde. Auch der DGB bat um frühzeitige Einbindung bei der Ausgestaltung des Bildungsganges BKAZVO. In Hinblick auf die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge schlug der DGB vor, z.B. die Ärztekammern als Partner für das Themenfeld der Doppeltqualifizierung zu gewinnen, weil hierdurch ggf. die Möglichkeit bestehe, die Attraktivität der Ausbildung zu erhöhen.

In diesem Kontext schlug die Schulausschussvorsitzende vor, Großunternehmen oder die Stadt Dortmund als großen Arbeitgeber einzubinden und dadurch für die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge zu werben. Das RBZ sei zudem in die Berufskollegentwicklungsplanung einzubinden und in politischen Diskussionen zu verankern.

Die Agentur für Arbeit betonte die Wichtigkeit und Notwendigkeit des agilen Netzwerkens und die Zusammenführung von Unternehmen und jungen Menschen (z.B. im Rahmen von KAoA). Für den Schulversuch sei erforderlich, die Wirtschaft eng einzubinden, Kooperationsbetriebe für die Berufskollegs zu akquirieren und aktives Marketing zu betreiben. Die:der Vertreter:in bot insb. Unterstützung für die Zielgruppen des IFK-Bildungsgangs und der Doppeltqualifizierung an.

Die:der Vertreter:in der Wirtschaftsförderung schlug vor, für die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge mit Unternehmensberatungen, die KMU betreuen, zusammenzuarbeiten, um einen anderen Zugang zu diesen Unternehmen zu erhalten. Die Einbindung des Schulversuchs in die Kommunale Arbeitsmarktstrategie (KAS) sei von besonderer Bedeutung. Die Stadt verwies in diesem Kontext darauf, dass es u.a. Aufgabe der RBZ-Geschäftsstelle sei, weitere (Förder-)Mittel über die Stadt Dortmund einzuwerben, um ggf. Berufseinstiegsbegleiter:innen oder Betriebsakquisiteure zu beschäftigen.

Der:die Lehrerratsprecher:in äußerte, dass die Lehrer:innen besonders an den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen interessiert seien. Hier sei von Bedeutung, mögliche vorhandene Befürchtungen zu nehmen und die Kolleg:inn:en durch Fortbildungen auf die neue Herausforderung vorzubereiten. Die Lehrkräfte würden eine berufskollegübergreifende Organisation, die z.B. die gemeinsame Nutzung von Räumen und Expertisen anderer Berufskollegs zulässt, begrüßen.

4.6.7 02/20: Projektstrukturplan

In Form eines Projektstrukturplans definierte die Steuergruppe / Leitungskonferenz die Aufgaben, die zu bewältigen seien. Diese Aufgaben werden hier in Listenform vorgestellt:

Steuerung des Schulversuchs

- Definition der Steuerungsebenen sowie Arbeits-, Entscheidungs- und Beteiligungsstrukturen Schul- und Bildungsgangebene
- Definition von Zielen für die schülernahen Prozesse gemäß Schulversuchsantrag / Abschluss von Zielvereinbarungen mit der Bezirksregierung
- Meilensteinplanung, Projektmanagement, Terminüberwachung, Koordination der Arbeits-pakete
- Dokumentation und Berichtswesen (was, wann, wer, für wen?), Rechenschaftslegung
- Weiterentwicklung bzw. Verstetigung des Qualitätsmanagements, Prozessbeschreibungen, kontinuierlicher Verbesserungsprozess
- Eckdaten der wissenschaftlichen Begleitung klären
- Evaluationskonzept in Abstimmung mit wissenschaftlicher Begleitung, Bezirksregierung Arnsberg und MSB entwickeln, Maßnahmen ableiten und umsetzen
- Bewertung des Schulversuchs (Probleme und Grenzen) bzw. hinsichtlich der Generierung der avisierten Mehrwerte
- Empfehlungen zur Übernahme formulieren, Transferfähigkeit prüfen, Vorschläge u. Alternativen
- Vorschläge für Veränderungen und Alternativen entwickeln

- Projektmarketing / Öffentlichkeitsarbeit (intern, extern)

Änderung der Leitungsstrukturen zur effizienten Realisierung von schulübergreifenden Kooperationen und Bildungsangeboten

- Geschäftsstelle RBZ-Schulversuch
    - Personelle Stellenbesetzung (Ausschreibungs- und Besetzungsverfahren)
    - Büroausstattung, Bürotechnik (Anforderungskatalog und Beschaffung)
    - Einarbeitungskonzept für GF erstellen und Arbeitsfähigkeit sichern
    - Aufgabenverteilung vornehmen, Projektrollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten (siehe auch alte Projektkoordination)
    - Abschluss von jährlichen Zielvereinbarungen mit GF
- Einrichtung der Arbeits- und Organisationsstrukturen für den Schulversuch
    - Einrichtung von Arbeits- und Entwicklungsgruppen für schülernahe Prozesse sowie Unterstützungsprozesse
    - Erstellung eines Anforderungsprofils für die Mitarbeit in den Arbeits- bzw. Entwicklungsgruppen
    - Klärung der Rahmenbedingungen für die Mitarbeit in den Entwicklungsgruppen
    - Zuordnung von GF (Leitung) zu den einzelnen Arbeitsgruppen
    - Einrichtung einer digitalen Arbeitsplattform zur Steuerung des Schulversuchs, Austausch schülernaher Prozesse (Material)
    - Teamorganisation, institutionalisierter Erfahrungsaustausch
    - Gremienarbeit organisieren

Änderung von Organisationsstrukturen zur Sicherstellung von synergetischem Einsatz von Raum-, Ausstattungs- und Personalressourcen

- Entwicklung und Umsetzung von Modellen für den synergetischen Einsatz von Raum-, Ausstattungs- und Personalressourcen
    - Modellentwicklung
    - Vereinbarung von Vorgehensweisen für flexible Organisationsmodelle der Unterrichtsgestaltung und Raumnutzung in benachbarten Standorten
    - Art und Umfang der Beteiligung von Personalrat, Ansprechpartner:in für Gleichstellungsfragen bei personalbezogenen Prozessen klären
    - Kriterienorientierte Bewertung der Modelle, Vorgehensweise und Instrumente
    - Empfehlungen zur Übernahme aussprechen, Transferfähigkeit prüfen
    - Flexibles System zur Stellenbewirtschaftung entwickeln und erproben
    - Ausbaustufe: Schulübergreifende Personal- und Raumplanung im Verbund
- Ressourcenplanung
    - Girokonto einrichten, Budgetverwaltung, Rechenschaftslegung, Budgetierung, Haushaltsansatz
    - Beantragung u. Verteilung der Anrechnungsstunden, Nachweis über Verwendung
    - Raum- und Deputatsplanung für schülernahe Prozesse
    - Fortbildungsplanung u. Umsetzung (Qualifizierung im Rahmen des Schulversuchs), z.B. Qualitätsmanagement
    - Beantragung und Einwerbung von Projekt- und Fördermitteln
    - Ausstattungsplanung einschließlich Beschaffung für schülernahe Prozesse / Digitalisierung

Gestaltung der Bildungsgänge / schülernahen Prozesse (Änderungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Bildungsgängen der APO-BK zur Berücksichtigung regionalspezifischer Bildungsbedarfe)

- Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive
    - Durchführung einer Bestandsaufnahme zu neuen Entwicklungslinien
    - Beschulungsmodell /Bildungsgangkonzeption gemäß Schulversuch entwickeln
    - Netzwerkaufbau unter Berücksichtigung von bestehenden Kooperationen (z.B. Projekt ‚Angekommen')
    - Kriterien für die Inhalte eines durchgehenden u. abgestimmten individuellen Fördersystems bestimmen, Förderkonzept erstellen und erproben
    - Diagnose der Lernvoraussetzungen, Leistungsstand, Sprachstand
    - Erarbeitung von gemeinsamen Didaktischen Jahresplanungen / schulinternen Curricula, Lernarrangement zur Individuellen Förderung (OFA-Prinzip) erproben
    - Erstellung gemeinsamer Feststellungsprüfungen
    - Zuweisung- und Erstberatungskonzept, Übergangsberatung / Netzwerkarbeit
    - Steuerung der Übergänge in BFS, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
    - Evaluationsmaßnahmen durchführen
- Bildungsgänge mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO
    - Berufskollegs für die Einrichtung der fachbereichsspez. Klassen bestimmen
    - Voraussetzungen klären, notwendige Abstimmungen mit Partnern /zust. Stellen vornehmen
    - Beschulungsmodell gemäß Schulversuchsantrag entwickeln
    - Einrichten der vier fachbereichsspezifischen Klassen im Bildungsgang gemäß Schulversuch
    - Zugangs- und Bewerbungsverfahren entwickeln u. erproben
    - Förderkonzept zur Sicherstellung der Ausbildungsfähigkeit erproben
    - Einbezug von multiprofessionellen Teams und Schulsozialarbeit (Konzeptentwicklung)
    - Generierung von Praktikumsplätzen, Netzwerk aufbauen
    - Integrationsphase => in Ausbildungsberufe / Fachklassen gestalten, Unterstützungs-systeme entwickeln
    - Evaluationsmaßnahmen durchführen
- Ausbildungsbegleitender Erwerb der Fachhochschulreife (Doppeltqualifikation)
    - Entwicklung von fachbereichskombinierenden Lerngruppenmodellen
    - Entwicklung und Abstimmung der erforderlichen Anpassungen der Stundentafeln
    - Beratungskonzept, Informationsstrategie, Öffentlichkeitsarbeit, Angebotsnavigation
    - Erstellung der didaktischen Jahresplanungen für die Fächer D, E, M für die FHR-Prüfung
    - Kooperation mit Sek I Schulen, Ausbildungsbetrieben, Hochschulen
    - Erstellung von Abschlussprüfungen
    - Bildung tragfähiger Lerngruppen im Rahmen des fachbereichs-kombinierenden Modells
    - Evaluationsmaßnahmen durchführen

  → Für IFK, BKAZVO und doppeltqualifizierende Bildungsgänge: Bewertung der Handlungsspielräume (geänderte APO-BK), Empfehlungen zur Übernahme aussprechen und erprobte Veränderungen der APO-BK formulieren; Bewertung des sachlichen, finanziellen und personellen Aufwands im Rahmen der schülernahen Prozesse, Auswirkungen auf Schulentwicklung (Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung) erfassen

- Regionale Angebotsplanung und Monitoring
    - Steuerungsmodalitäten zur Veränderung des regionalen Bildungsangebots entwickeln und erproben
    - Klären der Voraussetzungen und Bedingungen für das Angebot neuer Bildungsgänge sowie Veränderungen von Pflichtangeboten
    - Formen der schulübergreifenden Abstimmung (datenbasiert) entwickeln
    - Instrumente der Marktanalyse erproben, Erfassung zukünftiger regionalspezifischer Bedarfe
    - Bildungsangebot zur Sicherstellung des regionalen beruflichen Qualifizierungsbedarf entwickeln
    - Angebotsplanung in enger Abstimmung mit BKEP vornehmen
    - Bewertung der Instrumente Empfehlungen zur Übernahme aussprechen

Unterstützungsprozesse (Rahmenbedingungen)

- Monitoring
    - Datenbasismodell entwickeln und befüllen (SV-Programme, NRW-Statistik, …)
    - Bildungscontrolling konzipieren (Erfolgs- Abbrecherquoten, Übergänge)
    - Informationen für die Angebotsplanung / Berufskollegentwicklungsplanung bereit-stellen
    - Datenschutzrechtliche Aspekte klären
    - Datenerhebungen organisieren, Sekundärquellen identifizieren und nutzen
    - Daten für die kommunale Berichterstattung liefern bzw. für Entscheidungen in Leitungskonferenz
    - Durchführung spezieller Analysen (u.a. Schüleronline, Angebots-Nachfrage-Relation) nach zuvor festgelegten Informationsbedarfen
    - begleitendes Monitoring der schülernahen Prozesse
    - Aufbau von langfristigen Datenreihen (Längs- und Querschnittserhebungen)
- Lehrerfortbildung
    - Erhebung und Einbindung bestehender Strukturen (Schule, Stadt, Bezirksregierung, private Anbieter)
    - Fortbildungsbedarf für schülernahe Prozesse erfassen
    - Erstellung einer Datenbank (Moderation, besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten, Expertisen)
    - Finanzierungskonzept erstellen (Eigen- und Fremdmittel)
    - Fortbildungskoordination im Verbund / Koordination der Bedarfsanfragen
    - Erfahrungsaustausch, Wissenstransfer durch Multiplikatoren sichern

Probleme und Grenzen des bisherigen Rechtsstatus der Schulen evaluieren, Handlungsbedarf ableiten und kommunizieren (vgl. Projektstrukturplan, Februar 2020)

4.6.8 03/20: Grobkonzept Öffentlichkeitsarbeit

Interne Zielgruppen der Öffentlichkeitsarbeit im RBZ-Schulversuch seien die Lehrkräfte der Berufskollegs, die Fachbereichsleitung des Fachbereichs Schule sowie die Dezernentin für Schule, Jugend und Familie sowie das Regionale Bildungsbüro. Als externe regionale Adressaten wurden die Mitglieder des Beirates, die Ausschüsse der Stadt Dortmund, der Rat der Stadt Dortmund, die Unternehmen sowie die Schüler:innen der Region Dortmund benannt. Als externe überregionale

Zielgruppen der Öffentlichkeitsarbeit werden die Bezirksregierung Arnsberg, das Ministerium für Schule und Bildung sowie die wissenschaftliche Begleitung des Landesvorhabens eingruppiert (vgl. Konzept der Öffentlichkeitsarbeit im RBZ-Schulversuch, S. 1).

Ziele der Öffentlichkeitsarbeit im RBZ-Schulversuch seien,

1. über Ziele, Stand, Zwischenergebnisse, Aktivitäten, Leistungen, geplante Vorhaben, etc. zu informieren,
2. Transparenz zu erzeugen,
3. den Bekanntheitsgrad zu intensivieren und ein positives Bild in der Öffentlichkeit zu erzeugen und zu pflegen,
4. allgemein Interesse und Aufmerksamkeit für den Schulversuch und dessen Leistungen und Ziele zu wecken,
5. sowohl lokale / regionale Akteure als auch die eigenen Lehrkräfte zur Mitarbeit zu gewinnen,
6. weitere Akteure und Unternehmen in laufende Aktivitäten zu integrieren,
7. bei allen aktiv Beteiligten und den Kooperationspartner:inne:n ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen,
8. die Identifikation mit dem Prozess und mit der Region zu fördern,
9. um ideelle, personelle und finanzielle Unterstützung zu werben
10. bei internen und externen Beteiligten Vertrauen zu schaffen
11. neue Zielgruppen anzusprechen (vgl. ebd.).

Schriftliche Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit seien (jährliche) Geschäfts- und weitere Berichte, Informationsvorlagen für politische Gremien, Stellungnahmen des Beirates, die Internetseite, Pressemitteilungen, interne sowie externe Newsletter und Flyer (vgl. ebd.).

Als mündliche Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit beschreibt das Konzept die Vorstellung des Schulversuchs in politischen Gremien, bei Kammern sowie bei der Agentur für Arbeit, etc., die regelmäßige Berichterstattung bei der Dezernentin für Schule, Jugend und Familie, Pressekonferenzen, Vorort-Pressetermine, Informationsveranstaltungen und weitere Sitzungen (vgl. ebd., S. 2).

Hilfsmittel seien eine abgestimmte Präsentation zur Vorstellung des Schulversuchs sowie koordinierte Formate für Newsletter, Stellungnahmen, Berichte, Präsentationen, etc. sowie die Homepage für das RBZ (vgl. ebd.).

Verantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit seien die Sprecher:in des RBZ-Schulversuchs, die Schulleiter:innen und Stellvertreter:innen, die Dezernentin für Schule, Jugend und Familie, die pädagogische oder administrative Geschäftsführung der RBZ-Geschäftsstelle sowie die Fachbereichsleitung des Schulverwaltungsamtes (vgl. ebd.).

In Tabellen werden den einzelnen Zielgruppen die Ziele der Öffentlichkeitsarbeit, die Instrumente, die Häufigkeit des Kontakts, die Hilfsmittel sowie die verantwortlichen Personengruppen zugeordnet (vgl. ebd., S. 2 f.).

4.6.9 03/20: erste Klausurtagung im RBZ-Schulversuch nach dem offiziellen Start des Schulversuchs

Die am 03. März 2020 stattfindende Klausurtagung bestand aus drei Arbeitsphasen.

Ziel der ersten Arbeitsphase war die Erörterung folgender Fragestellungen:

1. „Welche Informations-/Kommunikations-, Delegations- und Entscheidungsstrukturen benötigt die Leitungskonferenz und welche Organisationsformen müssen entwickelt werden, damit die drei schülernahen Bildungsgänge gestartet werden können?“ (Protokoll der Klausurtagung)
2. „Zu bearbeitende Fragestellungen im IFK-Prozess
    - IST-Analyse der bestehenden IFK-Bildungsgänge
    - Einführung von Sprach-Diagnose-Instrumenten“ (Protokoll der Klausurtagung, S. 2)

Als Muster verwendete die Leitungskonferenz des RBZ-Verbunds folgende Tabelle, um die Fragen der Struktur vor dem Hintergrund der erforderlichen Prozesse zu gliedern:

Aufgabe	**Arbeits-schritte**	**Beteiligte**	**Welche Informations- und Kommunika-tionswege werden benötigt?**	**Wer delegiert was an wen?**	**Wer entscheidet über was?**
IST-Analyse	Erhebung Daten in Schulen	SL, GF, Koordinato-ren	Zugang zu Daten; Kontakt GF zu Koordinato-ren	SL → Aufgabe an Koordinato-ren	SL entscheidet über Freigabe von Daten
	…	…	…	…	…
Sprach-Diagnose	Erprobung eines neuen Instruments	Lehrkräfte, GF	Bildung einer AG	SL→ Lehrkräfte	SL entscheidet, wer Mitglied in der AG wird
	…	…	…	…	…

Tabelle 7: Muster der Bearbeitungsform

Quelle: Fotodokumentation der Klausurtagung, 03. März 2020, S. 2

Im Protokoll werden die Arbeitsergebnisse der ersten Arbeitsphase auf Basis von Tabelle 7 dargestellt (vgl. ebd., S. 5 ff.).

Ziel der zweiten Arbeitsphase war die Überlegung, ob die in Arbeitsphase 1 an den Beispielen entwickelten Strukturen in dieser Form auf alle Prozesse übertragbar seien und welche generellen Strukturen sich ableiten ließen. Die Schulleitungen präsentierten ihre je in Gruppen erarbeiteten Skizzen mit Blick auf Delegationswege, Entscheidungswege, Beteiligte, Kommunikationswege und Informationsstrukturen (vgl. ebd., S. 9 ff.).

In der dritten Arbeitsphase wurde ein Entwurfspapier zum Thema Öffentlichkeitsarbeit (s. Kapitel 4.6.8) diskutiert, dass die RBZ-Geschäftsstelle weiter ausarbeiten solle (vgl. ebd., S. 16).

Für die sog. Verteilkonferenz wurde vereinbart, dass jedes Berufskolleg eine IFK anbieten solle, um somit am Schulversuch teilnehmen zu können. Da noch keine Berufsorientierungskonzepte vorlägen, solle die Verteilung hauptsächlich auf Basis des Sprachniveaus erfolgen. Die Schulleitungen vereinbarten, dass die RBZ-Geschäftsstelle bei den Schulen erheben solle, wie viele Schüler:innen in IFK-Bildungsgängen derzeit in den Berufskollegs angemeldet seien, wie viele Jugendliche die Klasse wiederholen werden, welches Sprachniveau die jeweiligen Klassen haben und ggf. wie viele FFM-Schüler:innen in den Berufskollegs beschult würden (vgl. ebd., S. 16).

Abschließend wurde ein Meinungsbild für eine mögliche Priorisierung in Bezug auf die Umsetzung der drei schülernahen Bildungsgänge mit Hilfe einer Punktabfrage eingeholt. Zur Auswahl standen die Optionen, ob die Bildungsgänge IFK, Doppeltqualifizierung und BKAZVO nacheinander, zeitgleich oder zeitversetzt beginnen sollten (oder alternativ zunächst zwei Bildungsgänge gleichzeitig starten und ein dritter Bildungsgang später folgen sollte). Die Schulleitungen votierten für einen zeitversetzten Einstieg von jeweils drei Monaten (vgl. ebd., S. 18 ff.).

Betont wurde, dass die unterstützenden Prozesse nicht aus dem Blick geraten dürften und eine Dokumentation und Reflexion des Metaprozesses erforderlich sei (vgl. ebd., S. 20).

4.6.10 06/20: Konzept der wissenschaftlichen Begleitung des Landesvorhabens

Das MSB schrieb im Frühjahr 2020 die wissenschaftliche Begleitung des Landesvorhabens aus. In ihrer Leistungsbeschreibung schlugen Herr Prof. Dr. Buschfeld und Frau Prof.'in Dr. Dilger (die Universitäten St. Gallen und Köln erhielten den Zuschlag für die wissenschaftliche Begleitung des Landesvorhabens) ein Procedere vor, das ich im Folgenden in einigen zentralen Aspekten zusammenfasse:

In der Beschreibung der Ausgangsituation erläutern Buschfeld und Dilger, dass zum Zeitpunkt der Abgabe des Angebots die Zahl der bewilligten Anträge noch nicht feststehe und konstatierten, dass die Beteiligung sowohl von Antragstellern aus Flächenkreisen als auch aus städtisch geprägten Regionen möglich sei (vgl. Buschfeld & Dilger 2020, S. 1).

Die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung beziehe sich laut Ausschreibung auf zwei zentrale Projektlinien im Schulversuch:

- die Gestaltung der Organisations- und Leitungsstrukturen (Projektlinie 1) und die
- bildungsgangbezogenen Aktivitäten an den Standorten (Projektlinie 2) (vgl. ebd.).

Laut Ausschreibung solle die wissenschaftliche Begleitung für beide Projektlinien sowohl

- die Berichterstattung übernehmen (Erfassung, Verdichtung, Vergleich der Arbeitsergebnisse und organisatorischer Rahmenbedingungen, inkl. eines Zwischenberichts zur Ergründung gesetzlicher Rahmenvorgaben in NRW für Regionale Bildungszentren),
- als auch den internen Transfer fördern (die wissenschaftliche Begleitung solle die Standorte im Austausch unterstützen und gegenseitiges Lernen ermöglichen) (vgl. ebd.).

Beide Funktionen ergänzten und beförderten sich wechselseitig (vgl. ebd.).

Buschfeld und Dilger erläutern, dass die Schaffung organisatorischer Leitungsstrukturen (Projektlinie 1) zwischen Berufskollegs und Schulträgern (inkl. möglicher Synergien bei Raum-, Ausstattungs- und Personalressourcen bei der pädagogischen und administrativen Zusammenarbeit in einem Regionalen Bildungszentrum) alle Standorte in ähnlichem Maße betreffe. Hierfür seien die organisatorisch-regionalen Rahmenbedingungen zu analysieren und zu vergleichen, um spezifische Gelingens-bedingungen über die Breite des Schulversuchs zu beschreiben. Nach der Identifikation ähnlicher

Rahmenbedingungen könnten möglichst unterschiedliche Gestaltungsansätze evaluiert werden (vgl. ebd., S. 2).

Im Gegensatz dazu berühre die Projektlinie ‚Bildungsgangbezogene Aktivitäten' die Schulversuchs-Standorte in je unterschiedlicher Weise, abhängig von den bildungsgangspezifischen Arbeitsfeldern und regionalen Standortbedingungen. Gleichwohl könnten sich einzelne Prozesse wie Digitalisierung oder Übergänge zwischen einzelnen Standorten jedoch soweit ähneln, dass eine ‚Clusterbildung' mit regionalen Profilen möglich werde. In diesen Clustern seien Optionen des koordinierten Erprobens und voneinander Lernens sowie ein späterer möglicher Transfer zwischen Standorten zu erwarten (vgl. ebd.).

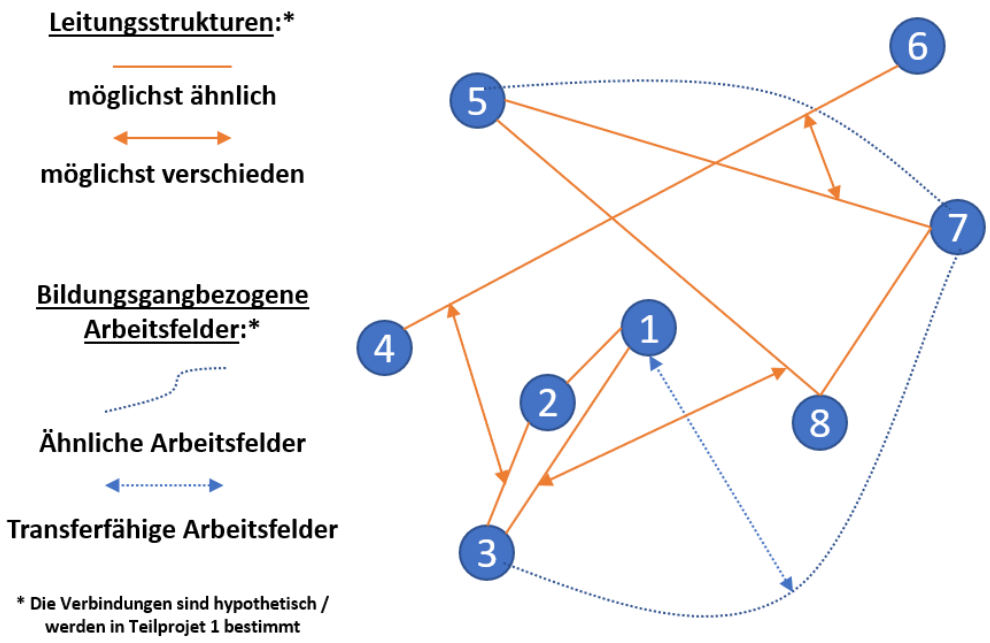


Abbildung 42: Projektlinien 1 und 2 in Hinblick auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und Transferfähigkeit

Quelle: Buschfeld & Dilger 2020, S. 2

Die Entwicklung der Leitungsstrukturen (Projektlinie 1) und ihre Effekte bzw. Mehrwerte seien über den Schulversuchszeitraum kontinuierlich zu evaluieren. Im Rahmen eines Zwischenberichts solle erarbeitet werden, ob die Effizienz regionaler Bildungszentren gegeben sei und durch welche Änderungen rechtlicher Vorgaben sie ggf. erhöht werden könnte (vgl. ebd.).

Die bildungsgangbezogenen Arbeitsfelder (Projektlinie 2) seien gestuft zu bearbeiten. Für ähnliche inhaltliche Fragestellungen sei eine abgestimmte Entwicklung und Koordination sowie ein Austausch erforderlich. Schuljahresbezogen müssten die Fortschritte und Ergebnisse bewertet und über einen möglichen Transfer innerhalb von Standorten entschieden werden. Die inhaltlichen Schwerpunkte könnten im Modellversuchszeitraum variieren. Das Arbeitsprogramm sei jährlich auf der Basis der Erprobungen bzw. der Fortschritte an den Standorten abzusprechen (vgl. ebd.).

Die wissenschaftliche Begleitung werde beide Projektlinien in Berichten und Expertisen als Meilensteine aufbereiten. Beide Projektlinien erforderten eine Bestandsaufnahme (Teilprojekt 1), für die die Entwicklung und Abstimmung kurz-, mittel- und langfristiger Evaluationskriterien notwendig sei. So könnten spezifische Erhebungen und die Dokumentation an und von den Standorten durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 3).

Dafür seien folgende Leitfragen relevant:

- Projektlinie 1 (Leitungsstrukturen)
  - „Welche Faktoren bestimmen die Festlegung und Abstimmung regionaler Aktionsfelder und strategischer Zielsetzungen?
  - Was kann als hinderliche oder förderliche Rahmenbedingung für das Engagement in Leitungsgremien und die operative Geschäftsführung gelten?
  - Wie lässt sich die pädagogische und administrative Zusammenarbeit durch die Leitungsgremien der Regionalen Bildungszentren effizient steuern und kontrollieren?
  - Woran lässt sich der Mehrwert eines Regionalen Bildungszentrums zur regional-spezifischen Berufskolleg-Entwicklungsplanung erfassen?“ (ebd.)
- Projektlinie 2 (Bildungsgangbezogene Aktivitäten)
  - „Was sind Ziel- und Erfolgsindikatoren für die Initiativen der Bildungsgänge und lassen sich diese (und deren Effekte) regionalspezifisch unterscheiden?
  - Über welche Verfahren dokumentieren und kommunizieren die Bildungsgänge die Aktivitäten und Ergebnisse der Bildungsgangarbeit?
  - Warum lassen sich Konzepte und Verfahren der Bildungsgangentwicklung an Standorten und zwischen Standorten transferieren (und warum nicht)?
  - Welche operativen Leistungen / Angebote eines regionalen Bildungszentrums unterstützen die Arbeit an innovativen Bildungsgangkonzepten in welchem Maße?“ (ebd.)

Die beiden Projektlinien werden durch die Formulierung von Teilprojekten detailliert („die Teilprojekte 2, 4, 6 und 8 beziehen sich dabei auf die Projektlinie 1, die Teilprojekte 3, 7 und 9 verfolgen eine sukzessiv abgestimmte Bearbeitung in der Projektlinie 2“, ebd.):

Teilprojekt 2: Untersuchung der Leitungsstrukturen aus Sicht der Beteiligten bei der Einrichtung und im Laufe des ersten Auftakt-Schuljahres (mögliche ‚kritische Ereignisse‘ wie z.B. Personalressourcen, Beschaffungsverfahren, Abstimmungsregularien könnten auftauchen, die den Rahmen für eine strukturierte Befragung aller Standorte gegen Ende des Schuljahres 2020/21 setzen) (vgl. ebd.).

Teilprojekt 3: Betrachtung der bildungsgangbezogenen Arbeitsbereiche der Standorte. Wo ergeben sich ‚Cluster‘ ähnlicher Arbeitsbereiche? (vgl. ebd.)

Teilprojekt 3.1: Die einzelnen Standorte dokumentieren in einem durch die wissenschaftliche Begleitung vorstrukturierten Bericht die jeweiligen bildungsgangbezogenen Arbeitsbereiche; Verdichtung und Vergleich der bildungsgangbezogenen Arbeitsbereiche durch die wissenschaftliche Begleitung (vgl. ebd.).

Teilprojekt 3.2: Der Bericht bildet die Basis für einen in ausgewählten Bereichen durch die wissenschaftliche Begleitung unterstützten Entwicklungs- und Erfahrungsaustausch. Damit verbunden seien Unterstützungsleistungen, Dokumentationen und Evaluationen der bildungsgangbezogenen Aktivitäten an und zwischen den Standorten zu konzipieren (vgl. ebd.).

Teilprojekt 4: Erstellung einer Expertise basierend auf TP 1 bis 3.1 zur Reflexion der Erfahrungen mit der Einrichtung der Leitungsstrukturen; Thematisierung der durch den bestehenden Rechtsrahmen gesetzten Grenzen und Aufzeigen von Chancen, die ein geänderter Rechtsrahmen eröffnen könnte. Die Expertise sollte im Rahmen eines Workshops (Meilenstein 1) gemeinsam mit einem Zwischenbericht 1 der Fachöffentlichkeit vorgestellt werden (vgl. ebd., S. 3 f.).

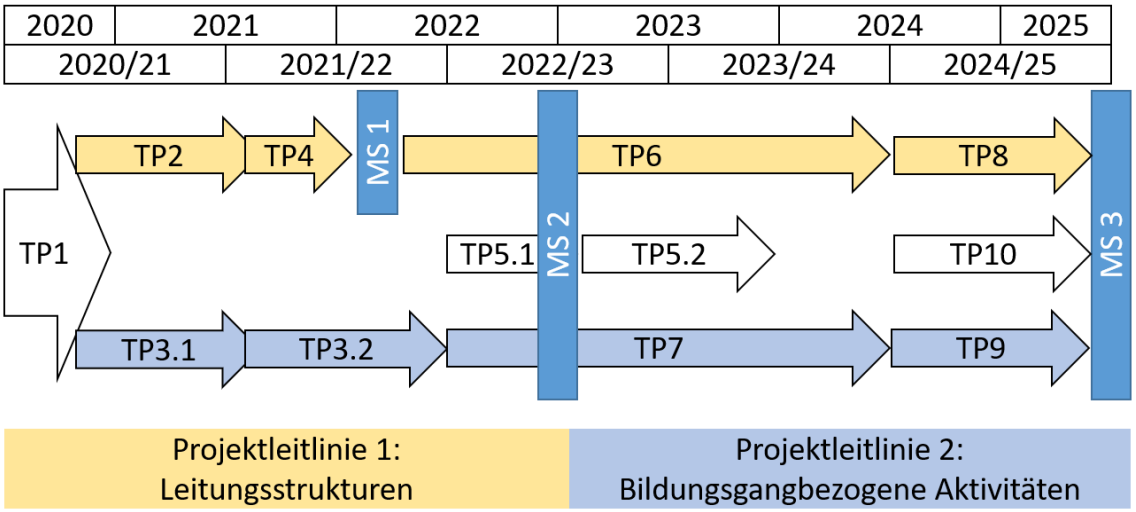


Abbildung 43: Arbeitsplanung der wissenschaftlichen Begleitung im Landesvorhaben

Quelle: Buschfeld & Dilger 2020, S. 4

Teilprojekt 5: Vor- und Nachbereitung einer landesweiten Fachtagung (Meilenstein 2): Zwischenevaluation der bildungsgangbezogenen Schwerpunkte aus Sicht der beteiligten Standorte und deren Zielgruppen sowie Präsentation der Ergebnisse vor weiteren Interessierten (vgl. ebd., S. 4).

Teilprojekt 5.1: Erhebung, zusammenführende Dokumentation und Auswertung von ergebnisbezogenen Daten in einem Arbeitsbericht (vgl. ebd.).

Teilprojekt 5.2: Nachbereitung bzw. Verbreitung der Arbeitsergebnisse (vgl. ebd.).

Teilprojekt 6: Reflexion der Erfahrungen in Hinblick auf die Organisations- und Leitungsstrukturen mit und über alle Standorte, interner Transfer / Lernen von anderen Standorten (vgl. ebd.).

Teilprojekt 7: Reflexion der Erfahrungen in Hinblick auf die bildungsgangbezogenen Schwerpunkte mit und über alle Standorte; hier kann der interne Transfer auch neue Arbeitsfelder und Lerneffekte generieren (vgl. ebd.).

In den Teilprojekten 6 und 7 könnten ggf. auch neue, politisch motivierte Aktivitäten im Schulversuch bearbeitet werden (vgl. ebd.).

Erfahrungen aus Teilprojekten 6 und 7 sollen genutzt werden, um einen externen Transfer voranzutreiben / um datengestützt den ‚eingespielten Regelfall' regionaler Bildungszentren (inklusive verstetigter und stabilisierter Verfahren) zu evaluieren…

Teilprojekt 8: … mit Blick auf die Leitungsstrukturen (vgl. ebd.)

Teilprojekt 9: … mit Blick auf die bildungsgangbezogenen Schwerpunkte (vgl. ebd.)

Teilprojekt 10: Abschlussdokumentation mit ggf. möglicher Transfer-Fachtagung (Meilenstein 3) (vgl. ebd.).

4.7 Schuljahr 2020/2021

Für das Schuljahr 2020/2021 können an dieser Stelle ausschließlich grobe Meilensteine benannt und vertiefte Informationen nur zum Sachstandsbericht gegeben werden.

08-09/20: Besetzung der pädagogischen Geschäftsführungsstellen

Die beiden Stellen der pädagogischen Geschäftsführung wurden zum 10. August 2020 und zum 21. September 2020 besetzt (spätere Besetzung bedingt durch Covid-19-Pandemie, vgl. Stadt Dortmund 2021, Drucksache 19534-21). Die pädagogischen Geschäftsführer:innen sind sowohl in der Geschäftsstelle als auch in den jeweiligen Schulen tätig.

10/20: Anforderungsprofile für die Arbeit in den Entwicklungsgruppen

10/20: Zweite Sitzung des Beirates

12/20: Klausurtagung zur Abstimmung der strategischen Ausrichtung und operativen Umsetzung im Schulversuch

12/20: Kickoff-Veranstaltungen für die schülernahen Prozesse Ausbildung plus FHR und IFK

01/21: Sachstandsbericht zum RBZ-Schulversuch

Am 26. Januar 2021 stellte die Dezernentin für Schule, Jugend und Familie Frau Daniela Schneckenburger den Stand des RBZ-Schulversuchs dem Rat der Stadt Dortmund vor.

In der Beschreibung der Ausgangslage wurde u.a. darauf verwiesen, dass „es mit der Dortmunder ZEITGEWINN-Strategie und der Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen gelungen [sei], acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft mit ca. 21.000 Schüler:innen, ca. 800 Lehrkräften und über 270 Bildungsgängen zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum Dortmund (RBZ-Dortmund) weiter zu entwickeln.“ (Stadt Dortmund 2021, S. 1; zur Dortmunder Zeitgewinn-Strategie s. Kapitel 3.1).

Des Weiteren wird erläutert, dass ein erster Schulversuchsantrag „die Einrichtung eines Modell-Berufskollegs vor[sah] (s.a. DS-Nr.: 09399-17)“ (Stadt Dortmund 2021, S. 2). Da jedoch „die mit der beabsichtigten Einrichtung eines Modell-Berufskollegs angestrebte (Teil-)Rechtsfähigkeit bereits vor Beginn des Schulversuchs eine Schulgesetzänderung erforderlich gemacht hätte, musste der Schulversuchsantrag gesetzeskonform geändert werden.“ (ebd.) Der überarbeitete Schulversuchs-antrag sehe nun „die Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund samt Geschäftsstelle nach § 25 SchulG NRW vor und wurde vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen am 08.07.2019 genehmigt und durch den Rat der Stadt Dortmund in seiner Sitzung am 26.09.2019 beschlossen (s. a. DS-Nr.: 14825-19).“ (ebd.).

Der Schulversuch habe eine Laufzeit bis zum 31.07.2024. Je nach Entwicklung werde das MSB „ggf. über eine Verlängerung des Schulversuchs entscheiden“ (Stadt Dortmund 2021, S. 3). Dem Rat der Stadt Dortmund müsse dann eine mögliche Verlängerung des Schulversuchs zur Beschlussfassung vorlegt werden (vgl. ebd.).

Der landesweite Schulversuch werde in die oben beschriebenen zwei Projektlinien unterteilt (s. Kapitel 4.6.10):

Zum aktuellen Stand im RBZ-Schulversuch wird berichtet, dass dieser linear angelegt sei und auch linear abgewickelt werden solle (vgl. ebd.). Ausgehend von den Prozessphasen 1) Initiierung, 2) Planung / Entwicklung, 3) Durchführung / Controlling und 4) Abschluss / Evaluation befinde sich der Schulversuch sowohl mit Blick auf die drei schülernahen Prozesse als auch hinsichtlich der Einrichtung

und Erprobung der erforderlichen Rahmenbedingungen (Organisations- und Leitungsstrukturen) und der ergänzenden Aktivitäten (Monitoring und Lehrerfortbildung) derzeit in der Planungs- und Entwicklungsphase (vgl. ebd.).

Im weiteren Bericht verweist die Dezernentin auf die Auftaktveranstaltung am 17.01.2020 (s. Kapitel 4.6.4) sowie auf die Einrichtung des Beirats, der bereits zweimal getagt habe und erläutert, dass einzelne Mitglieder des Beirats „in Personalunion auch in den im Rahmen der Dortmunder ZEITGEWINN-Strategie gegründeten Beirat „Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt“ eingebunden“ (Stadt Dortmund 2021, S. 4) seien.

Zur Projektlinie A (Vorstellung der Organisations- und Leitungsstrukturen) wird berichtet:

> „Die Zusammenarbeit in der RBZ-Geschäftsstelle wird entwickelt und parallel erprobt. Aufbauend auf dem Projektstrukturplan[174] werden neue Organisations-, Leitungs- und Entscheidungsstrukturen entwickelt, erprobt, bei Bedarf modifiziert und anschließend dokumentiert und in die tägliche Arbeit implementiert. Derzeit wird gemeinsam ein Dokument erstellt, das die strategische Zielsetzung und die operative Umsetzung im RBZ-Schulversuch beschreibt. Im Rahmen des Schulversuchs erprobt die RBZ-Geschäftsführung auch die Zusammenarbeit auf administrativer und pädagogischer Ebene. Hierzu ist es notwendig, rein pädagogische und rein administrative Aufgabenbereiche sowie gemeinsam zu bearbeitende Aufgabenbereiche zu definieren.“ (S. 4 f.)

Exemplarische Handlungsfelder seien:

<table>
<tr><th>Administrative Geschäftsführung</th><th>Pädagogische Geschäftsführung</th></tr>
<tr><td>Budgetangelegenheiten, eigenständige Budgetverwaltung
Berichtswesen, Dokumentation und Evaluation von Maßnahmen der Leitungskonferenz
Berufsbildungs- und Übergangs-Monitoring
Abstimmung der Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Schule
Öffentlichkeitsarbeit und Vertretung der Stadt Dortmund in lokalen und überregionalen Gremien</td><td>Koordination und konzeptionelle Begleitung von Bildungsangeboten im Rahmen des RBZ-Dortmund
Aufbau von Informationsstrukturen zu den Bildungsgängen
Prozessbegleitung der Bildungsarbeit im Rahmen des RBZ-Schulversuchs
Einrichtung und Begleitung von berufskollegübergreifenden Arbeitsgruppen
Koordination der drei Bildungsgänge</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kooperative Leitung der RBZ-Geschäftsstelle
Maßnahmen zur Optimierung der pädagogischen und administrativen Zusammenarbeit
Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung
Konzeptionelle Vorbereitung und operative Umsetzung der Entscheidungen der Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch</td></tr>
</table>

Tabelle 8: Handlungsfelder der administrativen und pädagogischen Geschäftsführung

Quelle: Stadt Dortmund 2021, Drucksache Nr. 19534-21, S. 5

Die Entwicklung und Erprobung der Projektlinie A ziehe sich über die gesamte Projektlaufzeit (vgl. Stadt Dortmund 2021, S. 5).

[174] s. Kapitel 4.6.7

Bericht zur Projektlinie B (bildungsgangbezogene Projektaktivitäten):

Die drei schülernahen Prozesse (Bildungsgänge) starteten zum Schuljahr 2021/2022. Grundsätzlich erfolge die Entwicklung und Erprobung in drei Teilschritten:

- „Durchführung einer Kickoff-Veranstaltung und Entwicklung einer Meilensteinplanung
- Entwicklung und Umsetzung von Arbeitspaketen (u.a. Curriculum-Entwicklung, Schulorganisation, Öffentlichkeitsarbeit, etc.) basierend auf der Meilensteinplanung
- Erprobung des Realbetriebs“ (ebd.)

Bei allen drei Prozessen stehe die Weiterentwicklung von Bildungsgängen im Fokus. Zur Umsetzung wird berichtet:

> „Der Schulversuch ermöglicht es, durch Abweichungen von der derzeit geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung neue Modelle und Bildungsgangkonzeption für bestimmte Zielgruppen zu entwickeln, auszugestalten und zu erproben. Alle Prozessschritte werden gemeinsam mit den von den Schulleitungen benannten Lehrkräften in entsprechend eingerichteten Entwicklungsgruppen erarbeitet und umgesetzt. Die Zusammenarbeit der RBZ-Geschäftsführung und der einzelnen Entwicklungsgruppen ist kooperativ und partizipativ angelegt. Es werden flache Hierarchien favorisiert. Die Arbeit der Entwicklungsgruppen ist durch eine arbeitsteilige Kooperation gekennzeichnet.
>
> Hierbei werden Zielvorstellungen abgestimmt und das Vorgehen gemeinsam geplant, um anschließend die definierten Arbeitspakete selbstständig zu erarbeiten.
>
> Die Expertise der Entwicklungsgruppen wird im Sinne eines Bottom-Up-Ansatzes über die RBZ-Geschäftsführung an die Leitungskonferenz zurückgemeldet.
>
> Im Jahr 2020 konnten bereits die Kickoff-Veranstaltungen zu den Bildungsgängen ‚Internationale Förderklassen‘ und ‚Duale Ausbildung plus Fachhochschulreife‘ gemeinsam mit Lehrkräften der acht städtischen Berufskollegs per Videokonferenz durchgeführt werden. Für den Bildungsgang ‚Duale Ausbildung plus Fachhochschulreife‘ konnten bereits ein Beschulungsmodell und die notwendigen Arbeitspakete zum Start des Bildungsgangs im Sommer 2021 entwickelt werden. In Bezug auf die Einrichtung von Orientierungs- und Förderphasen im Rahmen einer BKAZVO wurden erste Sondierungsgespräche zur Schärfung der Zielgruppe mit den Schulleitungen und dem Fachbereich Schule geführt.
>
> Bei den Unterstützungsprozessen (Monitoring und Lehrerfortbildung) sollen im Jahr 2021 entsprechende Konzepte entwickelt und im Anschluss erprobt worden. Um Vergleichszahlen aufbauen zu können, wurden die ersten Daten zum Beginn des Schuljahres 2019/2020 erfasst und entsprechend dokumentiert.“ (Stadt Dortmund 2021, S. 5 f.)

Jeweils aktuelle Entwicklungen könnten der Homepage www.rbz-do.de entnommen werden (vgl. Stadt Dortmund 2021, S. 6).

Im Rahmen eines Ausblicks erläuterte die Dezernentin, dass der Schulversuch Bestandteil der vom MSB und vom MAGS gemeinsam erarbeiteten Agenda zur Stärkung der Beruflichen Bildung (Handlungsfeld 5: Regionale Verantwortung der Berufskollegs stärken) sei und als Vorlage für den vom Ministerium für Schule und Bildung im Jahr 2020 landesweit ausgerufenen Schulversuch ‚Regionale Bildungszentren der Berufskollegs‘ diente (vgl. ebd.).

Neben Dortmund seien auch die Schulversuchsanträge der Städte Düsseldorf mit zehn Berufskollegs und Krefeld mit vier Berufskollegs durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen genehmigt worden; zudem könnten weitere Standorte dazukommen. Die Einrichtung einer

Geschäftsstelle mit Geschäftsführung stelle im Vergleich zu den anderen beiden Schulversuchen in Nordrhein-Westfalen eine Besonderheit des Dortmunder Schulversuchs dar (vgl. ebd.).

Die wissenschaftliche Begleitung des Landesvorhabens werde voraussichtlich im Jahr 2021 einen überregionalen Austausch zwischen den drei (und ggf. weiteren) Standorten initiieren. Die Stadt Dortmund würde von diesem Austausch profitieren und perspektivisch eine nachhaltige Kooperation mit den beiden Standorten aufbauen (vgl. ebd.).

Abschließend wurde zur Corona-Pandemie angemerkt:

> „Bedingt durch die Corona-Pandemie konnte die Geschäftsführung der RBZ-Geschäftsstelle erst Ende September 2020 vollständig besetzt werden. Hierdurch hat sich die Entwicklung und Erprobung von neuen Strukturen im RBZ-Verbund um ca. ein Jahr verzögert. Die Auswirkungen dieser Verzögerung auf die Laufzeit des Schulversuches sind derzeit Gegenstand von Prüfung." (S. 6)[175]

03/21: Beginn der Arbeit der Entwicklungsgruppen

[175] S.a. Erläuterung des Sachstandsberichts durch Daniela Schneckenburger: https://www.youtube.com/watch?v=XG_3RScSRnA

5 Konturierung der Erfahrungsgewinne am Fall des Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund

Mit diesem Kapitel intendiere ich, die Ergebnisse der phänomenologisch-textwissenschaftlichen Analyse darzulegen. In Form von Erfahrungsgewinnen (zum Erfahrungsbegriff s.u.) wird erläutert, welche Fragen und Problemstellungen im Dortmunder Entwicklungsprozess in Hinblick auf die Konzeption der Strukturen des Verbunds sowie der Institution des Verbunds[176] (RBZ-Modell-BK bzw. RBZ-Geschäftsstelle) auftraten und welche Lösungsansätze zu beobachten waren. Wenn auch die hier dargelegten Erfahrungsgewinne auf der wissenschaftlichen Begleitung des Dortmunder Prozesses beruhen und somit nur einen einzelnen Fall berücksichtigen, bin ich der Auffassung, dass aufgrund der intensiven mehrjährigen und unabhängigen Auseinandersetzung mit den institutionellen Verbundstrukturen des RBZ Dortmund Erfahrungen, die im Kontext eines Einzelfalls gesammelt wurden, bedeutsam sind. [177]

Vorausblick:

In Kapitel 6.1 werde ich auf Basis der Erfahrungsgewinne aus dem Dortmunder Projekt Implikationen schlussfolgern, die für geplante Berufskollegverbünde in anderen Konstellationen oder Regionen relevant sein *könnten.* Leser:innen, die beabsichtigen, einen Berufskollegverbund zu gründen, können vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Kontexts und ihrer regionalen Bedingungen den eigenen Fall reflektieren. Damit bieten die Implikationen in Hinblick auf im Rahmen von Verbundentwicklungsprozessen zu erwartenden Herausforderungen eine Unterstützung.

In Kapitel 5.1 erläutere ich gegenstandsbezogen die aus meiner Sicht zentralen Erfahrungsgewinne zu den Prototypen, in Kapitel 5.2 fokussiere ich auf die Erfahrungsgewinne, die sich aus der Analyse zum Verfahren und zur Zusammenarbeit der beteiligten Akteure ergeben.

In Bezug auf die Erfahrungsgewinne wird nicht zwischen den Phasen der Entwicklung des RBZ-Modell-BK (erster Schulversuchsantrag: nicht genehmigt) und der Erarbeitung der Geschäftsstelle (zweiter Schulversuchsantrag: genehmigt) unterschieden, da die Genehmigung der Geschäftsstelle nicht ohne die herausfordernde, zeit-, arbeits- und entscheidungsintensive Entwicklung des RBZ-Modell-BK möglich gewesen wäre. Insbesondere die Phase der Konzeption des RBZ-Modell-BK bot aufgrund ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit besonderes Potenzial für die Erarbeitung von Erfahrungsgewinnen.

In Hinblick auf die Erfahrungsgewinne ist mir bewusst, dass das Abstraktionsniveau der Ausführungen differiert. Während sich einige Textstellen stärker auf den Dortmunder Fall beziehen und auf Basis von konkreten Aussagen und Beispielen argumentieren, verweisen andere Absätze schon auf die Implikationen (s. Kapitel 6.1). Das bereits im Rahmen der fallbezogenen Erfahrungsgewinne deutlich

[176] Die Ausdrücke ‚Institution des Verbunds' und ‚Verbund-Institution' verwende ich synonym.

[177] Zusätzlich zum RBZ Dortmund begleiteten wir das ‚Regionale Berufsbildungsnetzwerk Hochsauerlandkreis' und das ‚Innovationszentrum Berufliche Bildung Ostwestfalen-Lippe' (s. dazu auch Anhang 8.10) als weitere Berufskollegverbundinitiativen in NRW (wenn auch nicht in der gleichen Intensität wie Dortmund). In Hinblick auf einige Aspekte besteht die Möglichkeit, auf andere Verbünde zu blicken bzw. beurteilen zu können, ob eine Fragestellung auch für andere Berufskollegverbünde relevant sein könnte.

werdende Abstraktionsniveau bereitet die Leser:innen auf Kapitel 6.1 vor und bietet Anknüpfungspunkte an die Implikationen.

Reflexion des Erfahrungsbegriffs

Als in den Entwicklungsprozess involvierte wissenschaftliche Begleitung sammelte ich Erfahrungen im Sinne eines allgemeinen Verständnisses. Der Definition des Dudens folgend, verstehe ich Erfahrung als „durch Anschauung, Wahrnehmung, Empfindung gewonnenes Wissen als Grundlage der Erkenntnis“ (Duden 2020a) oder als „Gesamtheit all dessen, was dem Menschen in seinem Leben mit Bewusstsein ‚widerfährt‘“ (Schischkoff 1991, S. 177). Diese Definitionen sind der äußeren Erfahrung zuzuschreiben, die sich auf das Erleben von ‚äußeren‘, d. h. in der Welt stattfindenden Ereignissen, bezieht (vgl. Prechtl & Burkard 2008). Innere Erfahrung bezieht sich auf die Bereiche der Vorstellung, des Denkens und Fühlens (vgl. ebd.): Der Mensch kann „auch sich selbst, seine Anlagen und Fähigkeiten, (…) erfahren, aber auch seine Einfälle, Ideen und Erkenntnisse“ (vgl. Schischkoff 1991, S. 177). Diese individuums-bezogene Definition ist für mich von Bedeutung, da die wissenschaftliche Begleitung als Gruppe keine Institution ist, sondern aus Menschen besteht, die Erfahrungen sammeln.

Wenn Wissenschaft auf Erfahrung zurückgeht, darf das Erkennen sich aber nicht auf die reine Erfahrung beschränken. „Zu wissenschaftlichen Zwecken muss vielmehr die Erkenntnis durch das Denken geordnet, verglichen, verknüpft, ja selbst berichtigt und ergänzt werden“ (ebd.). Somit folge ich an dieser Stelle dem Kantschen Ansatz seiner ‚Kritik der reinen Vernunft‘, nachdem „Erfahrung selbst eine geistige Leistung (ist), die ‚gewisse Formen des Verstandes‘ voraussetzt, die erst die Erfahrung möglich machen“ (ebd.).

5.1 Erfahrungsgewinne zu den Prototypen

Im Dortmunder Entwicklungsprozess erarbeiteten wir sowohl institutionelle Strukturen für den Verbund selbst (s. Kooperationsvereinbarungen 2017 in Kapitel 4.4.6.2 und 2019 in Kapitel 4.5.6.2) als auch verschiedene Prototypen der Institution eines Verbunds (Service-Center, RBZ-Modell-BK, Geschäftsstelle). Im Folgenden zeige ich Erfahrungsgewinne auf, die sich auf diese Prototypen beziehen.

5.1.1 Auswahl von Prozessen

Wenn sich Berufskollegs / Schulen darauf verständigen, in einem **Verbund** zu kooperieren, bringen sie zumeist konkrete Ideen für Aufgabenfelder mit, die sich entweder aus der Überzeugung ergeben, gemeinsam bestimmte Fragestellungen besser bearbeiten zu können oder die aus äußeren Anforderungen resultieren (s. Beschreibung endogener und exogener Faktoren in Kapitel 5.2.2.1.1). Leitend können folgende Fragen sein:

- In welchen Aufgabenfeldern ist zu erwarten, dass durch ‚gemeinsame Power‘ und das Zusammenbringen von Expertise Mehrwerte geschaffen werden können? (endogene Auslöser für Verbundarbeit)
- Welche Herausforderungen sind so drängend, dass schnelle Lösungen gefunden werden müssen? (exogene Auslöser für Verbundarbeit)

Eine **Institution des Verbunds** (in Dortmund z.B. RBZ-Modell-BK, RBZ-Service-Center oder RBZ-Geschäftsstelle) kann durch ihre jeweilige Organisationsstruktur und durch gebündelte Expertise spezialisiertere Aufgabenfelder bearbeiten. Hierbei ist die Frage relevant, ob die Verbund-Institution unter Modellversuchsbedingungen (pädagogisch und/oder organisatorisch/administrativ) agieren

kann. Die Dortmunder Erfahrungen legen nahe, dass eine Institution des Verbunds mit Modellversuchs-/Experimentiercharakter helfen kann, bestehende Prozesse neu zu denken:

- Welche Aufgabenbereiche wären sinnvoll, sind aber unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht umsetzbar?
- Gibt es Bildungsgänge, die die Schulen gerne in Abweichung von der APO-BK / mit anderen Schwerpunkten organisieren würden?
- In welchen Bereichen wären Änderungen der gesetzlichen Grundlage hilfreich?
- Welche Prozesse erfordern besondere rechtliche Rahmenbedingungen?
- Sollen durch Poolung Effizienzgewinne erzielt werden? (s. Finanzierungsideen zum RBZ-Modell-BK in Anhang 8.7.3)

In Fällen, in denen für die Institution des Verbunds keine eigene Rechtsform möglich ist oder aufgrund schulrechtlicher Bedingungen keine Modellversuchsbedingungen gewährt werden, ist eine Geschäftsstelle hilfreich, um den Fokus auf gemeinsame Aufgaben zu richten und um durch zusätzliche Personalressourcen die Arbeit an gemeinsamen Aufgabenfeldern zu intensivieren. [178]

Als ein weiterer Erfahrungsgewinn kann konstatiert werden, dass ein Verbund (bzw. eine Institution des Verbunds) neben langfristig angelegten Prozessen Ressourcen für akut anstehende Aufgabenfelder bereithalten sollte: Während im Schuljahr 2014/2015 aufgrund der damaligen Situation insb. die gemeinschaftliche Einrichtung von IFK als hilfreicher und alle Berufskollegs unterstützender Prozess des Verbunds betrachtet wurde, sind im Schuljahr 2020/2021 Digitalisierungsprozesse von besonderer Relevanz.

5.1.2 Regelwerke

Aus dem Dortmunder Prozess ist abzuleiten, dass bei einer Verbundentwicklung unterschieden werden muss, ob (nur) die Gründung und Institutionalisierung des **Verbunds** angestrebt wird oder (auch) eine **Institution des Verbunds** aufgebaut werden soll. Mit der Gründung einer solchen Institution wird die Arbeit des Verbunds intensiviert und formalisiert.

Die beiden Dortmunder Schulversuchsanträge beinhalteten drei Anhänge:

- die *Kooperationsvereinbarung* zwischen der Stadt Dortmund und den acht Berufskollegs, die den Rahmen für den **Verbund** setzt,
- die *Satzung bzw. Rahmenvereinbarung*, die die rechtlich-organisatorischen Grundlagen der **Institution des Verbunds** (RBZ-Modell-BK bzw. Geschäftsstelle) festgelegt sowie
- die *Geschäftsordnung*, die die Art der Zusammenarbeit in der **Institution des Verbunds** definiert.

[178] In Dortmund ergaben sich die Ideen für die Bildungsgänge des RBZ-Modell-BK bzw. der RBZ-Geschäftsstelle insb. aus dem Gedanken, wie im Rahmen eines Modellversuchs bestehende Bildungsgänge besser organisiert werden können: „Wir stoßen überall da an unsere Grenzen, wo etwas aus dem Standard / dem Regelgedanken herausfällt." (Zitat eines Mitglieds der Steuergruppe, 06.11.2015: Workshop 3 zur Szenarienentwicklung, vgl. auch weitere Diskussionen in Workshops 3 und 4: Kapitel 4.2.5 und 4.2.6)

Die drei Regelwerke lassen sich dem Verbund bzw. der Institution des Verbunds wie folgt zuordnen:

	Verbund	Institution des Verbunds
Kooperationsvereinbarung	x	/
Satzung	(x)	x
Geschäftsordnung	x	x

Tabelle 9: Regelwerke getrennt nach Verbund und Institution des Verbunds

Quelle: eigene Darstellung

Während sich die Kooperationsvereinbarung auf den Verbund bezieht, gelten die Satzung / Rahmenvereinbarung und die Geschäftsordnung insb. für die Institution des Verbunds.

Formale Grundvoraussetzung für einen **Verbund** ist eine Kooperationsvereinbarung (oder Kooperationsvertrag), in der die Akteure (bei einem Schulverbund: Schulministerium, ggf. Bezirksregierung, Schulträger, Schulen) sich darauf verständigen, einen Verbund zu gründen. Wesentliche Bestandteile einer Kooperationsvereinbarung können Zielsetzung, Laufzeit, Grundsätze und Prinzipien der Kooperation, Handlungsfelder, Organisation der Zusammenarbeit, Leistungen der Vertragspartner sowie Bestimmungen zur Auflösung der Vereinbarung sein. Als Beispiel kann die Kooperationsvereinbarung als Anhang zum vom MSB 2019 genehmigten Schulversuchsantrag hier eingesehen werden: http://rbz-do.de/files/redaktion/projekt/Schulversuch/rbz-schulversuch_mit_anlagen.pdf

Da der Verbund ‚Träger' der **Institution des Verbunds** (in Dortmund: RBZ-Modell-BK bzw. RBZ-Geschäftsstelle) ist, benötigt die Institution des Verbunds selbst keine Kooperationsvereinbarung, wohl aber eine Satzung / Rahmenvereinbarung, in der grundsätzliche organisatorische Aspekte geregelt werden sowie eine Geschäftsordnung, die die Arbeitsprinzipien bestimmt.

- Satzung / Rahmenvereinbarung: Dieses Dokument enthält Regelungen zur Leitung, zu den Organen und Gremien, der Geschäftsführung und den jeweiligen Verantwortlichkeiten (ähnlich zu einem Gründungsvertrag einer GmbH). Als Beispiele s. dazu die Synopse der Satzung des Schulversuchsantrag aus 2017 und der Rahmenvereinbarung des Schulversuchs-antrags aus 2019 in Kapitel 4.5.6.2 sowie das Original (vgl. Stadt Dortmund 2019).
- Geschäftsordnung: Welche Repräsentant:inn:en welcher Organisationen sind in welchen Gremien vertreten? Welche Vertretungsregelungen gelten? Wie erfolgt die Wahl von Gremienvorsitzenden? Welche Regelungen zur Abstimmung und Beschlussfähigkeit (Mehrheitsverhältnisse usw.) werden getroffen? In welchem Rhythmus finden Sitzungen statt? Welche Entscheidungen müssen zu welchem Zeitpunkt eines Schuljahres getroffen werden (als Jahreskalender)? (Als Beispiele s. Gegenüberstellungen der Geschäftsordnungen 2017 und 2019 in Kapitel 4.5.6.2, S. 213 und das Original (vgl. Stadt Dortmund 2019)).
- Ein Verbund regelt Fragen zu Organen und Gremien bereits in der Kooperationsvereinbarung. Im Dortmunder Modell wäre eine Satzung für den Verbund nur dann erforderlich gewesen, wenn der Verbund selbst rechtsfähig geworden wäre (z.B. bei der Gründung eines Dachverbands in Form eines e.V.): Dann ist die Satzung qua BGB (§ 57 BGB) vorgegeben. Die Arbeitsprinzipien des Verbunds könnten zusätzlich durch eine Geschäftsordnung spezifiziert werden.

Zwischen der Satzung und der Geschäftsordnung einer **Institution des Verbunds** besteht ein enger Zusammenhang:

- Je stärker eine Institution des Verbunds über eine Satzung formalisiert wird (oder ggf. sogar Rechtsfähigkeit erhält und eine Rechtsform wählt), desto kürzer kann eine Geschäftsordnung sein, da durch die Satzung (oder durch die erforderlichen Regelwerke aufgrund einer Rechtsform) notwendige Organe und weitere Regeln (z.B. Mehrheitsverhältnisse) schon definiert sind.
- Je ‚loser' die Satzung formuliert ist, desto ausführlichere Regelungen sind in der Geschäftsordnung erforderlich.
- Eine umfangreiche Geschäftsordnung könnte zu (nicht gewollten) Doppelstrukturen und einem überbordenden Regelwerk führen. Im Rahmen einer Steuergruppensitzung formulierte die wissenschaftliche Begleitung dazu: „Bei formeller Trennung erscheint eine umfängliche Geschäftsordnung wie eine Hydra" (vgl. Protokoll zur Steuergruppensitzung am 6. September 2016). Die Hydra als vielköpfiges Ungeheuer, der bei Verlust eines Kopfes zwei neue Köpfe wachsen, steht sinnbildlich für die vielfachen Anforderungen, die sich aus einer umfangreichen Geschäftsordnung ergeben und die nur schwer vollumfänglich zu berücksichtigen sind: Bei Lösung eines Problems könnten direkt weitere Herausforderungen auftreten, die nicht leicht im Blick zu halten sind.
- Gleichzeitig ist eine zu kurze Geschäftsordnung für die Leitung einer Verbund-Institution schwierig, weil ggf. klare Verfahrensregeln fehlen.

Je nach Verbund und beteiligten Akteuren werden sich die Schwerpunktsetzungen unterscheiden (ausführliche Satzung mit kurzer Geschäftsordnung vs. lose Satzung mit umfangreicher Geschäftsordnung). Die Akteure müssen austarieren, welche Entscheidung für das eigene Verbundmodell am besten umzusetzen ist. Im Dortmunder Projekt wurde die detaillierte Satzung / Rahmenvereinbarung durch eine Geschäftsordnung ergänzt, die nur noch ergänzende / verfeinernde Regelungen enthielt, sodass der erst genannte Aufzählungspunkt zutrifft.

5.1.3 Spektrum möglicher Verbundtypen

Das mögliche Spektrum von Verbundtypen ist breit gefächert. Schulverbünde können als loses Netzwerk agieren, das auf freiwilliger Zusammenarbeit und gegenseitigem Commitment fußt (z.B. school-based networks, vgl. Hadfield & Chapman 2009 nach Bücking & Dilger 2015, S. 25 f.). Am anderen Ende des Spektrums stehen Zusammenlegungen / Fusionen von Schulen (s. Anhang 8.6.1.1 zu RBZ in Schleswig-Holstein, s. Fußnote 11 zu ROC in den Niederlanden, vgl. Bank, Jongebloed & Schreiber 2003, S. 2 ff., vgl. Honingh & Karsten 2007, S. 136 f. nach Bücking & Dilger 2015, S. 25 f.):

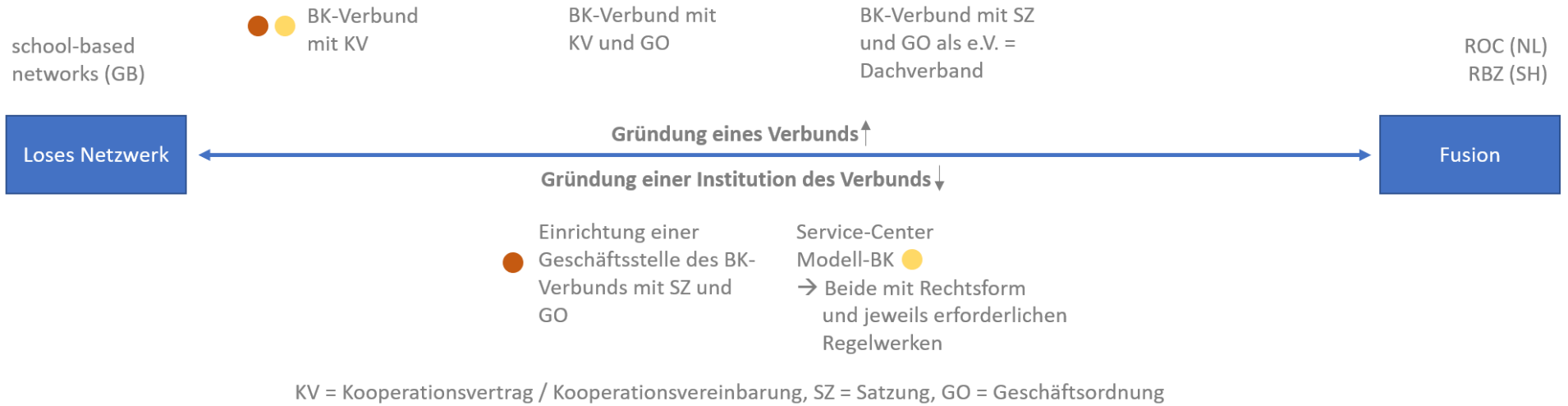


Abbildung 44: Spektrum möglicher Verbundtypen zwischen losem Netzwerk und Fusion

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Fütterer, Fischer & Dilger (2016): Vortrag im Rahmen der Sektionstagung der BWP am 14. September 2016 in Hamburg

Zwischen den Extrempolen können auch in Bezug auf die jeweilig notwendigen Regelwerke Abstufungen unterschieden werden:

Gründung eines Verbunds

- Berufskollegs bzw. Schulen im Allgemeinen finden zusammen, um Aufgaben gemeinsam besser bewältigen zu können als alleine und gründen dazu ein Netzwerk oder einen Verbund (in NRW auf Basis von § 4 SchulG NRW). Über einen Kooperationsvertrag wird eine solche Vereinbarung institutionalisiert (vgl. Wilbers 2002 zum Modellprojekt Anuba, vgl. Altrichter, Hiebler & Messner 2000, S. 46 ff. zum Reformprojekt Schulverbund Graz-West in Österreich nach Bücking & Dilger 2015, S. 26 f.).
- Für eine regelbasierte Zusammenarbeit können die Mitglieder zusätzlich zum Kooperationsvertrag eine Geschäftsordnung entwickeln[179].
- Um die Zusammenarbeit im Verbund rechtlich konkreter zu regeln, ist die Gründung eines e.V. denkbar. In diesem Fall wäre eine Satzung gemäß BGB § 57 erforderlich. Damit könnte der Berufskollegverbund als Dachverband der Berufskollegs eines Schulträgers handeln (zum Dachverband s. Kapitel 4.1.3.3).

Gründung einer Institution des Verbunds

- In einem weiteren Schritt kann die Zusammenarbeit intensiviert werden, indem die Berufskollegs eine Institution des Verbunds gründen. Die ‚loseste' Form ist dabei die Gründung einer Geschäftsstelle (s. Kapitel 4.5.6), für die zwar eine Rahmenvereinbarung / Satzung sowie eine Geschäftsordnung zu erarbeiten sind, jedoch keine rechtsformbezogenen Entscheidungen getroffen werden müssen.
- Bei der Gründung einer Institution des Verbunds stellen der Aufbau eines Service-Centers (s. Kapitel 4.1.3.1) oder eines Modell-BK (s. Kapitel 4.1.3.2, 4.2.11, 4.4.6), die beide jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen, die formalsten Verbundformen dar, die eines umfassenden Regelwerks sowie einer eigenen Rechtsform bedürfen.

Die gelben Punkte in Abb. 44 stellen die Intention des Schulversuchsantrags aus 2017 dar, die rotorangen Punkte verdeutlichen den Ansatz des Schulversuchsantrags aus 2019.

Zur Findung einer Verbundstruktur und zur Gründung einer Institution des Verbunds war der Weg über die Szenarioentwicklung zielführend, da sich anhand der Szenarien die Intentionen von Verbundstrukturen veranschaulichen ließen und Schlussfolgerungen für die Schulversuchsanträge gezogen werden konnten.[180]

In Abgrenzung zu den beiden Extrempolen ‚loses Netzwerk' und ‚Fusion' ermöglichen die genannten Verbundtypen, einerseits Verbindlichkeiten zu schaffen sowie stabile Verbundstrukturen und

[179] In Dortmund wurde der Schwerpunkt auf die Ausarbeitung der Regelwerke der Institution des Verbunds (RBZ-Modell-BK / Geschäftsstelle) gelegt, sodass für den Verbund bisher nur der Kooperationsvertrag ausgearbeitet wurde.

[180] Folgende weitere Verbundtypen wurden im Dortmunder Entwicklungsprozess diskutiert:

- Kapitel 4.2.2 (S. 101 ff.): Ausarbeitung möglicher Varianten von Szenario II durch die wissenschaftliche Begleitung zur Unterstützung der Entscheidung der Steuergruppe
- Kapitel 4.2.4 (S. 107): RBZ-Modell-BK als Schule für langfristige Aufgaben vs. ‚Trouble-Shooter-Modell'
- Kapitel 4.3.5 (S. 164 f.): Darstellung von Alternativen, die angedacht wurden, als sich abzeichnete, dass das RBZ-Modell-BK rechtlich nicht umgesetzt werden darf
- Kapitel 4.5.4 (S. 192 f.): Ideen, die nach der Ablehnung des ersten Schulversuchsantrags (zum RBZ-Modell-BK) diskutiert wurden

Routinen aufzubauen (in der Graphik zunehmend von links nach rechts), andererseits aber das eigene Berufskollegprofil beizubehalten (und damit im Verbund die Breite der Berufsfelder abzudecken) und eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. Dilger 2020).

Bei reinen Netzwerken entstehen Mehrwerte, jedoch besteht gleichzeitig die Gefahr, dass die Zusammenarbeit auf einer unverbindlichen Ebene verbleibt und bindende Erklärungen wie im Rahmen eines Schulversuchsantrags nicht getroffen werden können. Im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses hat insb. die Ausarbeitung des RBZ-Modell-BK als Institution des Verbunds gezeigt, dass die Beteiligten über den konkreten Austausch zu gemeinsam zu initiierenden Bildungsgängen, Investitionen von Ressourcen und Reziprozitätsprinzipien in einen intensiven Diskurs eintraten. Dabei wurde auch deutlich, dass der Verpflichtungs- und ‚Investitions'-Charakter für die beteiligten Berufskollegs wächst, je institutionalisierter der Verbund oder die Institution des Verbunds ist.

Die geographische Lage der beteiligten Berufskollegs ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor. Während die Dortmunder Berufskollegs sehr eng beieinander liegen (s. Anhang 8.1), sind beispielsweise die Berufskollegs des ‚Regionalen Berufsbildungsnetzwerks Hochsauerlandkreis' weit voneinander entfernt (s. Anhang 8.10.2). Somit beeinflusst die geographische Lage die Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Grundsätzlich kann gefragt werden, ob sich die Region durch eine eher dezentrale Struktur auszeichnet, eine deutliche Verteilung zwischen Zentrum und Peripherie vorliegt oder die Region ausschließlich aus einem Zentrum besteht (vgl. Beutner & Schweers 2003, S. 2 f.).

5.1.4 Verhältnis von Verbund und Verbund-Institution

Entscheidet ein Verbund, eine Institution des Verbunds zu gründen, muss im Zuge der Entwicklung das Verhältnis zwischen dem Verbund und der Verbund-Institution geklärt werden. Dabei sind auf Basis der Erfahrungen in Dortmund insb. folgende Fragen virulent:

a) Wie hängen der Verbund und die Verbund-Institution organisatorisch und hierarchisch zusammen?
    a. Welche Konstellationen sind denkbar?
    b. Welche Punkte sollen im Zusammenspiel von Verbund und Verbund-Institution bei der Entwicklung beachtet werden?
    c. In welcher zeitlichen Abfolge sollen Verbund und Verbund-Institution entwickelt werden?
b) Welche der beiden Institutionen ist in der regionalen Bildungslandschaft sichtbar?
c) Wie kann der Verbund abgesichert werden, falls eine Verbund-Institution die Beantragung eines Schulversuchs erfordert und dieser nicht genehmigt wird?
d) Reihenfolge der Entwicklung von Prozessen und Strukturen

aa) Welche Konstellationen sind möglich?

Als Konstellationen zwischen der Institution des Verbunds und den acht bestehenden Berufskollegs waren in Dortmund z.B. die in Kapitel 4.2.7 (01.-02.02.2016: Klausurtagung der Steuergruppe) auf S. 134 vorgestellten Varianten möglich.

ab) Welche Punkte sollten im Zusammenspiel von Verbund und Verbund-Institution bei der Entwicklung beachtet werden?

Um wichtige Fragestellungen, die bei der Etablierung eines Verbunds und einer Institution des Verbunds geklärt werden müssen, zu veranschaulichen, kann das St. Galler Management Modell hilfreich sein (s. Kapitel 4.1.1):

- Welche Management-, Kern- und Unterstützungsprozesse prägen jeweils den Verbund und die Verbund-Institution? In welchem Verhältnis stehen die Prozesse zueinander? Sind die Prozesse voneinander abhängig? Welche Aufgaben werden als gemeinsame Aufgaben geregelt und welche Aufgaben verbleiben an einzelnen Berufskollegs?[181]
- Nehmen die Regelwerke des Verbunds und der Verbund-Institution aufeinander Bezug?
- Wird die Institution des Verbunds strategisch durch den Verbund gesteuert oder steuert die Institution des Verbunds ‚sich selbst'?
- Welche Gremien steuern den Verbund und die Verbund-Institution und wie werden diese jeweils besetzt?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen dem Steuerungsgremium des Verbunds und der Geschäftsführung der Institution des Verbunds? Kann ein Gremium gleichzeitig Entscheidungsgremium des Verbunds und der Verbund-Institution sein?
- Wie können Doppelstrukturen vermieden werden (nicht nur zwischen Verbundstrukturen und Strukturen der Verbund-Institution, sondern auch im Abgleich zur Einzelschule)?
- In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Berufskollegs zur Institution des Verbunds und zum Verbund?
- Bedingt eine mögliche (Teil-)Rechtsfähigkeit einer Schule des Verbunds (als Verbund-Institution) die (Teil-)Rechtsfähigkeit der anderen Schulen des Verbunds?

ac) In welcher zeitlichen Abfolge sollten Verbund und Verbund-Institution entwickelt werden?

Bezogen auf die Konzeption des Verbunds und der Institution des Verbunds sollte frühzeitig entschieden werden, in welcher Reihenfolge die Strukturen entwickelt oder ob sie zeitgleich erarbeitet werden:

In Dortmund wurde das Verhältnis zwischen dem RBZ-Verbund, der über Kooperationsvereinbarungen geregelt ist (s. Kooperationsvereinbarung aus dem Juni 2013 sowie erneuert im Dezember 2017/Mai 2019) und dem RBZ-Modell-BK bzw. der RBZ-Geschäftsstelle, für die jeweils ein detailliertes Regelwerk vorliegt, während des gesamten Entwicklungszeitraums intensiv diskutiert. Die Erarbeitung der ‚Verfassung' für den Verbund wurde von einigen Beteiligten als vorrangig empfunden – damit war auch die Sorge verbunden, dass ohne geregelten Verbund keine Institution des Verbunds entwickelt werden könnte[182]: Als Erfahrungsgewinn des Dortmund-Projekts lässt sich konstatieren, dass mit dem Wunsch einiger Akteur:inn:e:n, zunächst den Verbund zu etablieren und im Anschluss die Verbund-Institution einzurichten, auch die Intention verbunden war, acht rechtlich selbstständige Schulen unter dem Dach

[181] Eine typische Frage war beispielsweise: „Ist die Angebotsplanung nun Teil des RBZ-Modell-BK oder des RBZ-Verbunds?" (Steuergruppensitzung 27.6.2017, s. S. 167 f.).

[182] Zwei Zitate zur Veranschaulichung aus dem Dortmunder Entwicklungsprozess:

- „Wir beschreiben jetzt eine Institution des Verbunds, aber der Verbund selbst ist noch nicht institutionalisiert. Der Verbund hat keine beschriebene Form. Das ist ein grundlegendes Problem, das sich seit Beginn immer wieder durchzieht." (Zitat eines:einer Schulleiter:in, Protokoll der Steuergruppensitzung vom 27.6.2017).
- „Wir steigen direkt mit dem ‚Herz' ein - das RBZ ist nicht beschrieben." (ebd.)

einer Holding gründen zu können (s. Variante a auf S. 103). Spielte für Akteur:inn:e:n zunächst die Ausarbeitung der Prozesse des RBZ-Modell-BK eine Rolle, war die Struktur des Verbunds von nachgelagerter Bedeutung.

In Dortmund setzte sich folgende Einstellung durch: Bei der Entwicklung und Gründung des RBZ-Modell-BK (bzw. der RBZ-Geschäftsstelle) handelten die Akteure schon als Verbund, dafür war der Rechtsstatus des Verbunds zunächst nicht zwingend erforderlich („Wir handeln als RBZ in einem Ausschnitt bei der Gründung eines RBZ-Modell-BKs.“, „Wir brauchen nicht erst den Rechtsstatus des RBZ, sondern wollen vom RBZ-Modell-BK aus denken.“, Verlaufsprotokoll vom 24.05.2016: Workshop 5). Das RBZ-Modell-BK sei „die Evidenz für die Wirkung des Verbunds“ (Verlaufsprotokoll von der Klausurtagung der Steuergruppe, 01.-02.02.2016). Die Mehrheit der Steuergruppe wollte sich zunächst auf die Prozesse des RBZ-Modell-BK konzentrieren, statt die Ausarbeitung der Rechtsform in den Mittelpunkt zu stellen.

Wenn auch zu Beginn der Ausarbeitung der Verbund-Institution die Struktur des Verbunds und das Verhältnis von Verbund und Verbund-Institution eine untergeordnete Rolle spielten, sind diese Fragestellungen spätestens dann zu bedenken, wenn die Satzung und Geschäftsordnung der Verbund-Institution erarbeitet werden.

b): Welche Institution soll in der regionalen Bildungslandschaft sichtbar sein?

In der Reflexion des Verhältnisses zwischen Verbund und Verbund-Institution ist zu beachten, welche Institution als Akteur in der regionalen Bildungslandschaft auftritt. Mit dem Bild des St. Galler Management Modells gesprochen: Wer interagiert mit den Anspruchsgruppen bzw. ‚bewegt‘ sich in den Umweltsphären – der Verbund oder die Institution des Verbunds? Welche wird die einflussreichere und / oder bekanntere Institution sein?

Diese Frage ist eng verknüpft mit dem Typ der Institution des Verbunds sowie den ausgewählten Handlungsfeldern und Prozessen. Wird die Gründung eines Service-Centers gewählt, das Unterstützungsprozesse der Berufskollegs gebündelt ausführt, wären z.B. Datenbearbeitung und -auswertung denkbare Aufgaben. Ein Auftreten als Ansprechpartner in der regionalen Bildungslandschaft läge hier beim Verbund, der die Daten kommuniziert und erläutert und nicht bei der Institution des Verbunds.

Handelt es sich bei der Verbund-Institution um ein RBZ-Modell-BK oder eine Geschäftsstelle, das/die für die Region relevante Aufgabenfelder bearbeitet (und die von den Handlungsfeldern des Verbunds differieren), kann sowohl der Verbund als auch die Institution des Verbunds in der regionalen Bildungslandschaft auftreten. Zu vermeiden ist, dass in der Region nicht eindeutig erkennbar wäre, welcher Akteur für bestimmte Fragestellungen der richtige Ansprechpartner ist.

Eine weitere Möglichkeit ist, dass nur der Verbund nach außen hin auftritt (Dachverband).

c) Wie kann der Verbund abgesichert werden, falls eine Verbund-Institution die Beantragung eines Schulversuchs erfordert und dieser nicht genehmigt wird?

Rechtlich ist die Gründung eines Verbunds – formalisiert über einen Kooperationsvertrag – leichter und einfacher umsetzbar als die Gründung einer Institution des Verbunds (s. Entwicklung des RBZ-Modell-BK und der Geschäftsstelle). Je nach Anspruch an die Institution des Verbunds (z.B. eigene Rechtsfähigkeit) besteht ein vergleichsweise hohes Risiko des Scheiterns. Deswegen ist zu empfehlen, die Entwicklung der Verbund-Institution vom Verbund zu entkoppeln und zweigleisig zu fahren, um sowohl die Handlungsfelder des Verbunds auf Basis einer Kooperationsvereinbarung auszubauen (und

dem Verbund eine Geschäftsordnung zu geben) als auch eine Institution des Verbunds zu entwickeln (die wie das RBZ-Modell-BK in Dortmund eine mutigere, aber risikoreichere Variante darstellen könnte, um pädagogische, organisatorische und schulrechtliche Schulentwicklung vorantreiben zu können).[183]

d) Reihenfolge der Entwicklung von Prozessen und Strukturen

Sowohl in Hinblick auf die Entwicklung des Verbunds als auch mit Blick auf die Konzeption der Verbund-Institution ist die grundlegende Frage zu reflektieren, in welche Richtung der Entwicklungsprozess angelegt wird: Werden zuerst die Strukturen definiert (Rechtsfähigkeit und -form, Organe und Gremien, etc.), um anschließend zu prüfen, welche Prozesse im Rahmen dieser Strukturen möglich sind? Oder soll zunächst eruiert werden, in welchen Aufgabenfeldern sich die Ziele des Verbunds / der Institution des Verbunds konkretisieren, um anschließend die rechtlich-organisatorischen Strukturen zu erarbeiten, die für die Prozesse erforderlich sind?[184]

Es wird von den Zielsetzungen der beteiligten Akteure abhängen, in welcher Logik gearbeitet wird. Die Vorgehensweise ist im Kontext der rechtlichen Stellung der Einzelschule im Verbund zu sehen: Es ist zu erwarten, dass Akteure, die (weitreichende) Änderungen des Schulgesetzes wünschen, der vorrangigen Konzeption der Strukturen zustimmen werden. Als ‚Gegenmodell' ist realistisch, zunächst die intendierten Aufgabenfelder zu konzipieren, um auf Basis der Prozesse die Anforderungen an die Struktur und die notwendigen Freiheitsgrade sowie den erforderlichen Handlungsspielraum zu definieren.[185]

In Dortmund entwickelten wir zunächst die Prozesse. Die Diskussion der gemeinsamen Aufgabenfelder schärfte die Zielsetzung des Verbunds und der Begründung, wieso in so enger Form zusammengearbeitet werden sollte. Gleichzeitig hat sich diese Reihenfolge in der Argumentation gegenüber dem Ministerium und der Bezirksregierung als hilfreich erwiesen, da begründet werden konnte, wieso – aufgrund der Prozesse – eine bestimmte Form der Struktur erforderlich ist.

---

[183] In Dortmund gewann der Verbund an Bedeutung, je detaillierter der Schulversuchsantrag ausgearbeitet war und je deutlicher wurde, welches Risiko des Scheiterns bestand. Die Schulleitungen sprachen sich dafür aus, den Verbund fortzuführen und zu institutionalisieren, um im Falle der Nicht-Genehmigung des Schulversuchs ‚wenigstens' den Verbund zu haben, der unabhängig vom Schulversuchsantrag weitergeführt werden könne. Die Steuergruppe beschloss, den Verbund auf mehrere Beine zu stellen – die Beantragung des Schulversuchs war somit nur ein Teil des Projekts. Durch die parallele Verfolgung aller Projektaktivitäten konnte sichergestellt werden, dass der Verbund bei einem möglichen Scheitern des Schulversuchsantrags weiter existieren konnte (s. Kapitel 4.3.3, S. 145).

[184] In Dortmund waren diese Fragen insb. für die Ausarbeitung des RBZ-Modell-BK von Relevanz. Beide Positionen waren vertreten: gemeinsam mit einigen Mitgliedern der Steuergruppe vertraten wir als wissenschaftliche Begleitung die Ansicht, abgeleitet aus den Zielen zunächst die Prozesse des RBZ-Modell-BK auszuarbeiten, bevor die Strukturen konkreter thematisiert wurden: Welche Bildungsgänge bietet das RBZ-Modell-BK an? Wer sind die Zielgruppen? Die Prozesse kennzeichnen den Kern und die Idee eines Szenarios; die jeweiligen Mehrwerte eines Szenarios werden über die Prozesse realisiert. Auf Basis der Prozesse sollten Anforderungen an die Struktur und die notwendigen Freiheitsgrade und den erforderlichen Handlungsspielraum definiert werden. Als Beispiel: Der Verbund möchte eigenständig Beschaffungen ausführen (Prozess). Daraus folgt die Notwendigkeit, eine Rechtsform zu wählen, die der Verbund-Institution zumindest in Teilen eine wirtschaftliche und rechtliche Eigenständigkeit zugesteht.

Andere Mitglieder der Steuergruppe plädierten dafür, zunächst die Strukturen und insb. die Rechtsfähigkeit des RBZ-Modell-BK bzw. des gesamten Verbunds auszuarbeiten, bevor dann im Anschluss die Prozesse ausgearbeitet werden, die unter dem Dach des Verbunds und des RBZ-Modell-BK organisiert werden sollen.

[185] Im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses plädierte ‚Gruppe I' (s. Kapitel 4.2.7, S. 128 ff.), die die Teilrechtsfähigkeit als unmittelbares Ziel verfolgte, dafür, dass alle Berufskollegs im Verbund erweiterte Handlungsmöglichkeiten erhalten sollten und sprach sich für die vorrangige Erarbeitung der Strukturen aus. Die Vertreter:innen der Gruppe II, die stärker innovative Bildungsangebote für Schüler:innen in den Blick nahmen, wünschten zunächst eine Ausarbeitung der Prozesse, bevor die Erarbeitung von Strukturen erfolgen sollte. Diese Argumentation verdeutlicht die in der Chronologie thematisierten unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen der Gruppen I und II. In Dortmund wechselten sich Phasen der Entwicklung von Prozessen und Strukturen ab.

5.1.5 Dauer der Verbund-Institution

Entwickler:innen von Schulverbünden sollten sich fragen, ob die Institution des Verbunds dauerhaft aktiv sein oder nur temporär gegründet bzw. nach Erfüllung ihrer Aufgaben wieder aufgelöst werden soll. Falls eine dauerhafte Einrichtung der Institution des Verbunds geplant ist, ist zu entscheiden, ob die Aufgabengebiete in einem bestimmten Rhythmus wechseln.[186]

- Soll die Institution des Verbunds der Platzhalter für die gemeinsame Arbeit im Verbund sein und die Aufgaben der Institution des Verbunds je nach Bedarf bestimmt werden?
- Sollen Prozesse in der Institution des Verbunds exemplarisch erprobt werden und dann zurück in den Regelbetrieb der bestehenden Schulen fließen?
- Wie können die einzelnen Berufskollegs ‚zurückerhaltene' Prozesse in die eigene Schule reintegrieren?
- Wie lange soll die Verbund-Einrichtung einen Prozess mindestens ausführen?
- Wie werden neue Aufgaben für die Verbund-Institution gefunden, nachdem eine Aufgabe an die Berufskollegs zurückgegeben wurde?

5.1.6 Nutzung von Pools / Synergieeffekten

Kann eine Verbund-Institution dazu beitragen, Synergieeffekte zu erzielen und Freiräume zu schaffen, indem Raum- und Personalressourcen gebündelt werden (Stellen- und Raumpool)?

In der Konzeptentwicklung des RBZ-Modell-BK entwarfen wir entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Finanzierungsmodell in Kap. 4.2.11 und Anhang 8.7.3)[187]. Zur Realisierung eines Pools in einer Modell-Schule des Verbunds ist eine koordinierte Stunden- und Raumplanung erforderlich. Während einzelne Bildungsgänge eines bestimmten Berufsbildes an den acht Berufskollegs nur teilweise ausgelastet sind, könnte durch Bündelung der Schüler:innen / Klassen in der Modell-Schule des Verbunds eine höhere Auslastung erzielt, Stellenanteile an einzelnen Berufskollegs eingespart und für andere Aufgaben verwendet oder kapitalisiert werden. Ein solches Vorgehen würde aufzeigen, dass eine Zusammenarbeit im Verbund neben inhaltlichen Mehrwerten auch einen ‚harten Output' generieren kann. Dabei ist darauf zu achten, nicht um der Kapitalisierung Willen Personal einzusparen. Mit Blick auf Dortmund greifen diese Überlegungen nur für den 2017 eingereichten Schulversuchsantrag.

Für ein solches Procedere sind einerseits umfängliche rechtliche Regelungen erforderlich (z.B. dienstrechtliche Absicherung des Unterrichts an anderen Schulorten[188], schulrechtliche Genehmigung der Poolung von Stellen an einem Verbund-BK → s. dazu Rückmeldung der Rechtsexpert:inn:en in Kapitel 4.2.11), andererseits müssen alle Berufskollegs bereit sein, in den Verbund zu investieren und darauf vertrauen, dass durch die Zusammenarbeit die intendierten Mehrwerte erzielt werden (s. Gedanken zur Reziprozität in Kapitel 4.2.4, S. 112 f.). Es handelt sich um ein Gemeinschaftsprojekt mit Solidareffekt, mit dem die Berufskollegs ihre Bereitschaft äußern, einen Teil ihrer Ressourcen und ihrer Expertise in das Verbund-BK einzubringen. Im Positionspapier (2016, s. Kapitel 4.3.4) formulierten die Schulleitungen dazu: „Eine solche im Konsens von acht Schulleitungen vorgetragene Position zur

[186] In Dortmund wurde eine Dauereinrichtung als flexibles Konstrukt angestrebt. Für einen Zeitraum von fünf Jahren sollte ein Aufgabenbereich definiert werden. Im Anschluss könnten die Aufgabenfelder geändert werden.

[187] In den Gesprächen mit den Schulleitungen zeigte sich, dass die ‚Währung' der Schulen Unterrichtsstunden, Räume und Stellen sind. Dies wurde z.B. im Rahmen der Planung des Einsatzes der Arbeitsgruppen für die Vorbereitung des Schulversuchsantrags beispielsweise an folgender Frage deutlich: „Wie sollen die Kollegen bezahlt werden?"

[188] Die Erfahrungen im Dortmunder Projekt machten deutlich, dass Abordnungen sehr schwierig umsetzbar sind, und derartige Vorschläge bei Bezirksregierungen und Lehrerräten auf Ablehnung stoßen können.

Verstetigung einer regional-integrativen Zusammenarbeit ist – auch über die lange Tradition der Dortmunder Berufskollegs hinweg betrachtet – eine außergewöhnliche, einmalige Chance.“ (S. 24). Durch ein solches kommunales Entwicklungsmodell, das auf Synergieeffekte setzt, entstehen Freiräume – gleichzeitig bindet das Modell die Berufskollegs aneinander.

5.1.7 Teilrechtsfähigkeit vs. kollaborativ gebundene Autonomie

Im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses wurde wiederholt diskutiert, ob nur das RBZ-Modell-BK oder alle Berufskollegs des Verbunds teilrechtsfähig werden sollten.

Abgesehen von der Tatsache, dass bei einem teilrechtsfähigen Berufskolleg sowohl der Aufgaben- und Verwaltungsumfang als auch die Verantwortung (‚Unternehmerpflichten‘) zunehmen[189], sehe ich nach Abwägung aller Vor- und Nachteile in Bezug auf eine Kooperation die Teilrechtsfähigkeit jeder Einzelschule kritisch, da sich die Konkurrenz zwischen den Schulen (um Ressourcen und Schüler:innen) verschärfen und damit den Verbund schwächen könnte.[190]

Als wissenschaftliche Begleitung schlugen wir im Entwicklungsprozess das RBZ-Modell-BK als eine Option vor, die der Idee einer kollaborativ gebundenen Autonomie oder teilrechtsfähigen Verbundeinrichtung entspricht. Bei der Einrichtung einer teilrechtsfähigen Institution des Verbunds könnten die Berufskollegs nur gemeinsam teilrechtsfähig handeln. Somit würden einerseits Freiräume geschaffen, da die Berufskollegs gemeinschaftlich rechtsfähig agieren könnten, andererseits bestünde die Möglichkeit einer gegenseitigen Kontrolle. Die Einrichtung einer gemeinschaftlichen Institution könnte zur Stärkung des Verbunds beitragen und die Schulen stärker aneinanderbinden, da einerseits die Mitarbeit der Berufskollegs und andererseits die Investition von Ressourcen erforderlich wäre. Die dazu notwendigen gesetzlichen Regelungen müssten hierfür jedoch noch geschaffen werden.

5.1.8 Beachtung rechtlicher Rahmenbedingungen

Der Entwicklungsprozess hat gezeigt, dass sich ein Schulversuch in den geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen bewegen sollte, um realisiert werden zu können. In den Kapiteln 4.2.11, 4.5.3, 4.5.5 (ab S. 198) und 4.5.7 werden die Bewertungen und Rückmeldungen von Rechtsexpert:inn:en bzw. des MSB dargestellt.

---

[189] Auch Tenberg (2003) greift diesen Gedanken auf: „Die gegenwärtig tätigen SchulleiterInnen würden durch eine Reihe neuer Anforderungen für die Führung eines Kompetenzzentrums überfordert. Derartige umfängliche betriebswirtschaftliche und führungstechnische Qualifikationen konnten und können nicht aus ihrer beruflichen Sozialisation bzw. formalen Qualifikation entwickelt werden. Kompetenzzentren setzten eine neue Führungspersönlichkeit voraus, die in der Lage sei, ein modernes und umfassendes Management zu leisten (vgl. BLK 2003, 3).“ (S. 7). Zudem erfordere die Weiterentwicklung zu einem Kompetenzzentrum, das „einen Paradigmenwechsel im berufsbildenden Schulwesen vom Bildungsanbieter in der Erstausbildung und beruflichen Allgemeinbildung zum Bildungsdienstleister für unterschiedlichste Kundengruppen“ (S. 7) vollziehe, ein Um- und Neudenken der Schulleitung sowie der Lehrkräfte – insb. mit Blick auf eine kontinuierliche Qualifikations- und Weiterbildungsbereitschaft sowie eine Umstellung der Arbeitszeiten (vgl. ebd.).

[190] Tenberg (2003) sieht weitere Zielkonflikte „zwischen der staatlichen Steuerung der Einzelschule und der jeweils interessengeleiteten Eigensteuerung von regionalen wirtschaftlichen Netzwerken“ (S. 7). Er berichtet von der Gefahr, dass der öffentliche Bildungsauftrag vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Interessen an Bedeutung verlieren und sich die Diskrepanz zwischen einzelnen Regionen verstärken könne (vgl. ebd.).

Des Weiteren verweist er auf ordnungspolitische Fragestellungen (unfaire Konkurrenz von Regionalen Kompetenzzentren und freien Bildungsträgern) (vgl. ebd.): Als staatliche Institutionen verfügten berufliche Schulen „über abgesicherte ökonomische und personelle Ressourcen, die auch bei einer angestrebten Eigenbudgetierung einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber freien Weiterbildungsträgern besitzen“ (ebd.).

Wesentliche Aspekte (auch mit Blick auf den Transfer auf andere Berufskollegverbünde in NRW bzw. Verbünde beruflicher Schulen in anderen Bundesländern) sind u.a. die Vermeidung der Vermengung innerer und äußerer Schulangelegenheiten, die Beachtung der schulgesetzlich geregelten Kompetenzen der einzelnen am Schulversuch teilnehmenden Schule und deren jeweiliger Schulmitwirkungsgremien, die Befolgung des Datenschutzes sowie die Berücksichtigung beamten- bzw. personalvertretungsrechtlicher Regelungen.

Auch wenn im Rahmen des Entwicklungsprozesses der Wunsch bestand, innere und äußere Schulangelegenheiten stärker zu integrieren, kam die deutliche Rückmeldung aus dem MSB, dass innere und äußere Schulangelegenheiten nicht vermengt werden und keine Schulträgeraufgaben auf die Schulleitung übertragen werden dürften (dies sei weder über die Schulversuchsklausel nach § 25 Abs 1 noch über Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen / zwischen Schule und Schulträger realisierbar). Die Art und Weise der in § 59 Abs. 1 und 11 und § 76 SchulG (s. Fußnoten 157, 158, 159) vorgesehenen Kooperation zwischen Schulträger und Schulleitung könne unmittelbar zwischen den Beteiligten abgesprochen werden und erfordere keinen Schulversuch.

Des Weiteren wurde deutlich, dass ein Verbund die schulgesetzlich geregelten Kompetenzen der einzelnen am Schulversuch teilnehmenden Schule und deren jeweiliger Schulmitwirkungsgremien nicht antasten dürfe. Im Rahmen der Dortmunder Geschäftsstelle ist dieser Anspruch gewährleistet, weil bei den Beschlüssen in der sog. Leitungskonferenz Einstimmigkeit gefordert ist und die von einer teilnehmenden Schule in die Leitungskonferenz entsandte Vertretung dabei grundsätzlich nicht gegen Beschlüsse der (eigenen) Schulkonferenz handeln bzw. abstimmen darf (vgl. § 59 Abs. 10 SchulG) (s. S. 198).

In Hinblick auf den Datenschutz sind besondere Regelungen zu berücksichtigen: Wenn es sich bei der Institution des Verbunds nicht um eine Schule mit eigenen Schüler:inne:n handelt, ist diese nicht berechtigt, nach §§ 120-122 SchulG i.V.m. VO DV I, Schüler:innen-Daten zu verarbeiten (s. Ausführungen auf S. 198).

Das MSB unterstrich zudem, dass auch im Rahmen des Schulversuchs sämtliche beamten- bzw. personalvertretungsrechtlichen Regelungen des LBG oder des LPVG anzuwenden seien – diese Regelung sei insb. mit Blick auf mögliche (Teil-)Abordnungen von Bedeutung (weitere Ausführungen dazu s. S. 198).

In Kapitel 4.5.5 habe ich dargelegt, dass grundsätzlich alle dienst-, personalvertretungs- und datenschutzrechtlichen Vorgaben vollumfänglich zu beachten sind. Mitwirkungsrechte dürften durch die Koordinations- und Leitungsaufgaben der Geschäftsstelle nicht tangiert werden.[191]

[191] In diesem Zusammenhang konstatierte Kurz (2002) bereits vor knapp 20 Jahren, dass die damaligen Ansätze zur Entwicklung beruflicher Kompetenzzentren relativ systemkonform verliefen – beispielsweise böten die Reformprojekte keine berufliche Weiterbildung an (vgl. S. 92 nach Tenberg 2003, S. 6).

Tenberg (2003) führte dazu aus:

„Schwierigkeiten auf dem Wege der Realisierung werden in hohem Maße fehlenden und verhindernden rechtlichen Rahmenbedingungen des Systems berufsbildender Schulen zugeschrieben (vgl. ROSS/DOBISCHAT 2001, 8). Der angestrebte Ausbau der eigenverantwortlichen Gestaltungsspielräume in finanzieller, personeller, organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht könne in den bestehenden Strukturen nicht stattfinden. Somit sei zunächst ein umfassender Abbau zentraler bürokratischer Steuerungsmechanismen erforderlich, der begleitet werden sollte von der Installation einer öffentlichen Rechenschaftslegung der Schulen über den pädagogisch sinnvollen und ökonomisch vertretbaren Mitteleinsatz. Organisatorische und rechtliche Fragestellungen, wie z. B. Arbeitszeitenregelung der Lehrkräfte oder deren berufliche Positionierung müssten konstruktiv gelöst werden.“ (S. 6)

5.2 Erfahrungsgewinne zum Verfahren

Aus dem von mir erlebten Dortmunder Entwicklungsprozess lässt sich ein (idealtypischer) Prozessablauf zur Einrichtung eines Verbunds und einer Verbund-Institution ableiten (s. orangefarbene Pfeile in Abb. 45). In einer linearen Anordnung sind die Prozessschritte nur als idealtypisch zu interpretieren, in der Realität handelt es sich um einen iterativen Prozess (s. blaue geschwungene Pfeile). Um die Erfahrungsgewinne zum Verfahren strukturieren zu können, verwende ich als Grundlage den in Abb. 45 dargestellten Prozessablauf zur Einrichtung eines Verbunds und einer Institution eines Verbunds.

1) Als eine zentrale Grundlage stelle ich in Kapitel 5.2.1 zunächst die Anlage des Entwicklungsprozesses (hellgraues Feld in Abb. 45) dar.
2) In Kapitel 5.2.2 erläutere ich zu einzelnen Prozessschritten (orangefarbene Pfeile in Abb. 45) relevante Aspekte, die im Dortmunder Prozess von besonderer Bedeutung waren und die – wenn sie vom Einzelfall abstrahiert werden – für andere Verbund-Entwicklungsprozesse eine Rolle spielen könnten.
3) Im Rahmen des Entwicklungsprozesses manifestierten sich diverse Herausforderungen (blaue Kästen mit gelbem Blitz), die sich auch in anderen Kontexten von Verbundentwicklung zeigen könnten (s. Kapitel 5.2.3).
4) Die langen nach unten gerichteten orangen Pfeile repräsentieren hilfreiche unterstützende Prozesse, die den Entwicklungsprozess positiv beeinflussten und als wesentliche Faktoren der Bewältigung der Herausforderungen betrachtet werden (s. Kapitel 5.2.4).
5) In Kapitel 5.2.5 skizziere ich, inwieweit das Rollenverhalten der Akteure das Prozessgeschehen beeinflusste (s. gelbe Ellipsen in Abb. 45). Für den Dortmunder Entwicklungsprozess gilt, dass viele verschiedene Rollen von Bedeutung waren, um die Prozessschritte erfolgreich zu meistern und um auf die auftretenden Herausforderungen zu reagieren. In Bezug auf Dortmund skizziere ich die Rollen, die dem Prozess förderlich waren und folge damit dem o.g. Erkenntnisinteresse, Motive und Gründe für individuelles Handeln zu verstehen.
6) Kapitel 5.2.6 legt dar, welche hilfreichen Faktoren für den Dortmunder Entwicklungsprozess identifiziert werden können (in Abb. 45 s. grüner querliegender Balken).

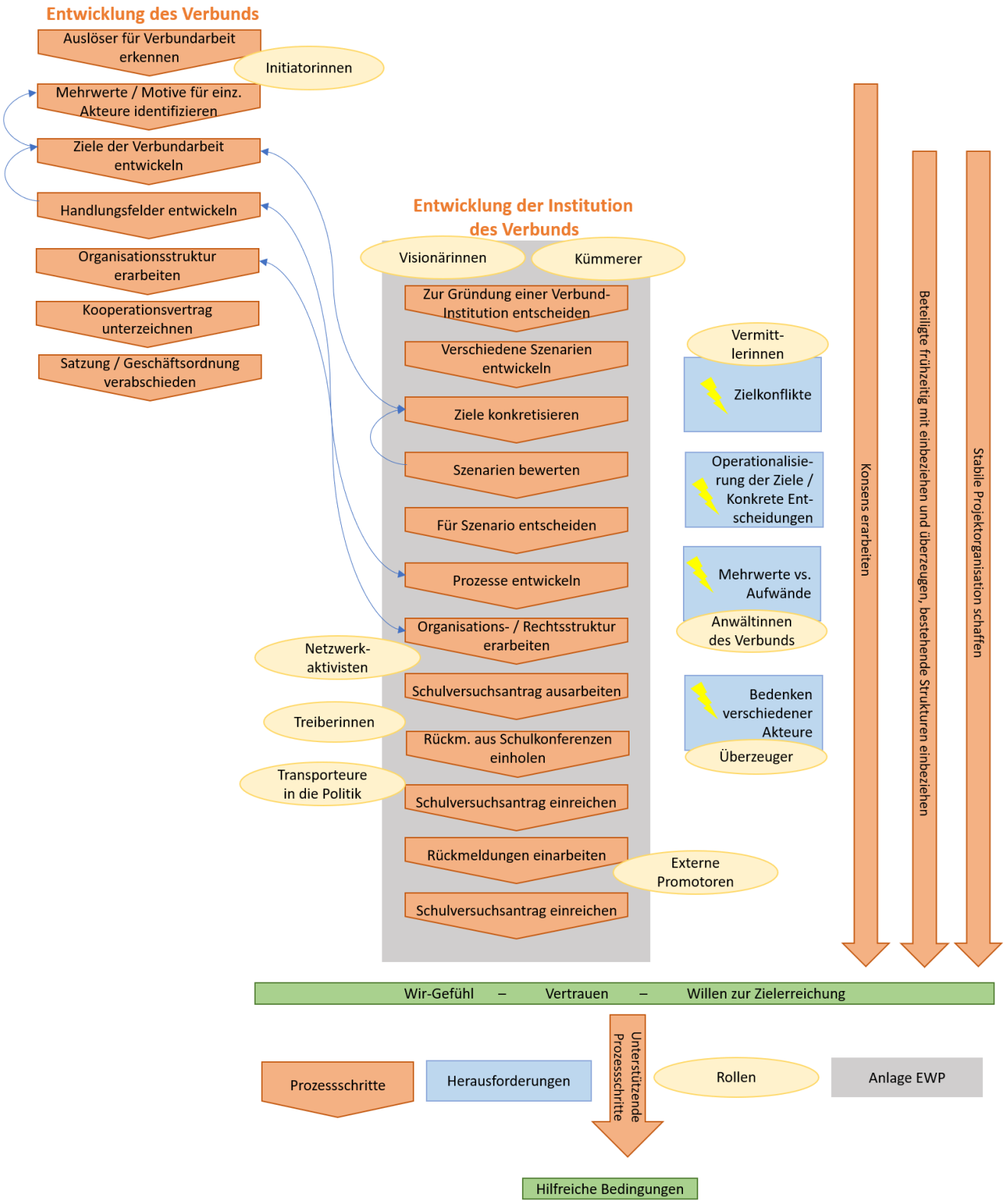


Abbildung 45: Struktur der Erfahrungsgewinne zum Verfahren

Quelle: eigene Darstellung[192]

[192] Die Rollen sind gleich verteilt in der männlichen und in der weiblichen Form formuliert. Die Positionierung der Rollen in der Nähe einzelner Prozessschritte ist nur als beispielhaft zu betrachten. Das Rollenverhalten dieser Akteure wirkte über den gesamten Entwicklungsprozess.

5.2.1 Reflexion der Anlage des Dortmunder Entwicklungsprozesses

Im Folgenden erläutere ich, wie wir als wissenschaftliche Begleitung den Entwicklungsprozess anlegten und ergänze meine theoretischen Ausführungen in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.2 um meine praktische Erfahrung.

5.2.1.1 Dortmunder Szenarienentwicklung als bottom-up-Prozess

Als wissenschaftliche Begleitung entschieden wir uns zu Beginn des gemeinsamen Entwicklungsprozesses mit den Praktikern, zunächst ohne Beachtung möglicher Rechtsfragen in einem offenen und kreativen Prozess Szenarien zu konzipieren, die zwischen den beiden Extrempolen ‚loses Netzwerk' und ‚Zusammenschluss von Schulen' angesiedelt waren. Mit unserer Entscheidung für diese Vorgehensweise verbanden wir den Wunsch, die Interessen und Erwartungen der Praxisakteure kennenzulernen und somit eine Grundlage für die Zusammenarbeit zu schaffen.

Zentrales Merkmal des Dortmunder Prozess war, dass dieser insbesondere durch die Schulleiter:innen initiiert und vorangetrieben wurde[193]. Die langjährige Zusammenarbeit in Form der lokalen Direktorenkonferenz und anderen Kooperationen (vgl. Kapitel 3.1) führte zu dem Wunsch, die Kooperation zu formalisieren. Im Rahmen der Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land NRW, der Stadt Dortmund und den öffentlichen Dortmunder Berufskollegs am 28. Juni 2013 (s. Kapitel 3.2.3) benannten die Schulleitungen die Gestaltung der zukünftigen institutionellen Form der Verbundarbeit explizit als Entwicklungsgegenstand des RBZ-Projekts (später Feld II). Der bottom-up-Ansatz[194] unterscheidet die Vorgehensweise in Dortmund von anderen regionalen Bildungsverbünden, beispielsweise vom IBB in OWL, das eher top down von der Bezirksregierung organisiert wurde (s. Anhang 8.10.1).

Um der Eigeninitiative der Dortmunder Berufskollegs Rechnung zu tragen, legten wir den Szenarienentwicklungsprozess bottom-up an: Die Steuergruppe führte zunächst eine normative Diskussion über die Gestaltung der Zusammenarbeit der Berufskollegs. Welche Kriterien sollte ein Berufskollegverbund erfüllen, welche Ziele sollten durch einen Verbund realisiert werden? Die unterschiedlichen Ideen fassten wir in den in Kapitel 4.1 dargestellten Szenarien zusammen. Erst in einem zweiten Schritt wurden die Szenarien auf ihre Machbarkeit geprüft. U.a. sollten die Szenarien so überzeugend sein, dass sie eine Untersuchung über mögliche Veränderungsbedarfe der aktuellen Rahmenbedingungen (insbesondere des aktuellen Rechtsrahmens) bewirkten (vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 11).

Mit dieser Vorgehensweise wurde kein vorgegebenes Konzept der Verbundarbeit implementiert; vielmehr entwickelten die Schulleitungen im Rahmen des bottom-up-Prozesses selbst eine Entscheidungsgrundlage für sich als Steuergruppe, das MSW, die Stadt Dortmund und die Bezirksregierung (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 27).

Ein weiteres Kennzeichen des bottom-up-Prozesses war die Erweiterung der Szenario-entwicklungsgruppe auf die gesamte Steuergruppe im Februar 2016 (s. Kapitel 4.2.7). Diese Entwicklung zeigt, dass das Bewusstsein für die zentrale Bedeutung der Institutionalisierung der Verbundstrukturen mit dem Projektverlauf wuchs und sich der Wunsch der aktiven Mitwirkung auf alle Schulleiter:innen und Stellvertreter:innen übertrug. Zudem sollten Informationsdefizite unter den

[193] Im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum Schulversuch am 17.1.2020 bezeichneten die Dortmunder dieses Vorgehen als „Graswurzelbewegung".

[194] In Hinblick auf die Modellversuchsforschung vgl. z.B. Diettrich 2013, S. 92

Mitgliedern der Steuergruppe behoben und aufgrund bevorstehender Veränderungen der Besetzung der Steuergruppe eine Personalstabilität gewährleistet werden.

In einem bottom-up-Prozess müssen unterschiedliche Wünsche und Ziele der Beteiligten ausgetauscht und ein gemeinsamer Nenner gefunden werden: Im Rahmen der Abwägung verschiedener Szenarien legte die Diskussion der mit den Szenarien verbundenen Mehrwerte und Aufwände die zugrundeliegenden Werte und Überzeugungen der Schulleitungen offen (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 28, s. dazu auch Kapitel 5.2.3.1: Zielkonflikte). Der Szenarioentwicklungsprozess kann somit auch als Konsensualisierungsprozess betrachtet werden (vgl. Ball 1997/2006, S. 15 nach Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 12 f.). Themen wurden spiralförmig immer weiter konkretisiert, bis eine Einigung gefunden werden konnte (s.a. Kapitel 5.2.3.1: Zielkonflikte). Durch die kooperative Arbeit am Schulversuchsantrag entstand ein Gemeinschaftsprodukt bzw. eine konsolidierte Fassung, bei der nicht mehr erkennbar ist, wer im Verlauf der Entwicklung welche Position vertrat.

Rückblickend können wir konstatieren, dass manches von uns als methodisch sinnvoll erachtetes Procedere von den Akteuren der Praxis nicht immer akzeptiert wurde. Die von uns intendierte Unterscheidung in konstitutive Entscheidungen / umverteilende Organisation verfolgten wir nicht weiter, da sich zeigte, dass die Schulleitungen nicht immer bereit waren, in den von uns vorgegebenen Situationsszenarien zu arbeiten (s. Kapitel 4.1.3 → Workshop 2: Entscheidungen zu Rechtsformen sollten konkretisiert werden, Workshop 3). Wenn auch unsere Konzeptionsvorschläge nicht immer akzeptiert wurden, so initiierten – wenn auch modifiziert – unsere Vorgehensweisen Diskussionen und ermöglichten Entscheidungen. Einem bottom-up Prozess ist inhärent, dass der von der wissenschaftlichen Begleitung geplante Ablauf nicht immer dem tatsächlichen Entwicklungsverfahren entsprechen kann: Die Sichtweisen, Zielsetzungen und Planungen einer wissenschaftlichen Begleitung können nicht zu 100% mit den Erfahrungen und pragmatischen Zielsetzungen von Praktikern korrelieren.

Auch wenn das RBZ-Modell-BK nicht genehmigt wurde, so ist der Prozess der Erarbeitung als Erfolg zu werten. Im Rahmen des bottom-up-Prozesses erstellten die Schulleitungen gemeinsam mit dem:der Vertreter:in der Stadt Dortmund ein Konzept, das trotz unterschiedlicher Zielsetzungen und kontroverser Strömungen in der Steuergruppe von allen getragen wurde und dem die Lehrerräte und Schulkonferenzen aller acht Berufskollegs zustimmten. Somit war die Konzeption des RBZ-Modell-BK trotz aller Schwierigkeiten ein zentraler Faktor, der im Rahmen eines gemeinsamen Willensbildungsprozesses zu einem ersten Ergebnis (der Einreichung des Schulversuchsantrags) führte und damit die Einreichung (und Genehmigung) des zweiten Schulversuchsantrags ermöglichte.

5.2.1.2 Verwendung wissenschaftlicher Modelle oder allgemeine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise?

Als wissenschaftliche Begleitung strukturierten wir den Entwicklungsprozess vor und arbeiteten gemeinsam mit den Schulleitungen die Szenarien aus. Ziel unserer Tätigkeit im Projekt war, die institutionelle Verbund-Struktur zu konzipieren. Zu Beginn der Szenarienentwicklung bezogen wir als ein Konzept der Organisationstheorie das St. Galler Management Modell (vgl. Rüegg-Stürm 2009, s.a. Kapitel 4.1.1) in den Entwicklungsprozess ein. Das Modell diente in der Einstiegsphase dazu, „eine erste Heuristik für das Management und die Steuerung des Verbundes zu erhalten“ (Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 11). Zwischenzeitlich bestand die Überlegung, für jedes der drei Szenarien ein angepasstes St. Galler Management Modell zu entwerfen – diese Idee wurde jedoch nicht weiterverfolgt, da die Steckbriefe zur Beschreibung ausreichten und sich im Zuge der Konkretisierung

des RBZ-Modell-BK in der Auseinandersetzung mit den Paragraphen einer Satzung / Rahmenvereinbarung und einer Geschäftsordnung neue elementare Beschreibungskategorien ergaben (gleichwohl Bezugspunkte zu den Kriterien des Modells erkennbar sind, insb. in Hinblick auf die äußere und innere Struktur). Das St. Galler Management Modell war jedoch in bestimmten Phasen geeignet, Zusammenhänge zu analysieren (s. z.B. exogene Faktoren in Kapitel 5.2.2.1.1).

Im weiteren Verlauf verwendeten wir vielfach kreative Ansätze zur konzeptionellen Entwicklung der Szenarien (s.u.)[195], ohne auf die heuristische Funktion einer wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise (Strukturen / Muster erkennen) zu verzichten.

5.2.1.3 Auseinandersetzung mit einer konkreten Fragestellung

In Dortmund wurde durch die Beschreibung von drei Szenarien mit jeweils divergierenden Ausprägungen und Kombinationsmöglichkeiten ein Entscheidungsspielraum geöffnet, aber gleichzeitig auch begrenzt. Die Auseinandersetzung mit einem konkreten, komplexen und komplizierten Problem (der Gründung des RBZ-Modell-BK bzw. der RBZ-Geschäftsstelle) ermöglichte, dass die Zusammenarbeit nicht in einem unverbindlichen Rahmen erfolgte, sondern zentrale Kernpunkte zügig thematisiert wurden: Die Frage, welche Prozesse ein RBZ-Modell-BK übernehmen könnte, zeigte auf, mit welchen Herausforderungen die Berufskollegs zum damaligen Zeitpunkt konfrontiert waren (sowohl im bildungsgangbezogenen als auch administrativen Bereich). Durch organisatorische Fragestellungen zur Gründung eines RBZ-Modell-BK / einer Geschäftsstelle (z.B.: Wie wird eine gemeinsam gegründete Institution des Verbunds mit Ressourcen ausgestattet? Wie könnte eine Organisationsstruktur aussehen, welche Gremien sind einzurichten?) wurde deutlich, welche Bereitschaften unter den Beteiligten bestanden, in den Verbund und die Institution des Verbunds zu investieren und sich mit den Ressourcen der eigenen Schule einzubringen. Die Auseinandersetzung mit einer konkreten Fragestellung führte sehr schnell zu einer effektiven und vertrauensvollen Kooperation. Diese Intensität einer vertieften Auseinandersetzung wäre mit der reinen Unterzeichnung eines Kooperationsvertrags und der Absicht, in bestimmten Handlungsfeldern zu kooperieren, nicht möglich gewesen.

In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass zwischen dem Ergebnis (als Produkt) und dem Prozess unterschieden werden muss: Das Produkt der Zusammenarbeit ist der Schulversuchsantrag (bzw. sind die beiden Versionen des Schulversuchsantrags). Während das RBZ-Modell-BK nicht genehmigt wurde, erfolgten eine Genehmigung der Gründung der Geschäftsstelle des Verbunds sowie der damit verbundenen Prozesse. Wäre keine Genehmigung am Ende des Prozesses erteilt worden, so hätten sich dennoch durch die intensive gemeinsame Arbeit an einem konkreten Produkt die Zusammenarbeit und der Zusammenhalt des Verbunds intensiviert.

Ziel unseres methodischen Vorgehens war in allen Phasen ein situativer Zugang, um Lösungen für konkrete Problemstellungen zu generieren (s. Einstiegsszenarien auf S. 114, beispielhafte Geschäftsordnungen und Kooperationsverträge auf S. 118 ff. , die Simulation ‚eines Tags im Lebens des Schulleiters des RBZ-Modell-BK' auf S. 122 f.). Als wissenschaftliche Begleitung war uns wichtig, unterschiedliche Varianten zu reflektieren und Modelle zu konzipieren, die finale Entscheidung aber den Schulleitungen zu überlassen.

[195] Gleichwohl analysierten wir in verschiedenen Artikel das RBZ-Projekt vor dem Hintergrund der Educational Governance (Buschfeld et al. 2016, Casper et al. 2017)

5.2.1.4 Denken in Alternativen

Das Beispiel der Szenarioentwicklung verdeutlicht das Denken in Alternativen. Zunächst entwarfen wir drei sehr unterschiedliche Ausgangszenarien. Auf Basis der Entscheidung für Szenario II (komplementäres Berufskolleg) konzipierten wir sich verfeinernde Ausdifferenzierungen (s. Kapitel 4.2.2: Ausarbeitung möglicher Varianten von Szenario II durch die wissenschaftliche Begleitung zur Unterstützung der Entscheidung der Steuergruppen) und stellten Varianten zur Diskussion (s. Kapitel 4.2.4: Darstellung unterschiedlicher Ausprägungen des RBZ-Modell-BK), die die im Bearbeitungsprozess geäußerten Wünsche und Zielvorstellungen aufnahmen. Durch diese Ausdifferenzierung konnten wir die jeweiligen Mehrwerte unterschiedlicher Varianten akzentuieren und austarieren, welche Modelle konsensfähig waren. Im weiteren Verlauf (Januar 2017) nutzen wir die Darstellung divergierender Alternativen, um das das RBZ-Modell-BK gegen andere Varianten abzugrenzen und vor der arbeitsintensiven Antragsstellung die Entscheidung für das RBZ-Modell-BK zu verifizieren (s. Kapitel 4.3.5, S. 166).

5.2.1.5 Forcierung von Entscheidungen

In unterschiedlichen Phasen – wenn z.B. Positionen verfestigt schienen und den Prozess zu verzögern drohten – war die wissenschaftliche Begleitung in besonderer Weise gefragt, um Entscheidungen nicht zu verschieben. Als wirksam erwies sich, die aus unserer Sicht bereits erzielten Ergebnisse als erreichte Zwischenschritte zu dokumentieren[196]. Kreative Simulationen oder provokant formulierte Thesen verdeutlichten potentielle Folgen von Entscheidungen oder auch möglicherweise entstehende Schwierigkeiten[197]. Bewusstes Einfordern von Stellungnahmen trug dazu bei, Abstimmungen herbeizuführen.

Ein Verbund-Vorhaben beruht auf der freiwilligen Kooperation der Schulen bzw. der in der Institution Schule arbeitenden Menschen, die viel Zeit und persönliche Kraft investieren. Die Erfahrungen zeigen, dass bei Entscheidungen, die mit weitreichenden Konsequenzen für die einzelne Schule verknüpft sind, Abstimmungen nicht zu stark forciert werden dürfen. Die Bereitschaft zur Investition eigener Ressourcen in die Verbund-Institution und die Festlegung auf eine Rechtsform sind so umfassend bzw. weitreichend, dass jede Schule die Beteiligung intensiv reflektieren muss. Alle Beteiligten müssen vom Sinn und Zweck der Institution des Verbunds überzeugt sein. Eine durchgängige Herausforderung war, alle Akteure auch mit ihren Bedenken und Sorgen wahrzunehmen und eingebunden zu halten.

5.2.1.6 Schreiben von Texten

Die hohe Relevanz von Sprache und Text im Zusammentreffen der Lebenswelten (vgl. Kapitel 2.2.2) zeigte sich in allen Entwicklungsphasen: Zentraler Aspekt der Tätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung war das Erstellen von Textdokumenten unterschiedlichster Art[198]. Neben Jahres- und Zwischenberichten für das Gesamtprojekt (vgl. Buschfeld & Dilger 2014 – 2017) sowie Evaluationen der Erprobung der Zusammenarbeit in Bildungsgängen in Feld III (Prozesse in Berufskollegs konkret

[196] z.B. Kapitel 4.2.5: im Rahmen eines Protokolls stellten wir aus unserer Sicht dokumentierbare Ergebnisse durch gerahmte ‚Ergebniskästen' dar

[197] s. Kapitel 4.2.6: Vorschlag für Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK auf einer konstruierten Internetseite

[198] Euler und Sloane (2014) erläutern, dass in DBR-Zyklen (und Modellversuchen) Wissen in kooperativen Verfahren generiert werde. Durch die Dokumentation von Erfahrungen und Protokollierung von Diskussionsergebnissen entstünden Texte, die wiederum erneut diskutiert und zu neuen Texten führen würden. In der Arena des DBR- / MV-Projekts, aber auch außerhalb, finde eine permanente Textproduktion und -rezeption statt (vgl. S. 787). Diese beschriebene Vorgehensweise entspricht der Arbeitsweise im Dortmunder Projekt.

gestalten / Standards erproben und entwickeln, s. Kapitel 3.4.3 und 3.4.4; vgl. Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016 b, c, d) erfolgte insbesondere für Feld II (= Entwicklung der institutionellen Strukturen des Verbunds / der Institution des Verbunds) eine umfangreiche Texterstellung; dazu gehörten neben den ‚offiziellen Dokumenten' (Szenariobericht, Positionspapier und Schulversuchsantrag in jeweils mehreren Entwürfen und Versionen) interne Diskussionsvorlagen für die Steuergruppe (z.B. Bericht zu alternativen Ausprägungen des RBZ-Modell-BK, Übersichten über die Rechtsformen).

Im Prozess dienten die Texte meines Designportfolios (s. Kapitel 2.3.3.1, Abbildung 3) einerseits der Vorbereitung von Sitzungen und Workshops, um sie im Rahmen der Zusammenkunft diskutieren zu können, andererseits erstellten wir im Nachgang zu den Terminen ausführliche Verlaufsprotokolle bzw. Dokumentationen, um Diskussionsergebnisse festhalten und nachvollziehen zu können. Im Rahmen eines Entwicklungsprozesses mit 16 Schulleitungen mit jeweils unterschiedlichen Standpunkten hat sich das Dokumentieren von Diskussions-Zwischenständen als förderlich erwiesen, um auf der Basis eines übereinstimmenden Stands weiter arbeiten zu können (s. dazu auch Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 14).

Insbesondere die Entwürfe für den Szenariobericht, das Positionspapier und den Schulversuchsantrag waren von vielen Schleifen der Textüberarbeitung geprägt. Der Konzeptionsvorschlag der wissenschaftlichen Begleitung wurde im Vorfeld zu den Sitzungen von der Steuergruppe kommentiert. In den gemeinsamen Sitzungen wurden die Textdokumente vorgestellt und weitere Überarbeitungshinweise diskutiert, die wir als wissenschaftliche Begleitung aufnahmen und im Anschluss an die Sitzung erneut den Beteiligten zusandten, woraufhin ggf. weitere Überarbeitungen folgten. Die Einhaltung des bottom-up Prozesses führte zu einer Vielzahl von Entwurfsfassungen. Durch dieses Vorgehen ergaben sich Texte, die einen Sachverhalt eher um- als konkret beschreiben, die aber akzeptiert wurden, da die unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen akzeptiert werden konnten (vgl. auch Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 14). Ein möglicherweise noch eher unkonkreter Entwurf, der von allen Beteiligten getragen wird, war aus unserer Sicht wichtiger als konkrete Formulierungen, für die aber kein gemeinsamer Nenner erzielt werden konnte. Eine abgestimmte Textversion, wenn auch eher abgeschwächt / weniger dezidiert formuliert, konnte den Entwicklungsprozess trotzdem fördern, weil ein wesentlicher Schritt erreicht wurde.

Herausfordernd war die Frage, welche Texte bzw. Präsentation in welcher Version, welchem Umfang und zu welchem Zeitpunkt an welchen Personenkreis (Projektleitung, Lehrkräfte) versendet werden sollten. Zentrale Aspekte waren dabei, die Ideen des RBZ-Modell-BK einerseits konkret zu beschreiben und andererseits die Texte vor allem in der ersten Entwicklungsphase so zu gestalten, dass sie nicht abschreckend auf die Akteure wirkten: Die Texte durften in ihren Forderungen nicht zu weitreichend sein, um nicht bereits in einer frühen Phase bei den übergeordneten Institutionen auf Ablehnung zu stoßen (z.B. in Hinblick auf die von einigen Beteiligten angestrebte Teilrechtsfähigkeit).

Um den Befürchtungen und Ressentiments (vgl. Kapitel 5.2.3.4) unterschiedlicher Akteure dem RBZ-Modell-BK gegenüber entgegenzuwirken, entschloss sich die wissenschaftliche Begleitung, Texte zielgruppenabhängig unterschiedlich zu formulieren:

Im Szenariobericht wurde beispielsweise detailliert beschrieben, wie das RBZ-Modell-BK mit Personal (Lehrkräften, Sozialpädagog:inn:en, Dolmetscher:inne:n) ausgestattet werden könnte. Es wurden konkrete Aspekte wie die Schüler-Lehrer-Relation auf Basis der dauerhaft an das RBZ-Modell-BK zugewiesenen Bildungsgänge, die Zuweisung von Integrationsstellen, Abordnungen, Abgabe nicht genutzter (Teilzeit-)Stellen, Durchführung gemeinsamer Stellenberechnungen und Nutzung von Rundungseffekten) vorgeschlagen. Diese Aspekte wurden jedoch im Positionspapier weniger

spezifiziert formuliert, da der Szenariobericht an ‚Insider' (Stadt Dortmund / MSB) gerichtet war, das Positionspapier aber einem breiteren Kreis zur Verfügung gestellt wurde (s. Kap. 4.2.11: Szenariobericht, s. Kapitel 4.3.4 Positionspapier). Die abgewandelte Fassung vermied Begriffe wie ‚Abordnung' und wählte insgesamt vorsichtigere und politischere Formulierungen. Es mag kritisch anzumerken sein, dass ‚abgeschwächte' Dokumente nicht vollkommen der Realität entsprechen, wir wählten diese Vorgehensweise aber bewusst, da die Stakeholder weniger intensiv in den gesamten Entwicklungsprozess eingebunden waren, um alle Begrifflichkeiten nachvollziehen zu können und Termini in ihrer Bedeutung für den Prozess einordnen zu können.

In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass die Textproduktion zentrales Element der Legitimation der wissenschaftlichen Begleitung nach außen war (vgl. Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 14). Dies galt einerseits für die projektinternen und an die Stakeholder gerichteten Berichte als auch für die im Prozessverlauf veröffentlichten Aufsätze (vgl. Literaturangaben). Durch Aufsätze und Vorträge wurde das Projekt bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der ‚scientific community' vorgestellt.

5.2.2 Erfahrungsgewinne zu einzelnen Prozessschritten

Die graphische Darstellung (Abb. 45) unterscheidet zwischen ‚Entwicklung des Verbunds' und ‚Entwicklung der Institution des Verbunds'. Für Dortmund war von zentraler Bedeutung, dass einerseits der Verbund weiter verstetigt, anderseits eine Institution des Verbunds konzipiert werden sollte. Es wurde in den diversen Phasen deutlich, dass sowohl der Verbund als auch seine Institution zusammen gedacht bzw. in iterativen Schleifen gestaltet werden müssen.

Zentraler Aspekt meiner Dissertation ist das Konstrukt der Institution des Verbunds. Da wir im Prozess immer auch die Handlungsfelder und Struktur des Verbunds im Blick hatten, gehe ich in der Reflexion auf beide Ebenen ein.

5.2.2.1 Entwicklung des Verbunds

Bei der Darstellung der Erfahrungsgewinne beginne ich mit der Entwicklung des *Verbunds* (linke orangefarbene Pfeile in Abb. 45). Die ersten drei Pfeile werden in Kapiteln 5.2.2.1.1 – 5.2.2.1.3 erläutert. Zu den weiteren Prozessschritten der Entwicklung eines Berufskollegverbunds (Handlungsfelder entwickeln, Organisationsstruktur erarbeiten) erfolgen an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen, da diese bereits in Kapiteln 5.1.1 (Auswahl von Prozessen), 5.1.2 (Regelwerke), 5.1.3 (Spektrum möglicher Verbundtypen) und 5.1.4 (Verhältnis von Verbund und Verbund-Institution) bearbeitet wurden.

5.2.2.1.1 Welche Faktoren lösen die Zusammenarbeit im Verbund aus?

Am Anfang steht die Frage: Warum wollen (oder sollten) wir einen Verbund gründen? Was sind die Auslöser und Entwicklungstreiber für eine Zusammenarbeit im Verbund (s. dazu auch Kapitel 5.1.1)?

Aus unserer Erfahrung der Verbundarbeit (neben der Entwicklung des RBZ Dortmund begleiteten wir das ‚Innovationszentrum Berufliche Bildung Ostwestfalen-Lippe' sowie das ‚Regionale Berufsbildungsnetzwerk Hochsauerlandkreis' - s. Anhang 8.10 - und standen im Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung des Verbunds beruflicher Schulen ‚KaBueNet' in Berlin) ist zu schlussfolgern, dass zwischen **exogenen und endogenen Einflüssen bzw. Impulsen** für die Zusammenarbeit im Verbund zu unterscheiden ist:

Exogene Auslöser beschreiben An- und Herausforderungen, die von außen an (berufliche) Schulen herangetragen werden: Welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen und naturbezogenen / geographischen Einflüsse prägen eine Region? – z.B.:

- bildungspolitische Reformen
- Folgen des demographischen Wandels
- Veränderungen bei der Zielgruppe der Schüler:innen
- die Strukturentwicklung in der Region
- Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt

(vgl. Casper et al. 2017, S. 179 sowie Dilger & Naeve-Stoß 2016).

Aktuelle Herausforderungen ergeben sich aus den sog. Megatrends (vgl. Horx 2020b nach Dilger 2020) wie Globalisierung, Individualisierung, Mobilität, Alterung, Gender Shift, Urbanisierung, New Work, Gesundheit oder Konnektivität. Diese Anforderungen sind nicht singulär zu sehen, sondern verbinden sich zu Clustern (z.B. Digitalisierung & Individualisierung & neue Geschäftsformenhaben oder Globalisierung & Mobilität & Alterung). Megatrends haben Folgen für Berufsbilder und Berufsfelder – dies führt zur Notwendigkeit, Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu überarbeiten und diese in den Berufskollegs umzusetzen.
Die exogenen Entwicklungsimpulse lassen sich gut aus den Umweltsphären des St. Galler Management Modells ableiten: Während die ersten drei Punkte der Umweltsphäre Gesellschaft zuzuordnen sind, beziehen sich die letzten beiden Punkte auf die Umweltsphäre Wirtschaft (ggf. auch Technologie). Einige wenige Umweltsphären besitzen regionsübergreifende Gültigkeit (z.B. gesamtwirtschaftliche Entwicklung / Rezession), die meisten Umweltsphären unterscheiden sich jedoch je nach Region. Beispielsweise differieren ländlich geprägte Regionen geographisch von städtischen Ballungszentren (Umweltsphäre Natur).

In Dortmund benannten die Unterzeichner:innen in der Kooperationsvereinbarung von 2013 die *demographische Entwicklung* (Umweltsphäre Gesellschaft), den *Strukturwandel* sowie den steigenden *Fachkräftebedarf* (Umweltsphären Wirtschaft, Gesellschaft und Technik) als exogene Auslöser für die Kooperation (s. Kapitel 3.2.3). Auch Megatrends wie *Globalisierung und Migration* (Umweltsphären Gesellschaft / Wirtschaft / Natur) haben Folgen für die Berufskollegs: In Dortmund ergab sich 2015 die Anforderung, vergleichsweise spontan Internationale Förderklassen für zugereiste Jugendliche einzurichten. Der Megatrend *Individualisierung* – im positiven Sinne konnotiert mit der Freiheit der Wahl – birgt auch die Gefahr, in einer sich schnell wandelnden Arbeitswelt, die ‚Employability' verlangt, den Anschluss zu verlieren (vgl. Horx 2020a). Somit stellte auch der Umgang mit förderbedürftigen Jugendlichen, Altbewerbenden sowie Bildungsgang-Abbrechenden eine Herausforderung für die Berufskollegs dar (vgl. Dilger 2020).

New Work erfordert berufsfeldübergreifende Kompetenzbedarfe: Laut OECD (2019) sind schriftliche und mathematische Kompetenz, Problemlösekompetenz, ICT[199]-Skills, Lernbereitschaft und kreatives Problemlösen, Managen und Kommunizieren, Selbstorganisation sowie transformative Kompetenzen, Verantwortungsübernahme, Schaffung neuer Werte, Ausbalancieren und Umgang mit Spannungen und Konflikten wesentliche Zukunftskompetenzen. Das RBZ reagiert darauf, indem es die *Stabilisierung von Grundkompetenzen* (insbesondere Basisspracherwerb), die Entwicklung von *Orientierungs-fähigkeit* in einer berufsfeldübergreifenden Berufsorientierung, die berufliche Einstiegsqualifizierung,

[199] information-communication-technology

die Förderung von Zielen der beruflich geprägten FH-Reife sowie die Schnittstelle von beruflicher und akademischer Bildung (allgemeine Studienkompetenz) fördert. Aufgrund heterogener Lernvoraussetzungen der Schüler:innen (demographische und strukturelle Faktoren wie Alter, gesundheitlicher Zustand, unterschiedliches sozio-kulturelles Umfeld - z.B. Migrations- bzw. Fluchterfahrung, individuelle Faktoren wie Mediennutzung, vorausgegangene (Scheiterns-) Erfahrungen, Leistungsmotivation, die Sozialstruktur (Gruppengröße, Gruppenstruktur) und institutionell-organisatorische Faktoren wie Bildungsangebote, Beratungsangebote, Selektionskriterien, ...) werden hohe Ansprüche an Lehrkräfte gestellt. Wie kann mit Heterogenität umgegangen werden, wenn nicht zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen? Lehrkräfte könnten die Schüler:innen in homogenere Kleingruppen unterteilen oder für einzelne Schüler:innen:gruppen individuelle Aufgaben konzipieren. Diese pädagogischen Herausforderungen benötigen Zeit, Kompetenzen und Expertise – Voraussetzungen, die weder eine einzelne Lehrkraft, und auch nur bedingt eine einzelne Schule, leisten kann. Hier setzt der Verbund an: Die Bündelung von Expertise ermöglicht eine konstruktive Umsetzung dieser (sich auch weiterhin schnell verändernden) Anforderungen an konkrete Bildungsarbeit. Die Kooperation mit anderen Schulen und Lehrkräften ist insbesondere dann von Vorteil, wenn sich in Bildungsgängen Berufsfelder schneiden: Beispielsweise beinhalten moderne Berufsbilder neben rein berufsspezifischen Anforderungen Aufgabenfelder, die sich aus der ‚New Work' ergeben und die ähnlich auch in anderen Berufsfeldern unterrichtet werden. Die Herausforderung, allen Schüler:inne:n gerecht zu werden, kann nur in kooperativer Anstrengung zwischen den Berufsfeldern gelingen (vgl. Dilger 2020).

Der Blick in die Dortmunder Vorgeschichte zeigt (s. Kapitel 3.1), dass die Schulleiter:innen bereits 2002 gemeinsame Herausforderungen der Dortmunder Berufskollegs beschrieben. Exogene Auslöser zur Zusammenarbeit im Verbund waren u.a. die Einführung des Lernfeldkonzepts sowie die damalige Raumsituation (Raummangel und Renovierungsbedarf). Letztere Herausforderung blieb recht stabil: Die Steuergruppe thematisierte Fragen von Raumorganisation und gemeinsamer Raumnutzung im Rahmen des Pool-Modells des RBZ-Modell-BK (Teilung von Ressourcen).

Im Rahmen der Auftaktveranstaltung am 17.01.2020 (s. Kapitel 4.6.4) wurde ein:e Schulleiter:in nach den Gelingensbedingungen des Dortmunder Projekts gefragt und betonte die hohe Bedeutung, dass alle acht Schulen mit gleichen Herausforderungen konfrontiert waren, da der Strukturwandel alle in gleicher Weise betreffe und eine Sondierung erfordere. Die Kooperationsbereitschaft der Kommune, gemeinsame Lösungen zu entwickeln, sei äußerst förderlich gewesen (Quelle: eigene Mitschrift).

Die Herausforderungen exogener Einflüsse (demographischer und Strukturwandel) können dazu beitragen, dass Berufskollegs in eine starke Konkurrenz um Schülerzahlen und Ressourcen geraten. Im Hinblick auf die Gründung eines Verbunds ist in den Blick zu nehmen, ob rein auf Basis exogener Entwicklungsimpulse ein Verbund gegründet wird, um gemeinsam besser auf externe Herausforderungen reagieren zu können (probleminduzierte Auslöser für die Zusammenarbeit im Verbund) oder ob (ggf. in gleicher Weise) endogene Impulse (oder entwicklungsorientierte Auslöser) den Ausschlag zur Kooperation geben. Im RBZ Dortmund gab es neben den benannten regionalen Herausforderungen weitere Anlässe zur Kooperation, die sich insbesondere aus endogenen Auslösern begründeten:

Endogene Impulse (oder entwicklungsorientierte Auslöser) für die Zusammenarbeit im Verbund sind

- Professionalisierungsabsichten
- Schul- und Unterrichtsentwicklung
- die Institutionalisierung bestehender Kooperationsbeziehungen

(vgl. Casper et al. 2017, S. 179 sowie Dilger & Naeve-Stoß 2016).

In Dortmund konnten die Zielvorstellungen, Schul- und Unterrichtsentwicklung zukunftsorientiert zu gestalten sowie schulische Organisationsstrukturen und -prozesse zu professionalisieren und zu institutionalisieren, als zentrale endogene Impulse bewertet werden (vgl. Casper et al. 2016, S. 179, Dilger & Naeve-Stoß 2016).

Die Intention zur Institutionalisierung der bestehenden Kooperationsvereinbarungen beruhte in Dortmund sowohl auf endogenen als auch auf exogenen Impulsen:

- Endogen, da die Schulleitungen seit vielen Jahren sowohl untereinander als auch mit der Stadt Dortmund zusammenarbeiteten (s. Vertrauensverhältnis auf S. 286) und in der Institutionalisierung des Verbunds einen progressiven Schritt zur Weiterentwicklung der Kooperation sahen.
- Exogen, weil mit dieser Institutionalisierung adäquat auf die gravierenden Herausforderungen an Schulen reagiert werden konnte. Die daraus resultierende Notwendigkeit, passende Konzepte für besondere Schüler:innen:gruppen (z.B. Schüler:innen mit Sozialisationsschwierigkeiten) zu entwickeln, ist einerseits ein exogener Impuls, da er sich durch äußere Entwicklungen ergibt, ist aber mit der Motivation, für alle Schüler:innen:gruppen ein bestmögliches und passendes Bildungsangebot bereitzuhalten, gleichzeitig als endogener Impuls zu werten.

In einem ‚Rückblick' erläutere ich Dortmund-spezifische Einflüsse, die – im Verständnis von exogenen und endogenen Impulsen – den Prozess beeinflussten[200]:

- Die **Lage der einzelnen Schulen** (s. Anhang 8.1) ist für ist für die Optionen schulübergreifender Kooperationen ein relevanter Aspekt. In Dortmund liegen die Berufskollegs eng beieinander und jeweils zwei bis vier Berufskollegs befinden sich in unmittelbarer Nachbarschaft. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, Bildungsgänge gemeinsam anzubieten, sodass die Schüler:innen teilweise den Unterricht in anderen Häusern besuchen könnten. Im Gegensatz dazu liegen die Berufskollegs in ländlichen Regionen weit voneinander entfernt. Hier stehen eher Fragen der Digitalisierung (z.B. gemeinsames Videoteaching) im Raum.
- Die **Pensionierung einiger Schulleiter:innen** und der damit einhergehende personelle Wechsel in der Steuergruppe ist als Rahmenbedingung zu beachten, da Personen, die die Entwicklung des Verbunds gefördert hatten, nicht bis zum Abschluss (aktiv) eingebunden waren. Diese Rahmenbedingung führte zu der Anforderung, eine stabile und weniger personenabhängige Organisationsstruktur zu schaffen. Ein Verbund-Entwicklungs-Projekt darf nicht zu stark an einzelne Personen gebunden sein; es muss gewährleistet sein, dass inhaltliche und formale Konzeptionen schul- und schülerbezogen begründet werden und nicht auf personenbezogenen Zielvorstellungen beruhen, um die Projektkonzeption auch auf einen längeren

[200] In Anhang 8.10 skizziere ich Herausforderungen der Regionen Hochsauerlandkreis und Ost-Westfalenlippe, die im Gegensatz zum Ballungsraum Dortmund mit anderen Anforderungen konfrontiert sind.

Zeitraum zu sichern. Prozesse des Wissensmanagement müssen die Expertise der ausscheidenden Personen sichern und die Einarbeitung der Nachfolger:innen organisieren.

- Während des Dortmunder Entwicklungsprozesses fand im Mai 2017 die **Landtagswahl** statt (Umweltsphäre Gesellschaft). Sowohl die Zeit vor als auch die Zeit nach der Wahl, verbunden mit einem Regierungswechsel, prägen ein Schulverbund-Entwicklungsverfahren. Eine anstehende Wahl kann dazu führen, dass versucht wird, noch möglichst viele Änderungen und Neuerungen vor der Wahl durch- und umzusetzen. Alternativ ist möglich, dass ein Ministerium vor der Wahl keine Zusagen gibt und die Wahl sowie einen möglichen Wechsel der Besetzung des Ministerpostens abwartet. Die Schulleitungen sahen mit einem Regierungswechsel die Option, dass eine schwarz-gelbe Koalition laut Parteiprogrammen und späterem Koalitionsvertrag (vgl. Kap. 4.3.6) die Selbstständigkeit von Berufskollegs stärker in den Blick nehmen könnte.
- An dieser Stelle sei ein weiterer Aspekt benannt, der aber nicht nur auf Dortmund bezogen ist, sondern grundsätzlich für ähnliche Vorhaben gilt: Als zentrale Rahmenbedingung ist zu beachten, dass das Projekt und der Schulversuchsantrag die **Mitwirkung** der **Schulleitungen** und der **Schulkonferenzen** benötigt: Hätte sich ein Berufskolleg aus dem Entwicklungsprozess zurückgezogen, hätte der Verbund zwar weiter Bestand gehabt, das geschlossene Auftreten und Sprechen mit einer Stimme hätte aber an Wirkung verloren. Die Einreichung des Schulversuchsantrags hing rechtlich von der Zustimmung aller acht Schulkonferenzen ab. Hätte eine Schulkonferenz widersprochen, hätte der Antrag in der geplanten Form nicht eingereicht werden können. Die Beachtung des geltenden Schulrechts ist der Umweltsphäre Gesellschaft zuzuordnen.

5.2.2.1.2 Motive von und Mehrwerte für einzelne Akteure identifizieren

Zu Beginn der Verbundarbeit ist von Bedeutung, im gemeinsamen Austausch offen und transparent zu ergründen, von welchen Mehrwerten die beteiligten Akteure jeweils profitieren bzw. welche Motive der Beteiligung zu Grunde liegen[201].

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich für jedes **einzelne Berufskolleg** ein Mehrwert aus der Option ergibt, Schulentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte durch Bündelung von Kompetenzen gemeinsam zu gestalten und somit Lösungen entwickeln zu können, die eine einzelne Schule nur schwer bieten könnte (vgl. Buschfeld et al. 2017, Vortrag im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung, vgl. Casper et al. 2017, S. 176).

Der sich (vor allem aus den exogenen Faktoren) ergebende – auch zeitliche – Handlungsdruck führt zu weiteren Mehrwerten. Für den **Berufskolleg-Verbund** eröffnet sich durch das Projekt die Chance, sich auf Kooperation statt auf Konkurrenz zu konzentrieren, Ressourcen effizient zu nutzen, den Einfluss in der Region durch das Sprechen mit ‚einer mächtigen Stimme' zu sichern und zu stärken sowie dynamische Anforderungen kooperativ zu lösen (vgl. Casper et al. 2017, S. 176). Für Dortmund wurde dieser Motivation entsprechend der Begriff ‚Zentrum' als Name für das Projekt gewählt.[202]

[201] Dazu Sloane 2014, S. 118: „Eine Arena ist ferner ein mikropolitisches System. In dieses Feld bringen die beteiligten Akteure - gemeint sind die so genannten Forscherinnen und Praktikerinnen - jeweils eigene Interessen resp. Interessen ihrer jeweiligen Lebenswelt mit ein. Die Akteure haben also je eigene Perspektiven, Interpretationsweisen und Normen. Grundlage für die Kooperation ist die (vertragliche) Definition eines gemeinsamen Arbeitskontexts (…)."

[202] Als weiteres zentrales Motiv ist für Dortmund zu betonen, dass es aus Sicht einiger Schulleitungen im Vergleich zur geltenden Rechtslage in NRW bestimmter Freiheitsgrade bedürfe, um adäquat auf aktuelle Herausforderungen flexibel und pädagogisch angemessen vor Ort reagieren zu können. Somit lag eine Motivation für das RBZ Dortmund auch in der

Je nach gewählten Handlungsfeldern des Verbunds und der Institution des Verbunds können sich die Mehrwerte der **Kommune** aus einer gemeinsam koordinierten regionalen Berufskollegentwicklungsplanung, einem effizienten Einsatz von Raumressourcen sowie einer einfacheren Kommunikation mit den Berufskollegs über die Institution des Verbunds (klare und zentralisierte Ansprechpartner:innen) ergeben (vgl. ebd.). Akut auftretende oder außergewöhnliche, aber doch (an)dauernde Aufgaben wie die Integration zugereister Jugendlicher 2015, die Notwendigkeit der Digitalisierung von Schulen oder Herausforderungen der Pandemie sind Beispiele, in denen es für eine Kommune (z.B. Fachbereich Schule der Stadt Dortmund) von Vorteil ist, einen festen Verbund-Ansprechpartner zu haben[203].

Das Ziel, über beständige, geprüfte und effektive Vorgehensweisen für Problemlagen zu verfügen, die in jeweils unterschiedlicher Ausprägung wiederholt auftreten, stellt ein zentrales Motiv sowohl für die **Berufskollegs als auch für die Kommune** dar.

Dem **Ministerium für Schule und Bildung** nutzt das Projekt, weil Alternativen für die Zusammenarbeit beruflicher Schulen entwickelt werden, die auch auf andere Regionen in NRW übertragen werden könnten (vgl. ebd.). Die Ausschreibung des landesweiten Modellversuchs (vgl. Kapitel 4.6.10) belegt, dass das MSB der Entwicklung alternativer Formen der Kooperation große Bedeutung zuweist.

5.2.2.1.3 Ziele der Verbundarbeit gemeinsam entwickeln

In einem weiteren Schritt werde ich die Bedeutung der Klarheit über die Ziele der Verbundarbeit eingehender beschreiben, die als Antwort auf die zuvor beschriebenen Auslöser für die Verbundarbeit zu verstehen sind. Dieser Schritt hat sich in der Retrospektive als bedeutsam erwiesen, da uns im Prozess sehr deutlich wurde, dass das Fundament gemeinschaftlich gesichert sein muss. Es gab immer wieder Phasen, in denen fundamentale Entscheidungen erneut hinterfragt wurden (s. Kapitel 5.2.3.1: Zielkonflikte und 5.2.3.2: Ziele konkretisieren und klare Entscheidungen treffen).

Im Rahmen eines Artikels (Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016) wählten wir im Kontext der Zielanalyse den Educational Governance Ansatz (vgl. u.a. Altrichter & Heinrich 2007, 56 f.) und reflektierten das Projekt anhand der Kategorien dieses Analysemodells. Die Kategorie ‚leitende Werte und Wirkungen' beschreibt, durch welche Motive und Impulse ein Projekt initiiert wird und welche Intentionen mit einem Projekt verknüpft sind (vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 5).

Wir definierten vier verschiedene Cluster von Mehrwerten bzw. Potenzialen (vgl. ebd., S. 6 ff.). Dilger & Naeve-Stoß (2016) thematisierten diese Potenziale auch im Rahmen der Gegenüberstellung des Projekts KaBueNet mit dem RBZ Dortmund (s. dazu auch Casper et al. 2017).

- **Lern-, Entwicklungs- und Innovationspotenziale:** Durch die kooperative Bearbeitung von Herausforderungen wird vorhandene Expertise geteilt, gebündelt und gemeinsam weiterentwickelt. Die Berufskollegs lernen voneinander und entwickeln innovative Lösungen, die im gesamten Verbund genutzt werden können. Der zu Grunde liegende Gedanke ist, dass die Berufskollegs durch die Zusammenarbeit entwicklungsfähiger sowie innovativer sind und besser auf Herausforderungen reagieren oder auch präventiv agieren können (vgl. Casper et al. 2017, S. 179 und vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 6).

Erinnerung an das Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule', in dem eine größere Autonomie sowie erweiterte Handlungsmöglichkeiten getestet wurden.

[203] Insbesondere die zielgerichtete Kommunikation mit einem festen Ansprechpartner war ein wiederkehrend geäußertes Motiv des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund.

- **Effizienzpotenzial:** Absicht ist, durch die kluge gemeinsame Nutzung den Einsatz von Ressourcen zu optimieren und dadurch Synergieeffekte zu schaffen (vgl. Casper et al. 2017, S. 180). Der Wunsch der Generierung von Effizienzpotenzial setzt voraus, dass Ressourcen bisher nicht immer / durchgängig optimal eingesetzt werden[204] (z. B. Lehrerstunden, Räumlichkeiten, Ausstattung). Durch die Bündelung können ungenutzte Bestände aufgedeckt werden (vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 6 f.). Im Rahmen des RBZ-Modell-BK sollte dieses Potenzial über einen Personal- und Raumpool realisiert werden (s. Kapitel 4.2.11 sowie insb. Anhang 8.7.3: Finanzierung des RBZ-Modell-BK).
- **Promotorenpotenzial:** Die Zusammenarbeit im Verbund ermöglicht die Bündelung von Interessen, die damit gestärkt werden. Durch das Sprachrohr des Verbunds können die Interessen nach außen mit einer Stimme kohärent artikuliert und durch die stärkere Gewichtung besser durchgesetzt werden (vgl. Casper et al. 2017, S. 179 und Buschfeld et al. 2016, S. 7). Beispiele aus Dortmund sind die Mitwirkung der acht Berufskollegs in der kommunalen Berufskollegentwicklungsplanung (vgl. Buschfeld et al. 2016, S. 7) oder die Hoffnung einiger Schulleitungen, über den Verbund eine Teilrechtsfähigkeit für alle Berufskollegs zu erwirken.
- **Autonomiepotenzial:** Erweiterte Handlungsmöglichkeiten des Verbunds können ggf. erzielt werden, wenn innovative Bildungsgangkonzepte und Ideen zur Ressourcenschonung / -optimierung umgesetzt werden, die flexibilisierte oder erweiterte Rahmenbedingungen erfordern. Durch die Bündelung der Interessen und Stimmen in einem Verbund wird die Position des Verbunds gestärkt und Veränderung der Rahmenbedingungen können durch das lautere Sprachrohr intensiver eingefordert werden. Ein bestehender und institutionalisierter Verbund kann einfacher in Verhandlungen treten als einzelne Berufskollegs (vgl. Casper et al. 2017, S. 180 und vgl. Buschfeld et al. 2016, S. 7).

Die Gewichtung der Potenziale wird sich je nach inhaltlicher Ausrichtung und Zielsetzung eines Verbunds unterscheiden. Im Dortmunder Entwicklungsprozess wurde uns deutlich, dass – häufig abhängig von angestrebten Zielen – die Bewertung der Potenziale differierte.

Auf dem Weg von der sich in 2002 intensivierten Zusammenarbeit der acht Berufskollegs (s. Kapitel 3.1) bis zur Genehmigung des Schulversuchsantrags im Sommer 2019 (s. Kapitel 4.5.7) waren die Potenziale von zentraler Bedeutung und wurden – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung – immer deutlich.

In der Retrospektive zeigt sich für Dortmund eine Kontinuität der Zielvorstellungen:

In Kapitel 3.2.3 habe ich die Absichten des RBZ-Verbunds erläutert. Die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung konkretisierte diese Ziele im Rahmen der „Zielprojektion 2018“ (s. Kapitel 3.4.4). Auch für die unterschiedlichen Versionen der Institution des Verbunds (RBZ-Modell-BK / Geschäftsstelle) wurden Zielvorstellungen in iterativen Schleifen präzisiert (s. Kapitel 4.4.6.1 und 4.5.6.1).

Im Rückblick ist interessant zu beobachten, dass Ideen, die in den 2000er Jahren thematisiert wurden, stabil blieben und im Rahmen des neuen Projekts ab 2013 / 2014 weiter diskutiert wurden:

Schon 2002 benannten die damaligen Schulleiter:innen die Intention, ein **neuntes IT-Medien-Berufskolleg** zu gründen, um Synergieeffekte zu erreichen (*Effizienzpotenzial*) und um die Größen der

[204] siehe dazu: „Dabei handelt es sich um vermutete Zeit-, Motivations- und Organisationsreserven, die man z.B. im Schulbereich in einer längeren Anwesenheit der Lehrkräfte in den Schulen oder der Ausbildung besonderer Kompetenzen, insbesondere der Stärkung innerschulischer Management- und Entscheidungsfähigkeiten von Schulleitungen, erwartet“ (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 18 nach Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 6 f.).

Berufskollegs untereinander anzugleichen. Das neunte Berufskolleg sollte im Rahmen der Selbstständigkeit von Schule eigene Mittel im Weiterbildungsbereich (APO-BK Anlage E) erwirtschaften können und ggf. über eine veränderte Rechtsform für den Weiterbildungsbereich verfügen (s. Kapitel 3.1, S. 57). Die damit in Zusammenhang stehenden Ideen von Poolung, Synergienutzung und erweiterten Handlungsmöglichkeiten prägten auch die Diskussion um das RBZ-Modell-BK.

Des Weiteren formulierten die Schulleiter:innen bereits 2002 den Wunsch, „**Regionale Berufsbildungszentren“** zu gründen (s. Kapitel 3.1, S. 58, zur Begriffsabgrenzung von Zentren / Zentrum s. Kapitel 5.2.2.2.1). Vorteile der engen Kooperation sahen sie in der Abstimmung und Verbesserung der Bildungsangebote in der Region, der besseren personellen und räumlichen Nutzung von Ressourcen und der Erzielung von Synergieeffekten. Zudem benannten sie die partnerschaftliche Kooperation und Vernetzung der Berufskollegs mit anderen Bildungsanbietern, die Übernahme neuer Aufgaben der Aus- und Weiterbildung, die Flexibilisierung und verstärkte Kundenorientierung des curricularen Angebots, Weiterbildungsangebote für bildungsferne Jugendliche sowie die Sicherstellung einer weitgehenden Autonomie der Personalbewirtschaftung und Budgetierung als Ziele.

In Hinblick auf die angestrebten Autonomiepotenziale formulierten die damaligen Schulleiter:innen schon 2002 das Anliegen, im Rahmen der Berufsvorbereitung und Weiterbildung **abrechnungsfähige Bildungsgänge** anbieten zu können und somit eigene Mittel im Weiterbildungsbereich zu erwirtschaften. Auch die Rechtsfähigkeit von Schulen wurde schon früh thematisiert (s. S. 60). Im Verlauf der ‚Vorgeschichte‘ wurde deutlich, dass einige Schulleitungen (vermutlich in Anlehnung an Regionale Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein) unter einem ‚RBZ‘ ein rechtlich selbstständiges Unternehmen verstanden.

Nicht nur für Dortmund, sondern auch für die beiden Verbünde IBB OWL und RBBN HSK gilt, dass geteilte Herausforderungen und gemeinsame Interessen den Zusammenhalt fördern und die Motivation und Ziele für die Kooperation begründen.

Meine Schlussfolgerung aus der Betrachtung der Ziele: Die Prozessschritte der Offenlegung der Motive der Akteure und der Klärung der Intentionen der Verbundarbeit sind iterativ angelegt: Die Diskussion der Vorstellungen der Akteure ermöglicht Transparenz und führt zur weiteren Konkretisierung / Verfeinerung von Zielen, um die Handlungsfelder des Verbunds konzipieren zu können. Dieser Prozessschritt schärft erneut die Intentionen und führt ggf. zu einer Re-Definition der Ziele.

5.2.2.2 Entwicklung der Institution des Verbunds

Nach der Darstellung relevanter Aspekte der Entwicklung des Verbunds erläutere ich im Folgenden wesentliche Aspekte zur Konzeption der Institution des Verbunds, insb. mit Blick auf die Szenarienentwicklung (s. breite orangefarbene Pfeile in der Mitte von Abb. 45).

Der Prozessschritt ‚verschiedene Szenarien entwickeln‘ wird bereits in 5.1.3 (Spektrum möglicher Verbundtypen) erläutert und an dieser Stelle ergänzt mit dem Verweis auf die Aufgabe, Begrifflichkeiten für ein Szenario zu entwickeln, die von allen Beteiligten getragen werden (s. Kapitel 5.2.2.2.1). Den Prozessschritt ‚Ziele konkretisieren‘ thematisiere ich in Kapiteln 5.2.3.1 (Zielkonflikte) und 5.2.3.2 (Ziele konkretisieren und klare Entscheidungen treffen). Die Prozessschritte ‚Prozesse entwickeln‘, ‚Organisations- und Rechtsstruktur erarbeiten‘ sind ebenfalls Gegenstand von Kapitel 5.1. Auf die folgenden Prozessschritte gehe ich an dieser Stelle nicht gesondert ein, da diese Prozesse in der Chronologie detailliert erläutert sind.

5.2.2.2.1 Szenarien entwickeln: Begrifflichkeiten erarbeiten

Die Erarbeitung eines Titels und von Begrifflichkeiten, die von allen Beteiligten getragen werden, ist kein leichtes Unterfangen. Welche Assoziationen und Konsequenzen verbinden die einzelnen Beteiligten mit welchen Begrifflichkeiten?

Die in Kapitel 2.2.2 reflektierte Bedeutung von Sprache und Text erläutere ich im Folgenden am konkreten Beispiel des Dortmunder Falls:

Die Erarbeitung der Szenarien zeigte, dass die Mitglieder der Steuergruppe mit den diskutierten Begriffen ‚Regionales Berufsbildungszentrum', ‚komplementär', ‚virtuell' bestimmte Assoziationen und Konsequenzen verbanden. Die Beteiligten erörterten transparent die Bilder, die sie mit diesen Termini verknüpften, um ein einheitliches Verständnis zu entwickeln und um Begriffe zu erarbeiten, die von allen Steuergruppenmitgliedern getragen wurden.

Der Begriff ‚Regionales Berufsbildungszentrum' bzw. ‚Zentrum' sorgte zu Beginn für unterschiedliche Vorstellungen insbesondere zwischen der Steuergruppe und der wissenschaftlichen Begleitung: Während wir mit einem ‚Regionalen Berufsbildungszentrum' die Gründung eines Verbunds und damit eine institutionellen Einheit verbanden, verstanden einige Schulleitungen zumindest zu Beginn ein RBZ als Zukunftsform für die einzelnen Berufskollegs, die insbesondere durch größere rechtliche und organisatorische Selbstständigkeit geprägt sein sollte. Aus der Vorgeschichte (s. Kapitel 3.1, s. Fußnote 91) ging hervor, dass in den Jahren vor der Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung in 2013 die „Gründung von Berufsbildungszentr***en***" (im Plural formuliert) geplant war. Der Begriff wurde nicht weiter spezifiziert. Interpretierend fasse ich es so auf, dass die Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein Vorlage für die damalige Formulierung in Dortmund waren. In Schleswig-Holstein haben Schulen seit 2007 die Möglichkeit, sich in Anstalten öffentlichen Rechts umzuwandeln und als ‚Regionales Berufsbildungszentrum' zu firmieren (s. Anhang 8.6.1.1). ‚Zentrum' bedeutet hier, für die Region ein ‚Kompetenzzentrum' zu sein, das unterschiedliche Möglichkeiten der beruflichen Bildung unter einem Dach vereint. Mit der Verwendung des Plurals wurde m.E. die Intention veranschaulicht, dass sich jedes Berufskolleg im Rahmen der Kooperation zu einem eigenständigen regionalen Berufsbildungszentrum (mit entsprechenden Handlungsvollmachten) entwickeln könnte.

Gleichzeitig wurde in der Vorgeschichte formuliert, dass durch die enge Kooperation die Bildungsangebote in der Region besser abgestimmt werden können, personelle und räumliche Ressourcen effizienter genutzt und Synergieeffekte erzielt werden sollen.

In der Kooperationsvereinbarung von 2013 wurde die Gründung eines Regionalen Berufsbildungszentr***ums*** (im Singular) beantragt. Es gab also einen Wandel von der Idee, einzelne Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren zu transformieren zu der Gründung eines gemeinsamen Regionalen Berufsbildungszentrums als Verbund von acht Schulen. Der Begriff ‚Zentrum' im Namen ‚regionales Berufsbildungszentrum' beschreibt den Ansatz nicht vollkommen zutreffend, da der Verbundcharakter nicht zum Ausdruck kommt. Als Titel des Schulversuchsantrags von 2019 hätte rückblickend auch der Begriff des ‚Regionalen Berufsbildungsverbunds' gewählt werden können. Der Begriff ‚Regionales Berufsbildungszentrum' wurde beibehalten, da er in der Dortmunder Bildungslandschaft bereits gut verankert war.

Fasst man Zentrum als „Mittelpunkt / Mitte" (Duden 2020b) oder als „einem bestimmten Zweck dienende zentrale Einrichtung" (ebd.) auf, so ist eher die Institution des Verbunds als Zentrum zu werten, in der sich die Aktivitäten des Verbunds konkretisieren. In Hinblick auf den Verbund könnte argumentiert werden, dass die Berufskollegs durch die Zusammenarbeit im Verbund ein „Zentrum"

bilden, das die acht Berufskollegs nach außen (zu anderen Institutionen / BKs anderer Regionen) abgrenzt.

Im Rahmen der Konkretisierung des Szenarios II diskutierte die Steuergruppe verschiedene Namen für die zu gründende Verbund-Institution:

- Virtuelles Berufskolleg, da es über keinen eigenen Standort verfügen und durch die Ressourcen der anderen acht Berufskollegs gespeist werden sollte
- Komplementäres Berufskolleg, weil es als neuntes Berufskolleg den Verbund ergänzen, vervollständigen und den Ringschluss darstellen soll
- Modell-Berufskolleg, weil es innovative und modellhafte Bildungsgänge anbieten soll
- Verbund-Berufskolleg, weil es ein Berufskolleg ist, das durch den Verbund getragen werden soll

Insbesondere die Bezeichnungen ‚virtuell' und ‚komplementär' sorgten für viele Diskussionen. Im Zuge der Digitalisierung und digitaler Lernangebote werde das Wort ‚virtuell' häufig anders interpretiert. Viele Beteiligte fragten, ‚was man sich unter einem virtuellen Berufskolleg vorstellen' und wie dieses Konstrukt funktionieren könne. Die Steuergruppe nahm den Begriff ‚komplementär' als sperrig wahr und erläuterte, dass der Begriff in einem ersten Zugang schwer zu deuten sei. Die Schulleitungen betonten die Schwierigkeit der Vermittlung in die politische Landschaft. Diese Diskussionen führten schließlich zur Wahl des Namens ‚RBZ-Modell-BK'.

5.2.2.2.2 Szenarien auf Basis des Abgleichs von Mehrwerten und Aufwänden bewerten

Die Entscheidung für ein Szenario hängt einerseits davon ab, welche Ziele die Akteure verfolgen (s. Potenziale) und welche **Mehrwerte** für die Zielgruppen (Schüler:innen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Region) sich in welchem Szenario realisieren lassen. Andererseits wird eine Entscheidung vom erforderlichen **Aufwand** für die einzelne Schule beeinflusst.

Nach Bücking und Dilger (2015) lassen sich Mehrwerte auf verschiedenen Ebenen erwarten:

> - „pädagogisch-didaktische Konzepte und deren Umsetzung (z.B. durch passgenaue Konzepte für spezifische Zielgruppen)
> - organisatorisch-administrative Strukturen und Prozesse (z.B. zu Fragen der gemeinsamen Ressourcengenerierung und -verwendung)
> - personelle Professionalisierung (z.B. zu Fragen der Expertisebündelung und Weiterentwicklung)
> - der Interessensartikulation und -durchsetzung im berufsbildungspolitischen Raum (z. B. durch abgestimmte Positionen) und
> - der Stärkung der Entwicklungsdynamik (z.B. durch flexiblere Rahmenbedingungen)" (S. 28)

Der Rückblick auf Dortmund zeigt, dass diese Mehrwerte von Leit- und Wertvorstellungen geprägt sind. Die drei in Dortmund thematisierten Szenarien streben jeweils unterschiedliche Ziele bzw. Potenziale an und realisieren unterschiedliche Mehrwerte:

- Das ‚RBZ als Service-Center' (Szenario I) übernimmt die Unterstützungsprozesse der Berufskollegs und entlastet dadurch die Berufskollegs, damit sich diese auf den Kernprozess des Unterrichtens und Beratens konzentrieren können. Szenario I erzielt also organisatorisch-administrative Mehrwerte (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 46) und führt durch die Zentralisierung von Prozessen zu Effizienz-Potenzialen.

- Die Einrichtung des komplementären BK bzw. später RBZ-Modell-BK (Szenario II) erzeugt auf der pädagogisch-didaktischen Ebene Mehrwerte der Spezialisierung und auf der administrativen Ebene Mehrwerte der möglichen Flexibilisierung (vgl. ebd.). Damit verfolgt das Szenario sowohl Lern-, Entwicklungs- und Innovations-Potenziale als auch Effizienz-Potenziale (s. Poolung und Bündelung von Ressourcen). Im Rahmen der kollaborativ gebundenen Autonomie intendiert das Szenario auch Autonomie-Potenziale. Durchgesetzt hat sich ein abgewandeltes Modell des RBZ-Modell-BK, die RBZ-Geschäftsstelle, die insbesondere Lern-, Entwicklungs- und Innovationspotenziale intendiert.
- Das ‚RBZ als Dachverband' wirkt durch die Setzung von Standards nach Innen und durch Abstimmung und Konzentration (Interessensbündelung und Vertretung der Interessen) nach außen (vgl. ebd.). Das Szenario legt den Schwerpunkt auf Promotoren-Potenziale. Ein strategisches Ziel eines Dortmunder Dachverbands hätte die Erhöhung der Autonomie der Berufskollegs sein können, das als indirektes Potenzial des Dachverbands bezeichnet werden kann. Es werden insbesondere Mehrwerte auf der berufsbildungspolitischen Ebene erzielt (vgl. ebd.).

Der Aufwand lässt sich aus den konkreten Konzepten, Strukturen und Prozessen ableiten. Im Abgleich von Mehrwerten und Aufwänden geht es um die zu Grunde liegenden Reziprozitätsprinzipien (s. Kapitel 4.2.4, S. 112).

5.2.2.2.3 Für ein Szenario entscheiden: Umsetzbarkeit eines Szenarios im Blick behalten

Bei der Ausarbeitung einer Einrichtung eines Verbunds ist zu beachten, dass die Aufgaben der Verbund-Institution realistisch bzw. praktikabel sind und nicht überfrachtet werden.

Bei den im Dortmunder Entwicklungsprozess vorgestellten Szenarien handelte es sich zunächst um idealtypische Darstellungen. Natürlich liegt es nahe, aus diesen Szenarienbeschreibungen die besten Elemente auszuwählen und somit einen Verbundtyp aus der Kombination verschiedener Grundtypen zu entwickeln. Im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses bestand der Wunsch, die verschiedenen Szenarien miteinander zu kombinieren, um von allen Mehrwerten, die die Szenarien erwirken, zu profitieren. Dieses Interesse ist nachvollziehbar, da sich die Berufskollegs mit gravierenden Herausforderungen konfrontiert sahen. Die Szenarien liefern jeweils für unterschiedliche Probleme Lösungsansätze: In Szenario I werden die Berufskollegs von wichtigen, aber nicht zum Kernprozess gehörenden Unterstützungsprozessen entlastet, in Szenario II sind Ressourcenpoolung, Synergieeffekte und innovative Bildungsgänge sowie der erweiterter Handlungsspielraum von Bedeutung, in Szenario III wird das Sprechen mit einer Stimme und die Bündelung von Interessen als Vorteil gewertet.

Während die Ziele und Aufgaben des Dachverbands (Szenario III) und des Service-Centers (Szenario I) in sich vergleichsweise eng abgesteckt waren, bot das komplementäre Berufskolleg (Szenario II) in der Auslegung der Aufgaben den größten Spielraum: Die Schulleitungen diskutierten eine mögliche Kombination der Szenarien I und II und schlugen als eine Option vor, dass das komplementäre Berufskolleg neben dem Angebot von Bildungsgängen auch als ein „Innovationslabor für Unterstützungsprozesse" (Zitat eines Schulleiters, Workshop 1, 20.4.2015) geführt werden könne (z.B.: Durchführung gemeinsamer Projekte mit Stiftungen oder anderen Drittmittelgebern, Personaleinsatzplanung von lehrendem und nicht lehrendem Personal, Eingangsberatung, Anmeldung und Einschulung, Prüfungsorganisation und Zertifizierung in das Dienstleistungszentrum) (vgl. ebd.). In Hinblick auf die Integration der Szenarien II und III überlegten die Schulleitungen, ob Prozesse wie die

Setzung von Standards (eigentlich Aufgabe eines Dachverbands) in das komplementäre Berufskolleg eingegliedert werden könnten (vgl. ebd.).

Die Reflexionen belegen, dass das komplementäre Berufskolleg zunächst einen großen Spielraum eröffnete, der geschärft und spezifiziert werden musste.

Mit Blick auf Kapitel 6.2, in dem ich die Zusammenarbeit von Steuergruppe und wissenschaftlicher Begleitung reflektiere, zeigte sich in Hinblick auf die Vermengung der Szenarien eine unterschiedliche Arbeitsweise zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Praxisakteuren: Während die wissenschaftliche Begleitung versuchte, die Szenarienentwicklung dem direkten Handlungsdruck zu entziehen und die Szenarien auf Basis von Theorien und Konzepten der Bezugswissenschaften getrennt voneinander zu entwickeln, versuchten die Schulleitungen, eine Lösung für möglichst viele der alltäglichen Probleme zu finden (vgl. Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 10 f.).

Bei der Abwägung zwischen den Szenarien ist immer eine Verlustentscheidung erforderlich, kein Szenario kann alle Mehrwerte umsetzen. Verbundpartner:innen müssen zwischen den Mehrwerten und Aufwänden eines Szenarios abwägen. Diese Abwägung wird komplexer, wenn verschiedene Szenarien kombiniert werden sollen (vgl. Bücking & Dilger 2015, S. 46). Die Verknüpfung von Szenarien kann zu sehr vielschichtigen Modellen führen, sodass die Profilbildung eines bestimmten Szenarios verloren gehen könnte. Zudem besteht die Gefahr, durch Kombinationsmodelle die Umsetzbarkeit durch Überfrachtung zu gefährden. Stattdessen ist zu überlegen, für bestimmte Ansätze alternative Organisationsformen zu finden (Bsp.: Die Dortmunder Schulleitungen sahen – neben dem RBZ-Modell-BK – auch große Vorteile in dem RBZ als Dienstleitungszentrum. Hier könnte überlegt werden, durch die Stadt Dortmund ein Dienstleistungszentrum zu gründen, das die Unterstützungsprozesse der Berufskollegs organisiert[205]).

Um Elemente von Szenarien miteinander zu kombinieren, könnte auch eine Herangehensweise i.S. eines morphologischen Kastens förderlich sein: Welche Elemente (Prozesslandkarten, Anforderungen an Organisation und Rechtsform, s. Kategorien der Steckbriefe in Kapitel 4.1.3) prägen ein Szenario und wie können diese Elemente ggf. miteinander kombiniert werden? Können durch die unterschiedliche Kombination verschiedener Elemente gedankliche Alternativen entwickelt werden? Die einzelnen Elemente bzw. Ausprägungen können bewertet bzw. gewichtet werden, um im Anschluss das ideale Szenario zu kreieren.

5.2.3 Herausforderungen im Entwicklungsprozess

5.2.3.1 Zielkonflikte

In einem Verbundprojekt ist die Vielzahl der unterschiedlichen Akteure und ihrer Interessen von Relevanz: „Die generelle analytische Frage lautet kurz, wie die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 16).

Die Akteure, die gemeinsam die Entwicklung eines Berufskollegverbunds planen (Ministerium, Bezirksregierung, Land oder Kreis, Schulen), stammen alle aus unterschiedlichen Lebenswelten bzw. Arbeits- und Handlungskontexten (vgl. Euler & Sloane 2018, S. 786). Somit ist es natürlich, dass Zielkonflikte zwischen Akteuren auftreten. Sloane (1998) beschreibt Modellversuche vor diesem Hintergrund als „mikropolitische Felder“ (S. 552). Dabei müssen Akteure nicht zwingend aus

[205] Dies wäre analog zum bereits bestehenden Dienstleistungszentrum Bildung der Stadt Dortmund zu betrachten, das als zentrale Anlaufstelle für alle Fragen rund um das Thema Bildung in Dortmund fungiert.

unterschiedlichen Institutionen kommen, um unterschiedliche Ziele zu verfolgen: Auch Schulleiter:innen verschiedener Berufskollegs sind in der Lebenswelt ihrer eigenen Schule verankert und können dementsprechend unterschiedliche Ziele als erstrebenswert erachten.

Rückblick auf Dortmund

In der Chronologie wurde deutlich, dass die Schulleitungen in der Entwicklung des Szenarios RBZ-Modell-BK teilweise divergierende Schwerpunkte setzten: Während ein Teil der Schulleitungen die Bedeutung organisatorisch-rechtlicher Rahmenbedingungen hervorhob und den Wunsch äußerte, dass die einzelnen Berufskollegs ein höheres Maß an Eigenständigkeit im Vergleich zum Status quo erhalten sollten (Gruppe I), ging es anderen Schulleitungen (Gruppe II) verstärkt um die Weiterentwicklung konkreter schülerbezogener und administrativer Prozesse (ohne rechtliche Rahmenbedingungen als Folge der Weiterentwicklungen auszuschließen).

Gruppe I sah die besondere Bedeutung des Autonomie- und Promotorenpotenzials und die Chance, über die Arbeit im Verbund eine Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die beteiligten Einzelschulen zu erwirken (vgl. Casper et al. 2017, S. 180, vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 14, vgl. Dilger / Naeve-Stoß 2016).

Bei Gruppe II standen Lern-, Entwicklungs- und Innovationspotenziale (z. B. durch Spezialisierungs- und Lerneffekte im Verbund) und Effizienzpotenziale (z. B. durch verbesserte Ressourcenbündelung und alternative Ressourcenverteilungsmodelle) im Vordergrund. Promotoren- und Autonomiepotenziale spielten eine nachgelagerte Rolle. Auch in der Außendarstellung des Projekts wurden die Ziele in dieser benannten Reihenfolge dargestellt.

Im Prozessverlauf zeigten sich somit Phasen, in denen die Zielvorstellungen nicht immer transparent blieben und teilweise auch widersprüchlich zueinander waren (vgl. Buschfeld, Dilger, Fischer & Fütterer 2016, S. 8). Diese Zielkonflikte resultierten aus der Tatsache, dass die Schulleitungen aus ihrer jeweiligen (Schul-)Alltagserfahrung, den wahrgenommenen Problemlagen und den Zukunftsvorstellungen der Organisation von Schule unterschiedlichen Handlungsdruck verspürten.

In diesen Phasen wurde der wissenschaftlichen Begleitung bewusst, dass die „Näherung an die Problemwahrnehmung des Einen zugleich eine Distanzierung von der Problemwahrnehmung des Anderen“ (Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 10) bedeuten kann und dass diese Diskrepanzen in ihrer Begleitung des Forschungsprojekts konstruktiv aufzugreifen waren (s. dazu auch Kapitel 6.2).

In Hinblick auf die Darstellung von Zielkonflikten erstellte Dilger (2020) ein Wertequadrat, in dem zwei positiv besetzte Qualitäten / Tugenden / Werte / Leitprinzipien in einem Spannungsverhältnis gegenübergestellt werden. Eine konstruktive Wirkung entsteht dann, wenn beide Qualitäten zusammenkommen bzw. die Spannung zwischen den beiden Qualitäten bewusst hergestellt und ausgehalten wird. Ohne das Spannungsverhältnis würden die Qualitäten jeweils zu Übertreibungen führen (vgl. Schulz von Thun 2015, S. 1). Im klassischen Beispiel werden die „Schwestertugenden“ (ebd.) ‚Großzügigkeit‘ und ‚Sparsamkeit‘ benannt, die sich ohne ein Spannungsverhältnis zu ‚Verschwendung‘ und ‚Geiz‘ entwickeln könnten. Die Entwicklungsrichtungen befänden sich in der Diagonalen: Geizige sollten sich an Großzügigen orientieren, verschwenderische Menschen sollten Sparsamkeit erlernen (vgl. Dilger 2020).

Auch in Hinblick auf die Ziele von Berufskollegverbünden ist laut Dilger (2020) das Denken in Wertequadraten erforderlich: Dabei stehen Ziel-Homogenität und Ziel-Differenz in einem positiven Spannungsverhältnis. Ohne Austarieren dieser beiden Extrempole würde die Ziel-Homogenität zu einer Uniformität führen, die Ziel-Differenz zu einer Beliebigkeit. Sollten sich Verbundentwickler:innen

in totaler Ziel-Uniformität oder -Beliebigkeit befinden, wäre jeweils der konträre Gegensatz als Entwicklungsrichtung einzuschlagen. Zwischen Ziel-Uniformität und -Beliebigkeit besteht kein positives Spannungsverhältnis, ein Austarieren zwischen diesen beiden Polen ist nicht möglich.

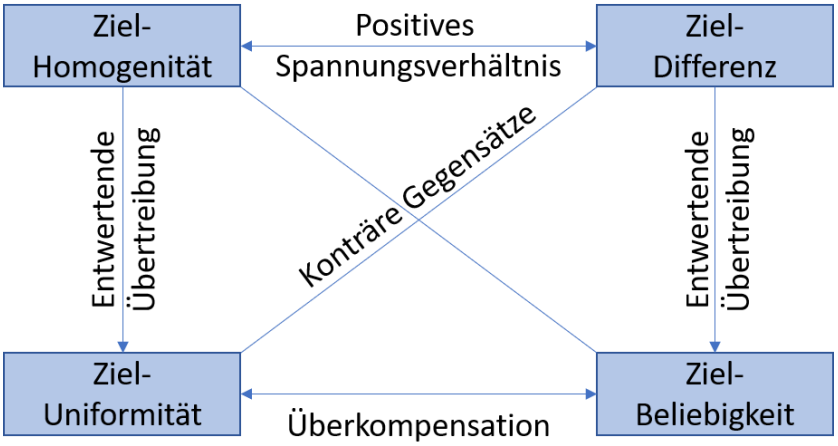


Abbildung 46: Denken in Wertequadraten

Quelle: Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum RBZ am 17. Januar 2020 (Dilger 2020)

Die Graphik zeigt eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung: Es muss ihr gelingen, die Diskussion um Ziele in ein positives Spannungsverhältnis zu bringen, das im Rahmen des Entwicklungsprozesses ein freies, offenes und faires Ringen um die richtigen Ziele ermöglicht und gleichzeitig einen Kompromiss zu finden, in dem sich alle Beteiligten wiederfinden. Das Motto ‚Konflikte und unterschiedliche Schwerpunkte erkennen, aushalten und den gemeinsamen Nenner finden' könnte hier leitend sein. Zudem zeigten die Zielkonflikte, wie wichtig die Rolle von Vermittler:innen aus dem Kreis der Steuergruppe war (vgl. Kapitel 5.2.5).

5.2.3.2 Ziele konkretisieren und klare Entscheidungen treffen

Auf einer übergeordneten, allgemeineren Formalziel-Ebene (z.B. in einer Kooperationsvereinbarung) ist es vermutlich vergleichsweise einfach, Intentionen zu teilen: Der Absicht, Lern- und Entwicklungspotenziale durch Kooperation zu verbessern, werden alle Beteiligten zustimmen. Zielkonflikte werden jedoch offensichtlich, sobald sich Verbundentwickler:innen konkreter mit der Ausarbeitung des Verbunds beschäftigen: Im Rahmen des Dortmunder und weiterer Verbundentwicklungsprozesse (RBN HSK und IBB OWL) konnten wir beobachten, dass bei der Konkretisierung bzw. Operationalisierung der Ziele Probleme entstehen können. Einerseits, weil grundlegende Zielkonflikte bzw. die unterschiedliche Gewichtung von Absichten (oder auch die Befürwortung unterschiedlicher Wege zur Erreichung der Ansätze) eine Einigung auf zu konkretisierende Ziele erschweren, andererseits, weil die Investition in eine Verbund-Institution mit hohen ‚Kosten' (als Investition von Bildungsgängen und Ressourcen) verbunden sein kann. Entscheidungen, die für einen einzelnen Akteur fühlbare Konsequenzen und einen massiven Einschnitt bedeuten (Abgabe von Bildungsgängen oder Lehrkräften), sind mit größerer Unsicherheit und einem verstärkten Zögern verbunden. Die Mehrwerte und Ziele des Verbunds bzw. der Einrichtung des Verbunds müssen als so bedeutsam eingeschätzt werden, dass sie die Aufwände bzw. das Risiko der Investition übersteigen und darauf vertraut wird, dass die Ziele umgesetzt werden können.

Um ein Szenario detailliert ausarbeiten zu können, sind jedoch konkrete Entscheidungen erforderlich, die ab einem bestimmten Zeitpunkt als gesetzt gelten müssen, da ansonsten die Grundannahmen des auszuarbeitenden Konstrukts immer wieder in Frage gestellt werden könnten.

In Dortmund zeigte sich, dass ohne Konkretisierung keine weitere Entwicklung möglich war. Im Folgenden verdeutliche ich, durch welche Probleme und Fragestellungen es zu Verzögerungen im Entwicklungsprozess kam.

- Im Rahmen der detaillierten Ausarbeitung des RBZ-Modell-BK wurden die latenten Zielkonflikte insbesondere in der Phase offensichtlich, in der die Organisationsstruktur des RBZ-Modell-BK konzipiert wurde (hierarchisches Verhältnis zwischen Verbund-Institution und Verbund, Ausstattung der Verbund-Institution mit Ressourcen, Verantwortung der Verbund-Institution für Bildungsgänge, Schüler:innen und Lehrkräfte). Schwierigkeiten und Konflikte traten auf, als konkrete Entscheidungen zur ‚Investition' von Bildungsgängen, Ressourcen und Lehrkräften getroffen und verbindliche Zusagen gegeben werden mussten. Teilweise wurden getroffene Entscheidungen und dokumentierte Diskussionsverläufe in Frage gestellt oder neue Vorschläge (z.B. neue Modelle zur Organisation des Verbunds) eingebracht.
- Diese Herausforderung ist ebenfalls im Zusammenhang mit den divergierenden Zielsetzungen der Gruppen I und II zu betrachten: Schulleitungen, die mit dem Projekt mehr Gestaltungsfreiräume für jedes einzelne Berufskolleg anstrebten, stellten Entscheidungen zum RBZ-Modell-BK in Frage, so dass es Phasen gab, in denen kein einheitliches Abstimmungsverhalten zu erzielen war. Die Ausrichtung des RBZ-Modell-BK wurde wiederholt kontrovers diskutiert und kritisch hinterfragt, warum für das RBZ-Modell-BK weiterreichende Regelungen gelten sollten als für jedes einzelne Berufskolleg. Als Beobachterin wurde mir zunehmend deutlich, dass immer dann eine Konkretisierung des RBZ-Modell-BK *nicht* im Fokus stand, wenn grundlegende Fragen des Schul- und Beamtenrechts tangiert waren.
- Als einen Zielkonflikt zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Praxis nahmen wir in Dortmund wahr, dass die Praktiker häufig Entwicklungen als ‚zu schnell' wahrnahmen und dafür plädierten, ‚Änderungen in Ruhe zu überdenken'. Gleichwohl das RBZ-Modell BK als innovativ und realistisch eingeschätzt wurde, bewerteten einige Schulleitungen die Folgen dieses Konstrukts als zu gravierend und eingreifend in die eigene Schule, als dass sie schnelle Entscheidungen treffen wollten und konnten.

Den Gegensatz zwischen erforderlicher Konkretisierung und dem Bedürfnis, Entscheidungen zu vertagen, thematisierten auch Buschfeld, Dilger und Fischer (2018) in Hinblick auf die Erarbeitung einer konkreten Geschäftsordnung für ein RBZ-Modell-BK: Während einerseits im Rahmen der Ausarbeitung grundlegende Annahmen und gemeinsame Ausgangspunkte häufig in Frage gestellt wurden, forderten die Akteure andererseits bei der konzeptionellen Erarbeitung eine Konkretisierung als Voraussetzung für die weitere Entwicklung (vgl. S. 13).

Zusammenfassend schlussfolgere ich, dass konkrete Entscheidungen und verlässliche Zusagen notwendig, aber auch schwierig zugleich sind und aufwändige Schleifen erfordern: Im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses war uns als wissenschaftlicher Begleitung bewusst, dass ein bottom-up-Prozess in einer kommunikativen Runde mit 16 Schulleitungen und einer:einem Vertreter:in der Stadt Dortmund erforderte, unterschiedliche Meinungen zu diskutieren und auszuhalten. Für diesen Aushandlungsprozess ist Zeit einzukalkulieren, um alle Positionen zu berücksichtigen, alle Beteiligten einzubinden und einen Kompromiss bzw. einen Konsens für einen abgestimmten Schulversuchsantrag-Entwurf erzielen zu können. Im Rahmen des Dortmunder Projekts

war es in diesen Phasen die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, konsensual zu arbeiten (s. Kapitel 5.2.1). Die Erarbeitung von Konsensen ist ein Prozess, der viel Ausdauer verlangt und Vermittler:innen erfordert (s. Kapitel 5.2.5).

5.2.3.3 Balance zwischen Mehrwerten und Aufwände sicherstellen

Ein Verbund und eine Verbund-Institution beruhen (in unterschiedlichem Maße) auf Gegenseitigkeit. Jede beteiligte Schule investiert und gewinnt. Während sich jedoch bei einem *Wissensnetzwerk* die erforderliche Investition auf den Austausch von Informationen beschränkt, erfordert eine gemeinsame Verbund-Institution wie ein RBZ-Modell-BK das Einbringen von Raum- und Personalressourcen sowie das Teilen von Bildungsgängen und Expertise. Für die Wahl einer Verbundform ist entscheidend, ob die durch die Zusammenarbeit im Verbund erzielten Mehrwerte als Ertrag die Kosten der investierten Arbeit, des möglichen (gefühlten) Autonomieverlusts und der Abgabe von Ressourcen übersteigen (vgl. Buschfeld et al. 2017, Vortrag Hochschultage Berufliche Bildung). Die Investition in den Verbund wird möglicherweise als schmerzhafter empfunden als der Mehrwert der Zusammenarbeit helfend oder erlösend wirkt. Die für das RBZ-Modell-BK auf S. 112 abgebildeten Reziprozitätsprinzipien verdeutlichen dieses Spannungsfeld.

Rückblick auf Dortmund

Die Positionen bezüglich der Abgabe von Ressourcen divergierten. Während einige Schulleitungen die Abgabe von Ressourcen als notwendig beurteilten, damit das komplementäre RBZ arbeitsfähig sei, bewerteten andere die Abgabe eher skeptisch, da für sie nicht immer nachvollziehbar war, welche Konsequenzen sich durch eine Verschiebung von Ressourcen von der eigenen Schule zum komplementären Berufskolleg ergäben (s. Kapitel 5.2.3.1: Zielkonflikte).

Mit der Bereitschaftserklärung der Abgabe von Ressourcen verknüpften einige Schulleitungen die Forderung, dass sowohl die Stadt als auch das Land Ressourcen in das Projekt investieren müssten.

Vor allem in Bezug auf die potentielle Leitung eines RBZ-Modell-BKs wurde angemerkt, dass die Aufgabengebiete zu umfangreich wären, als dass die Leitung kommissarisch und parallel zur Leitung der eigenen Schule übernommen werden könnte. Es müsse eine neue Stelle geschaffen werden.

Im Hinblick auf die Mehrwerte erfolgte immer wieder eine – oft kontroverse – Diskussion über den zu erzielenden Nutzen. Im Zentrum standen Fragen der Vorteile für die einzelne Schule. Häufig wurde das Erbringen von Leistung in das RBZ-Modell-BK nicht als förderlich für die Reputation der einzelnen Schule empfunden, da nicht immer nachvollziehbar war, inwieweit die Investition in das RBZ-Modell-BK Vorteile für die eigene Schule bedeutete.

Vertrauen spielte auch hier eine bedeutende Rolle, und zwar vor allem in Bezug auf die Frage, ob die Schulleitungen der Institution RBZ-Modell-BK und den darin agierenden Menschen vertrauen, eine gerechte Verteilung zwischen den Berufskollegs vorzunehmen. In diesen Diskussionen verwies die wissenschaftliche Begleitung auf die hohe Bedeutung der Leitung des RBZ-Modell-BK (administrative und pädagogische Geschäftsführung), die die Verantwortung für die gerechte Verteilung trage. Die Steuergruppe sei stets Träger der Institution des Verbunds und bestimme damit maßgeblich die Entwicklung. Wenn das Modell funktioniere, habe es eine immense Wirkung nach außen und sei ein Modell für NRW und das ganze Bundesgebiet.

Die Einrichtung eines Schulverbunds, institutionalisiert über eine Kooperationsvereinbarung ist, da mit einem geringeren Aufwand verbunden, deutlich leichter realisierbar, als die Einrichtung einer Institution des Verbunds, die nicht nur mit einem höheren Arbeits- und Zeitaufwand verknüpft ist,

sondern auch mehr Verbindlichkeit einfordert. Der Grad der Bedenken korreliert mit der Intensität der Institution des Verbunds. Die Diskussion um die Gründung des Modell-BK als Verbund-Institution verlangte ein deutlich höheres Maß an ‚Abgabebereitschaft' (s. Darstellung des Finanzierungsmodells im ersten Schulversuchsantrag in Anhang 8.7.3) als die Einrichtung der Geschäftsstelle im zweiten Schulversuchsantrag.

5.2.3.4 Bedenken gegenüber der Einrichtung der Institution des Verbunds

In diesem Kapitel differenziere ich wahrgenommene Bedenken und Befürchtungen in Bezug auf die Akteursgruppen.

5.2.3.4.1 Aus Sicht der Schulleitungen

Bei der Gründung eines Verbund-Modell-BK stehen die Berufskollegs stärker als bei der Gründung eines Verbunds oder einer Geschäftsstelle des Verbunds vor der Herausforderung, ihre Rolle als ‚Einzel-Institution' verlassen zu müssen und gemeinsam mit den anderen Schulen strategische Ziele für die Einrichtung des Verbunds zu entwickeln und gleichzeitig darüber zu beraten, welche Bildungsgänge und Ressourcen jede einzelne Schule an die Einrichtung des Verbunds ‚abgibt' (vgl. Casper et al. 2017, S. 178). Insbesondere der ‚Eingriff' in die eigene Schule führte bei den Schulleitungen zu unterschiedlichen Bedenken. Die Ausarbeitung des RBZ-Modell-BK zeigte, dass die Schulleitungen sowohl Bedenken in Hinblick auf die Prozesse als auch auf die Organisationsstrukturen hatten:

Die Schulleitungen befürchteten, dass sich das RBZ-Modell-BK zu einem Konkurrenten für die acht Berufskollegs entwickeln und das eigene Berufskollegprofil gefährden könnte: Bildungsgänge, die ein Berufskolleg besonders prägten, sollten an diesem Berufskolleg verbleiben. Im Hinblick auf die Überlegung, dass das RBZ-Modell-BK die Ausbildungsvorbereitung für die Zielgruppen ‚Jugendliche ohne Ausbildungsplatz' und ‚geflüchtete Jugendliche' übernehmen könnte, verwiesen einige Schulleiter:innen auf die Komplexität der Ausbildungsvorbereitung, die jeweils sehr gut individuell an den Berufskollegs organisiert werde und nicht einfach ausgelagert werden könne. Jede Schule böte unterschiedliche Konzepte an, die über Jahre an den Schulen entwickelt worden seien. In diesem Kontext wurde die Sorge geäußert, dass Kompetenzen, die über Jahrzehnte an den Berufskollegs erarbeitet wurden, verloren gehen könnten und dass das Innovationspotenzial der eigenen Schule leiden könne, wenn das komplementäre Berufskolleg dauerhaft für innovative Prozesse verantwortlich sei. Dass das RBZ-Modell-BK zunächst als Konkurrenz wahrgenommen wurde, verdeutlicht insbesondere das folgende Zitat: „Was kann das komplementäre Berufskolleg leisten, was wir nicht auch können?" (Verlaufsprotokoll zu Workshop 3, 6.11.2015)

Als weitere Befürchtung wurde geäußert, dass die Modellschule des Verbunds zu mächtig werden könnte. Wir nahmen eine Sorge um den Verlust der Selbstbestimmung und der Einschränkung der eigenen Souveränität wahr. Die mit der Etablierung eines komplementären Berufskollegs geplante Einrichtung einer Leitung führte zu der Sorge, dass sich eine „Oberschulleitung" (Verlaufsprotokoll zu Workshop 3, 6.11.2015) ergeben könne. Zudem wurde befürchtet, dass ein großer Verwaltungsüberbau geschaffen werden könnte, der in der operativen Arbeit mehr hemme als entlaste und zu einem höheren Arbeitsaufwand führe (Klausurtagung der Steuergruppe, 1./2.2.2016). Diesen Befürchtungen wurde von den Befürworter:inne:n der Verbund-Institution mit dem Hinweis begegnet, dass der Verbund seine Institution schaffe und somit die Institution des Verbunds ausführendes Organ sei, das in Abhängigkeit von den acht Berufskollegs zu sehen sei.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Chancen der Akzeptanz einer Verbund-Institution erhöht werden, wenn ihre Prozesse nicht die Stärken und Profilbildung der Berufskollegs gefährden. In dieser Phase habe ich es als sehr förderlich empfunden, dass die Entwicklergruppe erweitert und die gesamte Steuergruppe in den Szenarienentwicklungsprozess einbezogen wurde. Nur so war es möglich, dass alle Beteiligten eingebunden und Ängste und Sorgen wahrgenommen wurden, niemand sich vereinnahmt fühlte und gewährleistet werden konnte, einen gemeinsamen Weg zu finden.

5.2.3.4.2 Aus der Perspektive der Lehrkräfte

Einerseits äußerten Lehrkräfte Sorgen bezüglich der personellen Ausstattung der Modellschule: Können Lehrer:innen an das RBZ-Modell-BK versetzt (von einzelnen Lehrer:inne:n wurde der Begriff ‚abgeschoben' verwendet) werden?

Ein weiterer Problemkomplex wurde mit der Frage angesprochen, ob betriebswirtschaftlicher Optimierungsdruck Grundlage der gravierenden Veränderung sein könne.[206]

Die Mitarbeit an einem Verbundprojekt bedeutet für Lehrkräfte, dass trotz Entlastungsstunden zu den täglichen Aufgaben des Vorbereitens, Unterrichtens und Bewertens weitere Arbeitszeit ‚on top' kommt. Die QZ-Tage und die Gespräche mit den in den QZ arbeitenden Lehrkräften zeigten, dass diese sehr motiviert waren, an den jeweiligen Themen und Aufgaben ihrer QZ zu arbeiten. Die Motivation ist auf Basis meiner Beobachtung insbesondere dadurch begründet, dass die erarbeiteten Mehrwerte unmittelbar den Schüler:innen zu Gute kommen sollten.

Die strategische Entwicklung sowohl des RBZ-Verbunds als auch der RBZ-Verbund-Institution wurde allerdings mit größerer Skepsis verfolgt:

In einer frühen Phase des Entwicklungsprozesses wurde in Hinblick auf die Lehrkräfte von den Schulleitungen betont, dass die Sorge vor Abordnungen/ Versetzungen intensiv in den Blick zu nehmen sei (s. z.B. Kapitel 4.2.5).

Die in Dortmund von einigen Schulleitungen befürwortete Teilrechtsfähigkeit wurde von Lehrkräften nicht als erstrebenswert erachtet, vielmehr verbanden sie mit einer solchen grundlegenden Veränderung die Befürchtung um die Beschäftigung an ‚ihrer' Schule.

Aus dem pädagogischen Selbstverständnis bzw. Ethos von Lehrkräften (und natürlich auch der Schulleitungen) wurde die Idee, Ressourcen zu teilen und Synergieeffekte zu nutzen, kritisch bewertet und dem Konstrukt einer Unternehmensberatung gleichgesetzt, das auf reine betriebswirtschaftliche Optimierung ausgerichtet sei. Von den Schulleitungen wurde aus den Kollegien die Sorge gespiegelt, dass mit Anrechnungs- und Entlastungsstunden sowie Elternzeitmodellen ‚gehandelt' werden könnte.

Die geplante Verlagerung bestimmter Bildungsgänge (z.B. IFK) an das RBZ-Modell-BK wurde z.T. als Kritik an der bisherigen Arbeit empfunden.

[206] Vgl. auch Tenberg 2003, S. 10 f. zu Positionen der Lehrkräfte zu Regionalen Berufsbildungszentren.

5.2.3.4.3 Reaktionen von Schulträger, Bezirksregierung und MSB auf das RBZ-Modell-BK

In Projekten, die im Zuge der Einrichtung eines Verbunds die Schaffung einer Institution des Verbunds in den Blick nehmen, ist in allen Entwicklungsphasen der enge Kontakt zu den relevanten Instanzen zu suchen, um frühzeitig Chancen der Realisierung auszuloten.

In unterschiedlichen Phasen der Chronologie habe ich erläutert, dass ein enger Austausch mit der Stadt als Schulträger, der Bezirksregierung Arnsberg und dem MSB (zu Anfang MSW) erfolgte (Kap. 4.2.10, August 2016. Gespräche mit den Rechtsexpert:inn:en, Kapitel 4.5.2 Oktober/November 2018: Rückmeldungen des MSB).

Die skeptische Haltung des MSB (MSW), der Bezirksregierung sowie der operativen Verwaltungseinheiten der Stadt Dortmund einzelnen Aspekten des RBZ-Modell-BK gegenüber (einem Modell, das die bisherige Praxis neu denkt und Änderungen des bestehenden Rechtsrahmens einfordert) war bekannt. Es wurde ein Modell favorisiert, das in Hinblick auf Bildungsgänge mit moderaten Erprobungen der organisatorischen Zusammenarbeit ohne Änderung rechtlicher Rahmenbedingungen innovative Projekte realisiert.

Hier zeigte sich ein Spannungsfeld zwischen der Frage der Machbarkeit und der Opportunität (Machbarkeit als Bindung an vorhandene spezifische Kontextfaktoren / Veränderungen im Rahmen der geltenden institutionellen Ordnung vs. Opportunität als Denken in unterschiedlichen, nicht eingeschränkten Alternativen – vgl. Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 12): Die wissenschaftliche Begleitung analysierte die vorhandenen rechtlichen Regelungen und institutionellen Ordnungen und bezog diese in die Überlegungen mit ein, versuchte aber gleichzeitig, die geltenden Regelungen weiter zu denken und Entwicklungen jenseits der geltenden Ordnung anzustoßen (Perspektive der Opportunität). Die Schulaufsicht und die operativen Verwaltungseinheiten des Schulträgers bewerteten diese Ideen als nicht umsetzbar, zu groß und zu folgenreich und folgten somit eher der Perspektive der Machbarkeit (Welche Anpassungen sind unter geltenden Rahmenbedingungen möglich?). Die wissenschaftliche Begleitung musste prüfen und Wege aufzeigen, wie die aktuellen gültigen Rahmenbedingungen verändert werden können (vgl. ebd.).

5.2.4 Der Dortmunder Lösungsansatz: Beteiligte einbeziehen, Konsens erarbeiten und stabile Projektorganisation schaffen

Während ich in Kapitel 5.2.3 dargelegt habe, mit welchen Herausforderungen eine Projektentwicklung konfrontiert sein kann, erläutere ich in diesem Kapitel einen wesentlichen Prozessschritt, der zum Projekterfolg beigetragen hat: Der Einbezug aller Beteiligten (sowie bestehender Initiativen) in den Entwicklungsprozess, die laufende Erarbeitung von Konsensen und die Schaffung einer stabilen Projektorganisation (s. lange nach unten gerichteten Pfeile in Abbildung 45).

Einbezug aller Beteiligten

Um in der Region Akzeptanz für das Vorhaben zu erzielen, ist von großer Bedeutung, alle Stakeholder des Projekts (Lehrkräfte und Schüler:innen, relevante Fachbereiche der Stadt, der Bezirksregierung und des MSB) frühzeitig einzubeziehen (und zu überzeugen).

Lehrkräfte

In Hinblick auf den Dortmunder Entwicklungsprozess ist zwischen den Lehrkräften, die aus Interesse an der Weiterentwicklung von Unterricht und Organisationsstrukturen im Rahmen der QZ an dem Projekt mitwirkten und den weiteren Lehrkräften der Berufskollegs, die nicht direkt in das Projekt involviert waren, zu unterscheiden.

Folgende Aspekte haben sich als ‚Erfolgsfaktoren' herauskristallisiert:

- Die Lehrkräfte in den QZ müssen vom Vorhaben überzeugt sein, um als Multiplikatoren in den Kollegien zu fungieren.
- Die Lehrkräfte sollten die zu entwickelnde Institution des Verbunds mitgestalten.[207]
- Die Arbeitsergebnisse der Lehrkräfte sollten erkennbar in das Endprodukt einfließen.
- Den Schulleitungen der einzelnen Schulen ist zu raten, das Projekt und vor allem Phasen des Entwicklungsprozesses in ihren Kollegien regelmäßig vorzustellen und für Zustimmung zu werben, um durch Transparenz die Akzeptanz zu erhöhen bzw. zu sichern.
- Eine frühzeitige Einbindung der Lehrerräte ist bedeutsam, um als Multiplikatoren in die gesamte Lehrerschaft zu wirken.
- Versprechen gegenüber den Kollegien sind einzuhalten, um ein aufgebautes Vertrauensverhältnis nicht zu gefährden.
- Vorteile, die sich für Lehrkräfte aus der Institution des Verbunds ergeben können (z.B. Tätigkeit in der Institution verbunden mit einer Option zur Beförderung), sollten herausgestellt werden.
- In der Produktion von Texten muss die Wirkung von Begrifflichkeiten genau beachtet werden (vgl. z.B. Kap. 5.2.1.6: Umgang mit dem Terminus ‚Abordnung')
- Hilfreich ist, wenn alle beteiligten Schulen eine einheitliche Argumentations- und Kommunikationsstruktur wählen.

Förderlich ist, frühzeitig zu erkunden, was sich Lehrer:innen von einem Verbund-Projekt erhoffen, da sie diejenigen sind, die in der Verbund-Institution mit den Schüler:inne:n arbeiten werden. Offene Ohren sind essentiell, um die Lehrkräfte in ihren Erwartungen – ob eher positiv oder auch kritisch abwartend bis ablehnend – bewusst wahrzunehmen, da die Einreichung der Schulversuchsanträge der Zustimmung der Schulkonferenzen bedarf.

Der Dortmunder Prozess verdeutlicht, dass die Mitwirkung und Mitgestaltung der Lehrkräfte, die später in dem RBZ-Modell-BK bzw. in den von der Geschäftsstelle organisierten Bildungsgängen arbeiten werden, für den Erfolg förderlich war. Im Dortmunder Projekt arbeiteten die Lehrer:innen in den Feldern I und III in Qualitätszirkeln (zur Projektbeschreibung / Vier-Felder-Tafel s. Kapitel 3.4.3). Im Rahmen einer Steuergruppensitzung im Januar 2017 wurde festgelegt, dass die Qualitätszirkel in die Ausarbeitung der Prozesse für den Schulversuchsantrag einzubinden sind. Neben den Qualitätszirkeln ‚Doppeltqualifizierung' und ‚Monitoring und Fortbildung', die einen unmittelbaren Bezug zu den Prozessen des RBZ-Modell-BK hatten, wurden zwei Arbeitsgruppen für die Prozesse IFK

[207] S. dazu auch Ross (2003): „(C) Engagierte Lehrerinnen und Lehrer sind bereit, selbst viel einzubringen, um die Entwicklung ihrer Schule zu einem regionalen Berufsbildungszentrum voranzutreiben. Entsprechend hoch sind aber auch ihre eigenen Erwartungen (insbesondere an ihre Schulleitung), ihnen entsprechende Verantwortung zu übertragen und Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen sowie Selbstorganisations- und Teamprozesse zu ermöglichen. Unumgänglich scheint die Einführung neuer Arbeitszeitmodelle. Dahinter steht u.a. der Wunsch, mehr Zeit für neuartige, über die Kernaufgaben hinausgehende Anforderungen im Block zur Verfügung zu haben, um beispielsweise für Teamarbeit und Außenkontakte nicht nur auf kurze Pausen und Freistunden zwischen den Unterrichtsverpflichtungen angewiesen zu sein." (S. 13)

und BKAZVO eingerichtet. Die Arbeit an einer strategischen Fragestellung unter gleichzeitiger Mitwirkung einer Vielzahl an Mitarbeiter:innen bedarf einer guten Koordination und Steuerung der Gruppen (bzw. QZ).

In allen Phasen wurde deutlich, dass die Ergebnisse der QZ sichtbar in ein Endprodukt einfließen müssen, um das Knowhow der Lehrer:innen zu nutzen und das Engagement angemessen würdigen zu können. Wie in Kapitel 3.4.3 (Vier-Felder-Tafel) beschrieben, war die operative Arbeit der Lehrkräfte zunächst von der strategischen Entwicklung der Verbundform entkoppelt, da die Arbeitsergebnisse sonst voneinander abhängig gewesen wären. Dies ermöglichte einerseits, dass die Lehrkräfte in den QZ operative Arbeitsergebnisse erzielen konnten. Andererseits musste jedoch in einem zweiten Schritt die Passung zwischen den von den QZ erarbeiteten Konzepten zu den Bildungsgängen und Aufgabenfeldern des RBZ-Modell-BK bzw. der Geschäftsstelle hergestellt werden. An diesen Schnittstellen ergaben sich Konfliktfelder, da auf Seiten der Lehrer:innen der Eindruck entstand, ihre Arbeitsergebnisse seien nicht hinreichend beachtet worden (s. dazu auch Kapitel 3.4.5 auf S. 80). Sowohl die wissenschaftliche Begleitung als auch die Steuergruppe argumentierten, dass diejenigen Prozesse, die nicht Teil des RBZ-Modell-BK bzw. der Geschäftsstelle seien, weiterhin als Prozesse des Verbunds durchgeführt werden würden. Die Schulleitungen achteten immer wieder darauf, dass sich die Arbeit der Qualitätszirkel in Feld III in den schülernahen Prozessen des komplementären Berufskollegs oder aber in den Handlungsfeldern des RBZ-Verbunds wiederfinden musste.

Damit die Passung zwischen der Vorgehensweise der QZ und den Prozessen der Verbund-Institution hergestellt werden konnte, war von Bedeutung, die Lehrer:innen der QZ regelmäßig im laufenden Prozess über das Vorhaben zu informieren. Die Arbeit im Projekt hat gezeigt, dass die transparente Kommunikation über Entwicklungsstadien und -schritte sowie über Entscheidungen und Entscheidungswege die Akzeptanz für neuartige Vorhaben bei den Beteiligten erhöht. Die Steuergruppe stellte auf jedem QZ-Tag die Ergebnisse der Szenarienentwicklung vor. Die Schulleitungen berichteten in den jeweiligen Häusern von dem Entwicklungsprozess, um zu gewährleisten, dass die Lehrkräfte den ‚RBZ-Blick' entwickeln können (s. Kapitel 4.2.7: Klausurtagung 1./2.2.2016).

Im November 2016 und Februar 2017 fanden zwei QZ-Tage statt, an denen die Teilnehmer:innen ihre bisherigen Arbeitsergebnisse vorstellten, gemeinsame Überlegungen in Hinblick auf die (teilweise) Integration der Arbeitsergebnisse in das RBZ-Modell-BK anstellten und die QZ-Ziele konkretisierten, die bis 2018 ausgearbeitet werden sollten. Dieser intensive Erfahrungsaustausch zwischen den QZ und der Steuergruppe schärfte den Blick für die hohe Bedeutung der Kommunikation mit allen Lehrkräften. Einigkeit bestand darin, den komplexen Entwicklungsprozess den Kollegien in seiner Vielschichtigkeit zu verdeutlichen und die Motivation der Lehrkräfte, neue Wege zu gehen, zu fördern.[208]

Als Multiplikatoren in die gesamte Lehrerschaft spielte der Einbezug der Lehrerräte eine besondere Rolle. Die Lehrerräte benannten als wichtigste Frage, wie viel Spielraum die Kollegien in der Mitgestaltung des RBZ-Modell-BK erhielten und bewerteten diesen als wesentliche Grundlage, um die Akzeptanz in den Kollegien zu erhöhen (s. Kap. 4.3.5).

Die Schulleitungen bewerteten als besonders wichtig, dass Versprechen gegenüber den Kollegien eingehalten werden, um ein aufgebautes Vertrauensverhältnis nicht zu gefährden.

[208] Die beiden QZ-Tage, auf die ich mich hier beziehe, sind nicht Gegenstand der Chronologie, da sie für die Entwicklung der institutionellen Verbundstrukturen ‚nur' insofern eine Rolle spielten, alle Lehrkräfte mitzunehmen und die Ergebnisse der QZ in das RBZ-Modell-BK einzubinden.

Im Innenverhältnis Steuergruppe – Kollegien zeigte sich ein weiterer Aspekt, der im Hinblick auf die Kommunikation zwischen Steuergruppe, QZ und Kollegien von zentraler Bedeutung ist: Wie in Kapitel 5.2.1.6 in Bezug auf die Erstellung von Dokumenten erläutert, zeigen die Erfahrungen, dass eine Steuergruppe bei der internen Kommunikation des Projekts verbale Sorgfalt walten lassen muss. Dies bezieht sich insbesondere auf Begriffe, die in Teilen der Kollegien Assoziationen eines massiven Eingriffs in das beamtenrechtliche Arbeitsverhältnis erwecken könnten (Teilrechtsfähigkeit, Abordnungen und Stellen).

Zur internen Kommunikation der Ideen des RBZ-Modell-BK war es den acht Berufskollegs wichtig, eine einheitliche Argumentations- und Kommunikationsstrategie (s. Kapitel 4.3.3) umzusetzen. Um auch im Binnenverhältnis mit einer Stimme zu sprechen, formulierte die wissenschaftliche Begleitung einen ‚letter of intent' (vgl. Anhang 8.8) für die Schulleitungen, um diesen in den Kollegien zu kommunizieren. Im Hinblick auf eine gute Kommunikation mit den Kollegien wurden regelmäßig Informationsmaterialien in Form von Flyern und Präsentationen erstellt, um über den Stand der Entwicklungen zum Schulversuchsantrag zu informieren. In regelmäßigen Abständen wurde damit der Entwicklungsprozess den Kollegien vorgestellt.

Um den in Kapitel 5.2.3.4.2 beschriebenen Befürchtungen der Lehrkräfte bezüglich der Beschäftigungen an dem RBZ-Modell-BK entgegenwirken zu können, ist für Verbundentwickler:innen von Bedeutung, dass die Mehrwerte und positive Zuschreibungen für die Verbund-Institution vermittelt werden. In Dortmund wurde beispielsweise angeregt, das RBZ-Modell-BK als „Eliteschule" (Verlaufsprotokoll Workshop 5, 24.05.2016, s. Kapitel 4.2.9) zu denken. Um die Stellen am RBZ-Modell-BK, die Raum für unterrichtliche Innovationen und Entwicklungen böten, müsse man sich bewerben und die Anstellung am RBZ-Modell-BK sei mit Beförderungsmöglichkeiten verknüpft. In Bezug auf das RBZ-Modell-BK wurde die Idee diskutiert, das Beschäftigungsverhältnis der Lehrer:innen im RBZ-Verbund perspektivisch rechtlich so zu gestalten, dass der zeitlich befristete Einsatz am RBZ-Modell-BK arbeitsrechtlich keine Relevanz hat, sondern als Beauftragung im Rahmen eines Entwicklungsvorhabens gilt.

Rechtlich sei zu prüfen, wie die Beförderungsregelung, nach der die dauerhafte Übernahme von schulischen Aufgaben eine Voraussetzung für eine Beförderung sei, so verändert werden könne, dass die Mitwirkung im RBZ-Modell-BK nicht als „Beförderungsbremse" (Zitat, Quelle: mein Verlaufsprotokoll) wirke (s. Kapitel 4.2.8).

MSB, Bezirksregierung, Schulträger

Das MSB, das einen Schulversuch genehmigen muss, die Bezirksregierung, die bei vielen Aspekten direkt tangiert ist, sowie die Kommune, die als Schulträger von zentraler Bedeutung ist, sind im gesamten Prozessverlauf einzubinden. Nur so kann Akzeptanz für das Vorhaben erreicht werden.

Im Dortmunder Projekt erfolgte die Einbindung dieser Akteure darüber, dass die wissenschaftliche Begleitung gemeinsam mit Vertreter:inne:n der Steuergruppe im Rahmen der Projektleitungssitzung und anderen Kontexten die Ideen des RBZ-Modell-BK vorstellte und erläuterte. Dabei spielten insbesondere Fragen der Ressourcenausstattung und der rechtlichen Rahmenbedingungen eine Rolle (s. z.B. Kapitel 4.2.1, 4.2.10, 4.4.2).

Die Schulleitungen und die wissenschaftliche Begleitung trafen die Entscheidung, den ersten Schulversuchsantrag zu stellen, um den Versuch zu unternehmen, das öffentliche Schulwesen auf Basis des Ansatzes der kollaborativen Autonomie (s. Kapitel 5.1.7) weiterentwickeln zu können – wissend,

dass einige Vertreter:innen des Ministeriums und der Bezirksregierung die benannten rechtlichen Aspekte als kritisch bewerteten.

Die regelmäßigen Rückmeldungen zwischen Projekt und Institutionen gewährleisteten einerseits, dass in den Prozessschritten Bedenken und Probleme der Genehmigung bedacht und so gut wie möglich aufgenommen werden konnten. Anderseits konnten wir in allen Prozessphasen wahrnehmen, dass die regelmäßigen Rücksprachen Transparenz schafften und unsere Zielvorstellungen auf Seiten des MSB, der Bezirksregierung und der Stadt immer wieder die Bereitschaft weckte, das Neue und Unbekannte in unserem Ansatz zu reflektieren. In der Rückmeldung des MSB zum ersten Schulversuchsantrag wurden die pädagogisch-curricularen Ideen als innovativ und umsetzbar bewertet, während die rechtlich-organisatorischen Ansätze abgelehnt wurden (s. Kapitel 4.5.3).

Schüler:innen

Den wesentlichen Akteur, die Gruppe der Schüler:innen, die aufgrund der pädagogischen und bildungsgangbezogenen Schwerpunktsetzung eigentlich im Mittelpunkt der Schulversuchsanträge stehen, möchte ich an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen: Die Bildungsgänge, die ab dem Schuljahr 2020/21 durch die RBZ-Geschäftsstelle zu organisieren sein werden, sollten zukünftig auch aus Sicht der Schüler:innen evaluiert werden.

Einbezug bestehender Strukturen und Initiativen

Neben der Einbindung aller Akteure ist von Bedeutung, die Prozesse des Verbunds und der Institution des Verbunds in bestehende kommunale Strukturen und Angebote einzubinden – dabei muss jedoch die Entstehung von Doppelstrukturen vermieden werden. Beispiel: Die Aufgabenfelder des RBZ-Modell-BK wiesen Berührungspunkte mit dem Dienstleistungszentrum Bildung der Stadt Dortmund sowie dem Projekt ‚Angekommen' der Walter-Blüchert-Stiftung (s. Fußnote 172 auf S. 222). Dies wurde bei der Ausarbeitung der Prozesse berücksichtigt.

Stabile Projektorganisation

Ein erfolgreiches Projekt setzt eine Projektorganisation voraus, die eine konstruktive Arbeit sowohl im Verbund als auch in der Verbund-Institution sicherstellt. In Kapitel 5.1.4 habe ich die Bedeutung der getrennten Entwicklung von Verbund und der Einrichtung des Verbunds erläutert, um zu gewährleisten, dass der Verbund handlungsfähig bleibt, falls die Institution des Verbunds nicht genehmigt wird oder aufgelöst werden sollte.

Die Projektorganisation muss darauf ausgerichtet sein, personelle Wechsel in der Steuergruppe verkraften zu können. Dazu gehört die Sicherung und Weitergabe von Wissen, ein funktionierendes Qualitätsmanagement, aber vor allem auch die Begeisterung für die Verbundarbeit (als ‚Spirit'), die – z.B. im Fall von Pensionierungen – von den verbleibenden Schulleitungen auf die neuen Schulleitungen übertragen werden sollte.

Je komplexer, mutiger und weitreichender ein Vorhaben wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Mitglieder der Entwicklungsgruppe in bestimmten Fragen unterschiedlicher Meinung sein werden. Um im Rahmen eines demokratischen Entwicklungsprozesses, der auf Freiwilligkeit basiert, alle Beteiligten mitnehmen zu können, ist es erforderlich, laufend Konsense zu erarbeiten. Dieser Prozess verlangt Ausdauer. Konsensfindung ist ein herausfordernder und zeitintensiver Prozess. Dies ist einerseits die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung (s. Kapitel 5.2.1), andererseits konnte ich im Dortmunder Prozess sehr gut beobachten, dass Schulleiter:innen während des Prozesses die Rollen von Vermittler:innen und Mediator:innen übernahmen (s. Kapitel 5.2.5).

5.2.5 Förderliche Rollen im Entwicklungsprozess

In diesem Kapitel ist mir wichtig aufzuzeigen, dass Akteure in ihrem Rollenverhalten für einen Entwicklungsprozess von entscheidender Bedeutung sind. Bewusst formuliere ich nur positiv besetzte Rollen, um das Augenmerk darauf zu lenken, welche Rollen besonders dazu beitrugen, den Entwicklungsprozess zu gestalten und Herausforderungen zu bewältigen. Jedem:Jeder Leser:in ist verständlich, dass in einem solchen Prozess auch Kritiker:innen, Zögernde oder Zweifler:innen eine Rolle spielen. Deren Bedenken waren und sind für einen solchen Prozess auch förderlich, da eine permanente kritische Reflexion eingefordert und beachtet werden muss, um ein funktionierendes und von allen Akteuren getragenen Szenarios ausarbeiten zu können. Eine Konkretisierung kritischer Rollen würde im Rahmen dieser Arbeit keinen Mehrwert bedeuten und wäre aus forschungsethischen Gründen aufgrund der geringen Personenzahl und des mir entgegengebrachten Vertrauens nicht angemessen. Diese Rollen wurden in den Kapiteln angesprochen, die die Herausforderungen und Bedenken thematisieren.[209]

Die Gründung eines Verbunds und insbesondere einer Institution des Verbunds ist ein kompliziertes und komplexes Vorhaben. Ein solches Projekt stößt auf diverse Widerstände: In Dortmund blickte ein Teil der Steuergruppenmitglieder kritisch auf den Ansatz des RBZ-Modell-BK und befürwortete teilweise eine andere Schwerpunktsetzung, die begleitenden Akteure (operative Verwaltungseinheiten der Stadt, MSB und BR) sahen gleichfalls viele ungelöste (oder je nach Perspektive auch unlösbare) Probleme. Nichtsdestotrotz schienen diejenigen, die sich auf eine Auseinandersetzung mit dem RBZ-Modell-BK einließen, den Charme und die Idee des Modells wertzuschätzen. Ein solches Projekt trotz aller Widerstände voranzutreiben erfordert **Visionär:inn:e:n**, die an den ‚Leuchtturm' der Verbund-Konstruktion glauben und andere mutig davon überzeugen können. Dazu gehört auch der Wunsch, bewusst ein neues Konstrukt entwickeln zu wollen, das es in anderen Bundesländern noch nicht gibt („Man will ja nicht das Gleiche machen wie Schleswig-Holstein oder Niedersachsen. Die Rechtsfähigkeit für eine Institution des Verbunds wäre ein nordrhein-westfälischer Weg." - Zitat eines:einer Schulleiter:in , Workshop 4). **Mutige Menschen** sind erforderlich, weil alle Akteure bereit sein müssen, bestehende Regelungen nicht eng, sondern weit auszulegen.

In diesem Zusammenhang verweise ich noch einmal auf eine:n befragte:n Rechtsexperten:Rechtsexpertin, die:der äußerte, dass bei ähnlich gelagerten Ansätzen und Projekten häufig zu beobachten sei, dass viele kleine einzelne rechtlich-organisatorische Probleme bestünden, die jeweils für sich genommen lösbar schienen, aber Mut und Wille erforderlich seien, um die Herausforderungen in der Gesamtheit ‚anzupacken' und sie auch tatsächlich zu lösen (s. Kapitel 4.2.11). Auch die Mentalität „Ausprobieren. Nicht-perfekt ist Teil des Schulversuchs" (Zitat eines:einer Schulleiter:in, Steuergruppensitzung am 16. Mai 2017) war hilfreich, um sich nicht in Details zu verlieren, sondern mutig voranzuschreiten und Meilensteine in der Verbundentwicklung zu erzielen.

[209] Vor dem Hintergrund der Rollentheorie nach Parsons (vgl. Dahrendorf 1969, S. 902 ff.) könnten weitere Analysen vorgenommen werden, z.B. die Untersuchung von Entwicklungen im Rollenverständnis (sind sich die Schulleitungen ihrem eigenen Rollenverständnis / ihren individuellen Zeilen / Themenschwerpunkten treu geblieben oder ergeben sich inhaltsträchtige Unterschiede im Rollenverständnis über die verschiedenen Phasen der Entwicklung der Verbund-Institution? Haben die Akteure ihr Rollenverständnis durchgängig beibehalten oder gab es gravierende Verschiebungen? Können bestimmte Rollen konkreten Phasen zugeordnet werden? Inwiefern waren Rollen hybrid? Welche Konstellationen und Interaktionsmuster gab es zwischen den Rollen?

Dem Schwerpunkt der Arbeit entsprechend erfolgt keine dezidierte Darstellung möglicher Rollenkonflikte.

Die Entwicklung und Umsetzung eines Verbund-Vorhabens erfordert **Initiator:inn:en** und **Vorantreiber:innen**: Die Dortmunder Berufskollegs kooperierten bereits vor Projektbeginn. Den Initiator:inn:en ist es zu verdanken, dass diese Kooperation zusammen mit der Stadt Dortmund in das gemeinsame Projekt (Kooperationsvereinbarung im Juni 2013) überführt wurde und schließlich in die Einreichung der Schulversuchsanträge (Dezember 2017 / Mai 2019) mündete. Schulleiter:innen stießen das Vorhaben an, indem sie wiederholt Gespräche mit dem Ministerium, der Bezirksregierung sowie der Stadt Dortmund führten und sich eine wissenschaftliche Begleitung wünschten.

Für den Erfolg der Verbundentwicklung sind aber nicht nur proaktive Vorantreiber:innen wichtig, sondern auch **Befürworter:innen** sowie **überzeugte und konstruktiv Mitarbeitende**, die bereits entwickelte Vorschläge unterstützen, mittragen und weiterdenken.

Ein Verbund-Projekt erfordert zudem **Vorbereiter:innen**, die sich als innovativ denkende Köpfe mit verschiedenen Ideen der Verbundarbeit auseinandersetzen, diese vordenken, strukturieren, notieren und in den Prozess der Szenarienentwicklung einbringen. Diese Rolle fällt einerseits der wissenschaftlichen Begleitung zu, andererseits aber auch einzelnen Schulleitungsmitgliedern, die aktiv und im Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung strategische Schritte erarbeiten. Ohne **engagierte Schulleitungen**, die sich intensiv mit dem Projekt auseinandersetzen, wäre ein solches Vorhaben nicht umsetzbar.[210]

Im Dortmunder Projekt wurde deutlich, wie bedeutsam **Kümmerer** sind, die den Prozess planen und steuern, Arbeitsaufträge formulieren, Workshops vorbereiten und moderieren, Texte schreiben und Rückmeldungen einarbeiten (s.a. Kapitel 5.2.5 zu wichtigen Rollen im Entwicklungsprozess). Diese Tätigkeiten müssen nicht ausschließlich von der wissenschaftlichen Begleitung übernommen werden: Regelmäßige Absprachen mit der Projektkoordination waren in Hinblick auf die Vorbereitung von Sitzungen und Workshops zielführend. Die strukturierte Vorarbeit war notwendig, um eine zeiteffektive Zusammenarbeit zu gestalten und im Sinne des bottom-up Ansatzes die Vorstellungen und Erwartungen der Stakeholder berücksichtigen zu können. Den ‚Kümmerern' kommt die zentrale Aufgabe zu, alle Vorschläge wahrzunehmen, zu ordnen und Konsensideen zu extrahieren / zu entwickeln.

Für die Entwicklung einer Verbund-Institution sind **Organisierende**, die operative Aufgaben übernehmen, von besonderer Bedeutung: Für Workshops, Sitzungen und Klausurtagungen müssen Räumlichkeiten, Materialien, etc. organisiert werden. Sitzungen sind inhaltlich vorzubereiten (Erstellen von Tagesordnungen, Versand von Einladung und vorbereitenden Materialien) und zu protokollieren (Bsp.: In Dortmund kümmerte sich die Projektkoordination um die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung von Sitzungen).

Unabhängig vom Dortmunder Projekt ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass ein Verbund-Vorhaben natürlich von **Initiator:inn:en und Treiber:inne:n** profitiert, dass aber gleichzeitig vor dem Hintergrund möglicher personeller Veränderungen gewährleistet sein muss, dass Verantwortung und Kompetenzen auf mehrere Akteure verteilt sind und die grundlegende Motivation für das Projekt in

[210] s. dazu auch Tenberg (2003): „Die Gründung bzw. Entwicklung von regionalen Kompetenzzentren wird daher eher einem 'zufälligen persönlichen Engagement einzelner Schulleitungen und einer Minderheit von Lehrkräften sowie gleichzeitig häufig der wohlwollenden Duldung grenzüberschreitender Aktivitäten durch vorgesetzte Dienststellen und Träger' zugeschrieben (DOBISCHAT et al. 2002,17) denn auf einen systematischen bzw. gelenkten Prozess zurückgeführt. Dies erstaunt, da eben diesen Individuen in einigen Veröffentlichungen eher Brems- denn Antriebswirkung zugeschrieben wird." (S. 8).

der Gruppe gesichert ist. Von Bedeutung ist, dass der ‚Spirit', der Mut und Wille von der Steuergruppe gelebt wird, dass verschiedene Personen (auch neue Schulleitungsmitglieder) in relevante Prozesse und Netzwerke eingeführt und Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Verbund gleichmäßig verteilt werden.

Im Rahmen des Dortmunder Projekts schienen Konflikte phasenweise groß und schwer zu überbrücken. Doch trotz aller Differenzen dominierte das Grundgefühl, dass die Zusammenarbeit sinnvoll und hilfreich ist, um Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Dieses gemeinschaftliche Interesse und der Kooperationswille trugen dazu bei, Konfliktphasen auszuhalten und gemeinsam Lösungen zu finden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass **Vermittler:inne:n** und **Mediator:inn:en** bei der Überwindung der Konflikte bedeutende Rollen zukommen. Dabei ist zwischen Vermittler:inne:n aus dem Kreis der Steuergruppe und aus der wissenschaftlichen Begleitung zu unterscheiden:

Es ist von Bedeutung, dass neben der wissenschaftlichen Begleitung auch Personen aus der Gruppe der Schulleitungen als Vermittler:innen agieren. Akteure der ‚peer group' werden in besonderem Maße als Vermittler:innen akzeptiert, da diese Personen den ‚Praxisblick' und die ‚realistische Umsetzbarkeit' für die Kollegien deutlicher im Blick haben können als die wissenschaftliche Begleitung.

Vermittler:innen aus dem Kreis der Steuergruppe achteten insbesondere darauf, alle Mitglieder einzubinden, niemanden zu vereinnahmen und Kompromisse zu finden. Keine Schulleitung sollte mit einem negativen Gefühl dazu verpflichtet werden, Bildungsgänge abzugeben und Ressourcen zu investieren und sich dabei um das eigene Berufskollegprofil sorgen. In solchen Phasen waren es insbesondere die Vermittler:innen, die Bedenken ernst nahmen und dadurch alle Beteiligten einbanden („Ich höre bei den Kollegen X und Y heraus, dass sie noch nicht ganz zufrieden sind." / „Jeder muss es wollen, keiner darf überfahren werden." – Zitate von Schulleiter:innen im Rahmen des Entwicklungsprozesses).

Die Vermittler:innen trugen dazu bei, Bedenken gegenüber dem RBZ-Modell-BK zu entkräften: Es wurden Befürchtungen geäußert, dass das RBZ-Modell-BK die besonders prestigeträchtigen Innovationsprozesse durchführen würde und die bestehenden Berufskollegs ihre Reputation verlieren könnten. In solchen Phasen wurde immer wieder betont, dass die Steuergruppe die Aufgaben des RBZ-Modell-BK bestimme.

In Hinblick auf die beschriebenen Zielkonflikte (s. konträre Meinungen von Gruppen I und II in Kapitel 4.2.7) mussten unterschiedliche Visionen aneinander angepasst bzw. zueinander in Bezug gesetzt werden. Immer wieder traten Situationen auf, in denen Positionen diametral zueinanderstanden und den Prozess erschwerten. In diesen Phasen zeigte sich, dass die Differenzen aufgrund der vielen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf das Projektziel zu akzeptieren waren. Den Vermittler:innen gelang es immer wieder, Kompromisse zwischen den konträren Positionen zu erzielen, um zu gewährleisten, dass alle Steuergruppenmitglieder die Konzeptionsschritte nachvollziehen konnten. Erst eine gemeinsame Einigung auf eine Konzeption gewährleistet, dass Externe von dem Ansatz überzeugt werden können.

Das Gemeinschaftsgefühl, das sich über die vielen Jahre der Kooperation entwickelt hatte, trug dazu bei, dass Vermittler:innen auch bei Konflikten zwischen Schulleitungen als Anwälte des Verbunds dafür sorgten, dass die Arbeit im Verbund nicht gefährdet wurde: Bei Konflikten unter den Schulleitungen, die nicht in direktem Zusammenhang zum Verbund standen, möglicherweise aber strukturgefährdend hätten wirken können, vermittelte die Steuergruppe und vermied, sich mit einer Seite zu solidarisieren. Konfliktparteien wurden gleichermaßen wertschätzend behandelt. Die Steuergruppenmitglieder

setzten sich professionell für den Fortbestand des Verbunds ein und sorgten dafür, dass niemand aus dem Verbund austrat. Aufgrund des bereits bestehenden und bewährten Zusammenhalts der Steuergruppe konnten neue Schulleitungen gut integriert und vom bestehenden Gemeinschaftsgeist überzeugt und zur Kooperation motiviert werden.

Die wissenschaftliche Begleitung agierte ebenfalls als Vermittlerin zwischen Steuergruppenmitgliedern: Es galt eine Lösung zu finden, wie die beiden Positionen (Teilrechtsfähigkeit für alle Berufskollegs vs. Modell der kollaborativ gebundenen Autonomie) in einem gemeinsamen Szenariobericht bzw. Schulversuchsantrag vereint werden konnten. Dies erfolgte durch Diskussionen, Kompromisse und Zugeständnisse beider Gruppen. Um eine transparente Abwägung von Argumenten und schließlich eine Entscheidung zu ermöglichen, erstellten wir regelmäßig zusammenfassende Texte, in denen pointiert die jeweiligen Positionen zum Ausdruck gebracht wurden (z.B. Darstellung möglicher Varianten von Szenario II in Kapitel 4.2.2, zum Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung s.a. Kapitel 5.2.1).

Der Satz „Wir reden aus Schule, Sie reden über Schule." (Verlaufsprotokoll der Steuergruppensitzung vom 16.05.2017) verdeutlicht ein Spannungsfeld zwischen der Steuergruppe und der wissenschaftlichen Begleitung (s. Kapitel 6.2). Mediator:inn:en aus der Steuergruppe vermittelten zwischen den Schulleitungen und der wissenschaftlichen Begleitung, indem sie beispielsweise Ideen der wissenschaftlichen Begleitung aufnahmen und diese aus Schulleitersicht begründeten.

Eine wesentliche **Promotorin, Unterstützerin und Förderin des Projekts** war die Stadt Dortmund, die über eine lange Tradition und viel Erfahrung bei der Durchführung von Reform- und Modellprojekten im Bereich der Berufsbildung verfügt: Das Engagement der Stadt Dortmund ist bereits im Rahmen der Vorgeschichte (s. Kapitel 3.1) deutlich geworden (frühe Einrichtung des regionalen Bildungsbüros, Gründung der ZEITGEWINN-Agentur, Unterstützung der an ‚Selbstständige Schule NRW' teilnehmenden Berufskollegs, Referenzkommune für das Landesvorhaben ‚Kein Abschluss ohne Anschluss'). Im Schuljahr 2016/17 wurde der Umzug zweier Berufskollegs in einen neuen Gebäudekomplex in zentraler Lage realisiert und an den bisherigen Standorten umfangreiche Baumaßnahmen begonnen oder abgeschlossen. Die Stadt Dortmund in Gestalt des Fachbereichs Schule und des Regionalen Bildungsbüros unterstützte das Verbundvorhaben von Anfang an nachhaltig und kontinuierlich mit entsprechender personeller Ausstattung (s. Kapitel 3.1). Einrichtungen wie das Dienstleistungszentrum Bildung verdeutlichen das Engagement des Schulträgers, der ein kontinuierlicher und verlässlicher Ansprechpartner war.

Ein wesentlicher Vorteil des Dortmunder Verbunds war, dass viele **erfahrene Netzwerkaktivist:inn:en** und **Transporteure in die Politik** im Verbund aktiv waren, die bereits über Erfahrungen in verschiedenen Projekten verfügten, vernetzt waren und die notwendigen Ansprechpartner kannten. Dabei ging es insbesondere darum, das Vorhaben in das MSB, aber auch in die Politik zu tragen und in den Fraktionen des Landtags bekannt zu machen.

Skepsis erfuhren wir insbesondere dann, wenn wir das RBZ-Modell-BK Personen in der Bezirksregierung, im MSB und bei der Stadt Dortmund vorstellten, die nicht am Projekt beteiligt waren. Die Präsentationen vor diesen Akteuren verdeutlichten, dass das Szenario nicht einfach zu vermitteln war und es sich um kein auf den ersten Blick einleuchtendes Szenario handelte. Diejenigen Partner, die sich am Projekt beteiligten und sich länger mit den Beweggründen und Anliegen auseinandersetzten, bewerteten das Modell-Berufskolleg oder ein ähnliches Konstrukt letztlich doch als eine vergleichsweise naheliegende und innovative Idee. Somit konnten diese Personen als **externe Promotor:inn:en** die Weiterentwicklung der Verbund-Institution positiv beeinflussen. Da die

Fachabteilungen der Bezirksregierung und des MSB die rechtlich-organisatorische Umsetzung des RBZ-Modell-BK als schwierig bewerteten (s. Kapitel 4.2.10/4.2.11/4.4.2/4.5.3), erfolgte keine Genehmigung des RBZ-Modell-BK, jedoch nach einem erneuten Überarbeitungsprozess der Geschäftsstelle. Externe Promotoren zeichneten sich vor allem dadurch aus, dass bei Beachtung von Einwänden eine Zustimmung zum zweiten Schulversuchsantrag erfolgte.

5.2.6 Hilfreiche Bedingungen für die Gründung einer Institution des Verbunds

Rückblickend identifiziere ich verschiedene hilfreiche Voraussetzungen für die Gründung einer Verbund-Institution und damit einer engen institutionellen Zusammenarbeit.

Auf Basis meiner Beobachtungen schlussfolgere ich, dass die langjährige Zusammenarbeit, das dadurch entwickelte Gefühl der Gemeinschaft sowie ein Willen zum Handeln durch einen Entwicklungsprozess tragen. Das Wir-Gefühl hilft, trotz unterschiedlicher Meinungen und Ansätze zusammenzuarbeiten. Die Schulleitungen konstatierten im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum Schulversuch am 17. Januar 2020, dass die langjährige Zusammenarbeit wesentlich dazu beigetragen hatte, dass die Schulleitungen sich als Personen sowie die Strukturen der anderen Häuser intensiver kennenlernten.

Die Feststellung, dass gegenseitiges Vertrauen[211] eine Voraussetzung für die Entwicklung und Gründung einer Institution des Verbunds ist, ist keine Überraschung. Aber so lapidar es klingt, so zentral ist die Bedeutung:

> „Vertrauen ist als Begriff diffus, aber er ist positiv besetzt. (…). Für Vertrauen gilt aber dasselbe wie für Menschlichkeit, man kann sie nicht definieren und auch nicht herstellen, man kann sie nur schützen in ihrer Unbestimmtheit und sie dadurch fördern, sodass sie sich entwickelt. Vertrauen entwickelt sich durch Vertrauen, also durch sich selbst, wenn es gestört, zerstört, behindert oder missbraucht wird. (…)“ (Hoppe 2009, S. 135)

Die Schulleitungen bewerteten das gegenseitige Vertrauen als zentrales Erfolgskriterium: Bei der Auftaktveranstaltung zum Schulversuch reflektierten Vertreter:innen der Bezirksregierung, der Stadt Dortmund und der Schulleiter:innen das Projekt. Gefragt nach den Gelingensbedingungen antworteten die Vertreter:innen der Schulleitungen u.a., dass das „gegenseitige Vertrauen“ (Protokoll vom 17.1.2020) und „die Verlässlichkeit“ (ebd.) wesentliche Faktoren für den Erfolg des Projekts waren. „Wir haben die Häuser anders kennengelernt. Man möchte die Interessen der anderen Häuser mitberücksichtigen.“ (ebd.). Auch die QZ-Ergebnisse würden „mit hoher Verbindlichkeit in den Häusern umgesetzt“ (ebd.). Der Verbund sei eine „lokal spezifische Sache, die sich über Jahre geformt“ (ebd.) habe.

Im gesamten Entwicklungsprozess betonten die Schulleiter:innen immer wieder, dass das seit Jahren gewachsene Vertrauensverhältnis die Zusammenarbeit trage und die „Vertraulichkeit des Worts“ (Verlaufsprotokoll vom dritten Workshop zur Szenarienentwicklung am 06.11.2015) in dem Kreis hoch geschätzt werde. Die Tatsache, dass das Projekt trotz Schulleiterwechsel erfolgreich durchgeführt werden konnte, sei Ausdruck des Zusammenhalts und des Vertrauens untereinander. Aus meiner Sicht ist als besonderer Erfolg zu werten, dass neue Schulleitungen gut in das bereits bestehende Vertrauensverhältnis integriert werden konnten.

[211] Mit Blick auf die Nähe bzw. Art der Beziehung der Institutionen in einem Regionalen Berufsbildungsnetzwerk formuliert Wilbers (2003): „Zwischen den beteiligten Institutionen können starke oder schwache Beziehungen bestehen. Starke Beziehungen (‚strong ties‘) bieten zwar eine gute Grundlage für die Entwicklung von Vertrauen, erfordern jedoch hohe Aufmerksamkeit durch einen Akteur, so dass die Zahl der starken Beziehungen eines Akteurs begrenzt ist“ (S. 6).

Ein ‚Gradmesser' für das Vertrauen der Schulleitungen untereinander war aus meiner Sicht die konkrete Arbeit am RBZ-Modell-BK. Das Durchdenken und Durchspielen des Pool-Modells zeigten, welche Probleme beim Teilen entstehen und ob die Schulleitungen bereit sind, eigene Ressourcen in die gemeinschaftliche Institution zu investieren bzw. Bildungsgänge dorthin abzugeben. Dafür ist Vertrauen in die anderen Berufskollegs erforderlich: Sind Aufwände (insb. ‚Investitionen') und Mehrwerte unter den Berufskollegs gerecht verteilt? Sind alle Kolleg:inn:en an Bord? Im Szenario des RBZ-Modell-BK gibt jede Schule Ressourcen auf Basis transparenter Kriterien ab – dadurch wird Vertrauen geschaffen. Das Vertrauen in das Vorhaben und die Zuversicht, dass alle Beteiligten von Mehrwerten profitieren, war im Rahmen der Erarbeitung des RBZ-Modell-BK von zentraler Bedeutung.

Von hoher Bedeutung für den Dortmunder Prozess war zudem, dass die Zusammenarbeit von Schulleitungen und wissenschaftlicher Begleitung von Vertrauen geprägt war (s. Kapitel 6.2). Die Danksagung der wissenschaftlichen Begleitung an alle Beteiligten im Rahmen des Szenarioberichts (s. Kapitel 4.2.11) bringt es auf den Punkt:

> „Für die Zeit und Mühen für oder in Workshops, Interviews, Steuergruppensitzungen; Zeit und Mühen für das Vordenken und Vorbereiten sowie Zeit für das Nachdenken und Aufbereiten; Zeit (auch ohne Mühe) sich über etwas zu ärgern und Zeit (auch mit Mühe) sich miteinander zu freuen; Wir Autoren möchten uns bei allen projektinternen und -externen Mitwirkenden bedanken, die die Ausarbeitung des Szenarios unterstützten und ermöglichten." (Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a, S. 3)

6 Implikationen und Reflexion

6.1 Implikationen für die zukünftige Gestaltung von Berufskollegverbünden

Die chronologische Darstellung des Entwicklungsprozesses und die Erarbeitung der auf dem Fall Dortmund basierenden Erfahrungsgewinne ermöglichen einerseits einen umfassenden, tiefgehenden und detaillierten Einblick in denkbare Prototypen und andererseits in das Handeln der Praxisakteure im Dortmunder Entwicklungsprozess.

Basierend auf den aus dem Dortmunder Fall entwickelten Erfahrungsgewinnen in Kapitel 5 fokussiert Kapitel 6.1 auf *mögliche* fallunabhängige, verallgemeinerbare und übertragbare Implikationen. Daraus ergibt sich das Forschungsinteresse, auf Basis der in Dortmund gesammelten Erfahrungen Implikationen für die zukünftige Gestaltung von Berufskollegverbund-Entwicklungsprozessen abzuleiten.

An dieser Stelle rekurriere ich auf Bucks Konzept der praktischen Erkenntnis (vgl. Kapitel 2.1.3), die sich nicht als Theorie artikuliere, sondern sich als eine Struktur des Ganges von Beispiel zu Beispiel (vgl. Buck 1979, S. 69) entfalte. Diesem Gedanken folgend führe ich in Kapitel 6.1 aus, welche ‚praktische Erkenntnis' für andere Fälle hilfreich sein könnte und beginne so den von Buck beschriebenen ‚Gang von Beispiel zu Beispiel': Der Weg vom Beispiel der Entwicklung des Dortmunder Berufskollegverbunds zu weiteren neuen Verbund-Beispielen. Kapitel 6.1 dient zukünftigen Verbundentwickler:inne:n somit als Orientierungsrahmen und legt wesentliche zu beachtende Aspekte dar.

Analog zu den Erfahrungsgewinnen leite ich einerseits Implikationen zum Verfahren für die zwei Zielgruppen Praxisakteure und wissenschaftliche Begleitungen ab (Kapitel 6.1.1). Andererseits wähle ich zur Strukturierung der Implikationen einen gegenstandsbezogenen Zugang und erläutere Implikationen für die inhaltliche Entwicklung von Prototypen (Kapitel 6.1.2)[212].

6.1.1 Implikationen zum Verfahren mit Blick auf die beteiligten Akteure

6.1.1.1 Implikationen für Praxisakteure

Als grundlegender Aspekt ist zu eruieren, wie in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren, die unterschiedliche Interessen verfolgen, eine Handlungsabstimmung erfolgen kann (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, S. 16). Akteure, die gemeinsam die Entwicklung eines Berufskollegverbunds planen, stammen aus unterschiedlichen Lebenswelten bzw. Arbeits- und Handlungskontexten (vgl. Euler & Sloane 2018, S. 786) und treten somit mit verschiedenen – zum Teil auch diametralen – Interessen, Motiven und Zielen in einen Berufskollegverbund ein. Lebenswelten konstituieren sich zum einen durch die verschiedenen Institutionen (Ministerium, Bezirksregierung, Kommune, Schulen). Zum anderen ist zu reflektieren, dass auch die Lebenswelten innerhalb einer ‚Institutionsart' (z.B. Schulen) differieren: Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler:innen von Berufskolleg A leben in einer anderen Lebenswelt als Menschen von Berufskolleg B und bringen somit divergierende Ziele in einen Entwicklungsprozess ein.

Das Kern-Entwicklungsteam konstituiert sich aus Schulleiter:innen, Stellvertreter:innen, Vertreter:innen der Kommune und ggf. der Bezirksregierung. Je nachdem, welcher Akteur die

[212] Dabei ist mir bewusst, dass ich in Kapitel 5 mit der gegenstandsbezogenen Darstellung beginne (Kapitel 5.1.1) und sich die Art der Zusammenarbeit anschließt (Kapitel 5.1.2), während ich in Kapitel 6.1 die umgekehrte Reihenfolge wähle. Ziel ist, die zentrale Bedeutung der Art der Zusammenarbeit zu betonen.

Intensivierung der Zusammenarbeit initiiert hat, wird es besondere Personen geben, die das Verbundprojekt ‚zu ihrer Sache machen' und die verbindlichere Zusammenarbeit von Schulen vorantreiben.

Folgende Implikationen können aus meiner Forschungsarbeit abgeleitet werden und für ähnlich gelagerte Projekte von Bedeutung sein:

GEMEINSCHAFTLICH GEMEINSAME ZIELE ERARBEITEN

1. **Die beteiligten Akteure sollten sich ihrer jeweiligen Interessen / Ziele bewusst sein und diese offen in den Diskussionsprozess einbringen.**

Es ist von zentraler Bedeutung, dass die Akteure bereits in einem frühen Entwicklungsstadium die Ziele eines Verbundentwicklungsprozesses klar benennen und transparent kommunizieren. Dies setzt voraus, dass sich die Akteure ihrer eigenen Ziele bewusst sind. Es kann sich die Situation ergeben, dass z.B. eine Akteursgruppe eine stärkere Autonomie der Einzelschule intendiert, während andere Akteure den durch Rechtsverordnungen festgelegten Rahmen stärker in den Blick nehmen. Die erforderliche Kooperation auf unterschiedlichen Akteursebenen bedingt eine regelmäßige Kommunikation, um im Projekt entwickelte Zielvorstellungen mit z.B. rechtlichen Bedenken abzugleichen und kontinuierliche Rückmeldungen in den Entwicklungsprozess einzuarbeiten.

2. **Das Kern-Entwicklungsteam sollte ein gemeinsames Zielsystem erarbeiten.**

Im Rahmen von Diskussionsprozessen sollte auf der Ebene der Schulleiter:innen sowie der Vertreter:innen von Kommune und Bezirksregierung Klarheit herbeigeführt werden, wie Einzelinteressen und -ziele zueinander in Bezug gesetzt werden (s. z.B. das in Kapitel 5.2.3.1 vorgestellte Wertequadrat). Dieser Diskurs sollte von Offenheit, Toleranz und gegenseitigem Vertrauen geprägt sein, um zu gewährleisten, dass ein für alle akzeptabler Kompromiss als Fundament der weiteren Entwicklungsvorhaben erzielt wird.

Die Ziel-Klärung ermöglicht neben der zentralen Bedeutung der Transparenz auch die weitere Verfeinerung von Zielen, um Intentionen zu schärfen und Handlungsfelder eines Verbunds zu konkretisieren. Die Option einer möglichen Re-Definition von Zielen sollte – insbesondere in Phasen der Konzeptentwicklung – gewährleistet sein.

Wie können Akteure handeln, wenn die Erarbeitung eines gemeinschaftlichen Zielsystems schwierig erscheint? Haben die Beteiligten das Gefühl, dass grundsätzlich der ‚Wille' zur Zusammenarbeit besteht und die Kooperation erfolgreich sein kann, sollten sich Verbundentwickler:innen nicht durch – vielleicht nur auf den ersten Blick unvereinbare Ziele – blockieren lassen. Eine wichtige Frage könnte lauten, welche Herausforderungen von allen Beteiligten als dringlich empfunden werden und ob deren Bewältigung zu ähnlich gelagerten Zielen führen könnte.

3. **Die Beteiligten sollten die Ziele konkretisieren, um die Tragweite der Ziele und Wirkung von Entscheidungen zu erkennen.**

In diesem Kontext ist zwischen den Zielebenen und -arten zu differenzieren: Es ist zu erwarten, dass auf der Ebene einer Kooperationsvereinbarung, die die Optimierung von Lern- und Entwicklungspotentialen von Schüler:innen intendiert, leicht eine Verständigung erzielt werden kann. Die sich aber daraus ergebende Frage, durch welche konkreten Maßnahmen die Zielvorstellungen realisierbar sind, stellt spezifische und zum Teil weitreichende Anforderungen an die einzelne Schule.

Insb. bei Effizienz-, Autonomie- und Promotorenpotenzialen zeigt sich in der Konkretisierung, welche Konsequenzen mit den jeweiligen Potenzialen verbunden sind (Bsp.: die Nutzung von Effizienzpotenzialen bedingt per se, Ressourcen zu poolen, um Synergien erzeugen zu können). Konsequenzen dieser Art können bei einigen Beteiligten auf Widerstände oder Befürchtungen stoßen. Je eher über die Operationalisierung von Zielen gesprochen wird, desto zeitnaher und deutlicher zeigt sich, welche konkreten Maßnahmen zur Erfüllung einer solchen durch den Verbund zu erzielenden Optimierung erforderlich sind und akzeptiert werden.

4. **Ab einem bestimmten Zeitpunkt sind Verbindlichkeit und Commitment für die vereinbarten Ziele erforderlich.**

Bei der Entwicklung eines Verbundkonstrukts handelt es sich um einen demokratischen Entwicklungsprozess. Die Diskussion der Ziele spielt unter einem iterativen Gedanken immer wieder eine Rolle. Nichtsdestotrotz sollte der Fortschritt im Auge behalten werden: Um erfolgreich – und auch zeitökonomisch – zu arbeiten, ist es erforderlich, dass in bestimmten Prozessphasen konkrete Entscheidungen getroffen werden, die ab diesem Zeitpunkt als gesetzt gelten sollten, da ansonsten die Grundannahmen des auszuarbeitenden Konstrukts immer wieder in Frage gestellt werden könnten. Entscheidungen sollten begründet und in Protokollen erläutert werden, sodass die Explikation jederzeit von allen Beteiligten eingesehen werden kann.

MIT ZWEIFELN UND DIVERGIERENDEN ZIELEN UMGEHEN

1. **Bedenken sollten geäußert und im Entwicklungsteam thematisiert werden.**

Im Rahmen von Verbundentwicklungsprozessen können Entscheidungen für einzelne Akteure fühlbare Konsequenzen aufweisen und einen massiven Einschnitt bedeuten (z.B. mit Blick auf die Abgabe von Bildungsgängen oder Lehrkräften). Allen Schulleitungen sollte hinreichend Raum gegeben werden, Bedenken zu äußern; von Bedeutung ist, zu gewährleisten, dass sämtliche Akteure diese Bedenken wahrnehmen. Nach Kussau & Brüsemeister (2007) komme kollektive Handlungsfähigkeit nur als jederzeitige ‚freiwillige' Einigung zustande (vgl. S. 41).

2. **Vermittler:innen aus dem Kreis der Praxisakteure sind von besonderer Bedeutung.**

Vermittler:innen aus dem Kreis der Praxisakteure sind von besonderer Bedeutung, um aus der Innensicht Zielkonflikte und weitere Konfliktbereiche lösen zu können. Vermittler:innen aus dem Kreis der Steuergruppe sollten darauf achten, alle Mitglieder einzubinden, niemanden zu vereinnahmen, Bedenken[213] ernst zu nehmen und Kompromisse zu finden. Keine Schulleitung sollte mit einem negativen Gefühl dazu verpflichtet werden, Bildungsgänge abzugeben und Ressourcen zu investieren und sich dabei um das eigene Berufskollegprofil sorgen.

[213] Beispielhafte mögliche Befürchtungen von Schulleitungen bei Gründung einer neuen Institution des Verbunds:

- Gefährdung des eigenen Berufskollegprofils / Konkurrenz
- Das eigene Innovationspotenzial könnte leiden / Kompetenzen könnten verloren gehen
- Eingriff in die Autonomie der eigenen Schule / Verlust der Selbstbestimmung / Einschränkung der Souveränität
- Verwaltungsüberbau

3. **Aufwände und Mehrwerte sollten abgewogen werden.**

In allen Phasen sollte den Akteuren deutlich werden, ob ein Ausgleich zwischen Aufwänden und Mehrwerten gewährleistet ist. Akzeptanz für ggf. weitreichende Maßnahmen, die auch Kompetenzen von Akteuren begrenzen können, ist nur dann zu erzielen, wenn die beispielhaft in Kapitel 4.2.4 vorgestellten Reziprozitätsprinzipien von allen Akteuren getragen werden.

4. **Ein Verbundentwicklungsprozess erfordert Ausdauer: Die laufende Erarbeitung von Konsensen ist essentiell.**

Ein Entwicklungsprozess erfordert Durchhaltevermögen auf nicht vermeidbaren Umwegen. Alle Beteiligten sollten bereit sein, im Rahmen eines demokratischen Entwicklungsprozesses, der auf Freiwilligkeit basiert, laufend Konsense zu erarbeiten. Konsensfindung ist ein herausfordernder und zeitintensiver Prozess – je nach gewähltem Konstrukt dauert ein Verbundentwicklungsprozess mehrere Jahre: In dieser Zeit kann es vorkommen, dass innerhalb der Verbund-Entwicklungsgruppe Ziele angepasst oder re-definiert, unterschiedliche Positionen diskutiert und Kompromisse erarbeitet werden müssen. Ggf. erfordern sich verändernde äußere Rahmenbedingungen / Umstände eine Reaktion der Vermittlungsgruppe. Konsense sollten auch mit den beteiligten Stakeholdern erarbeitet werden, um den entwickelten Verbundtyp umsetzen zu können.

Je komplexer, mutiger und weitreichender ein Vorhaben wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für unterschiedliche Positionen und desto mehr Konsensbereitschaft ist erforderlich. Der konsensuale Prozess ist ein das gesamte Projekt bestimmender Faktor. Das bedeutet auch, dass Konsens darüber besteht, wann und welche Prozessergebnisse oder -entscheidungen als verabschiedet gelten, um die Progression des Entwicklungsprozesses zu gewährleisten. Diese Aufgabe (im besten Falle Selbstverpflichtung) zur Einigung erfordert Engagement und das Bemühen aller Beteiligten (s. Kapitel 5.2.5: besondere Rolle von Vermittler:innen und Mediator:innen).

Gruppen- und Konsensfindung als zentrale Aspekte

Die vorhergehenden Ausführungen belegen, dass vor allem für die Akteure der Praxis, die intensiv in den Prozess eingebunden sind, eine tragende Vertrauensbasis von fundamentaler Bedeutung ist.

1. **Das Kern-Entwicklungsteam sollte sich als Gruppe finden.**

In einem ersten Schritt sollte das Ziel verfolgt werden, dass sich die Mitglieder des Kern-Entwicklungsteams (je nach Zusammensetzung: Schulleitungen, Vertreter:innen von Kommune und Bezirksregierung) zu einer Gruppe mit einem ausgeprägten Wir-Gefühl entwickeln. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gruppe vermutlich einen typischen ‚Gruppenbildungsprozess' durchlaufen wird (s. forming–storming–norming–performing nach Tuckman 1965). Es ist von Bedeutung, unterschiedliche Meinungen, Schwerpunkte und Konflikte zu erkennen, auszuhalten und zu diskutieren, um den gemeinsamen Weg gehen zu können.

Die Verantwortung für dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gemeinsamen Verantwortung für den Erfolg liegt einerseits bei den Schulleiter:innen. Andererseits kommt der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung zu, da sie mit einem ‚Außenblick' gegebenenfalls bestehende Konflikte in der Gruppe neutraler wahrnehmen und thematisieren kann. Aus dieser Perspektive kann die wissenschaftliche Begleitung förderliches oder hemmendes Rollenverhalten identifizieren und kanalisieren. Die bewusste Reflexion dieser sich ergebenden Rollen ist von zentraler

Bedeutung, da der Faktor ‚Rollenverhalten' für das Gelingen eines solchen Vorhabens eminent wichtig ist (s.u.).

Hilfreich ist, wenn die beteiligten Akteure ihr eigenes Verhalten und ihre im Entwicklungsprozess eingenommenen Rollen reflektieren: Wie trage ich zum Entwicklungsprozess bei? Wie möchte ich den Erfolg des Projekts unterstützen? Wann nehme ich die Rolle einer Kritikerin ein, in welchen Situationen handle ich als Vermittler?

Aufbau und Pflege von Vertrauen als zentraler Faktor der Etablierung eines Verbunds

Gegenseitiges Vertrauen ist eine Voraussetzung für die Gründung einer Institution des Verbunds.

Vertrauen muss aufgebaut werden: Dies kann u.a. durch die oben benannte transparente Darstellung der Ziele erreicht werden. Vertrauen wird auch dadurch erarbeitet, dass in einer offenen Diskussionsrunde alle Bedenken ernst genommen und alle Beteiligten eingebunden werden.

‚Sich-Vertrauen' sollte sich in seiner doppelten Wortbedeutung im Prozess realisieren: Jede:r Beteiligte sollte darauf vertrauen können, dass seine:ihre Argumente oder Vorbehalten ernst genommen werden, so dass sich jede:r ‚trauen' kann, ihre:seine Positionen zu vertreten.

Vertrauen wird selbstredend nicht nur zu Beginn, sondern im gesamten Prozess aufgebaut – beispielsweise dadurch, dass sich alle Beteiligten an Absprachen halten, die Vertraulichkeit des Worts stets gewahrt bleibt und ohne ‚hidden agendas' gehandelt wird.

Vertrauen ist auch gegenüber den Lehrkräften und weiteren Stakeholdern aufzubauen: Versprechen sollten gegenüber den Kollegien eingehalten werden, um ein bestehendes Vertrauensverhältnis nicht zu gefährden.

Die eigene Schule in den Entwicklungsprozess integrieren

‚Schule gestalten' erfolgt vor allem durch die Lehrkräfte an jeder einzelnen Schule. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Lehrer:innen in allen Phasen nicht nur über die Progression der Verbundentwicklung informiert werden, sondern sie bewusst ihre Gestaltungsvorstellungen einbringen können und diese Anregungen beachtet werden.

1. **Einstellungen und Ziele der Lehrkräfte erkunden.**

Verbundentwickler:innen sollten die Einstellungen sowie Ziele und Motive von Lehrkräften erkunden. Wie sind die Lehrkräfte gegenüber der Institutionalisierung des Schulverbunds eingestellt? Welche Aspekte bewerten sie als positiv, welche als kritisch? Welche Erwartungen verknüpfen Lehrkräfte mit der Institutionalisierung des Verbunds?

2. **Schüler:innen einbinden.**

In Hinblick auf die Schüler:innen ist zu eruieren, welche Verbesserungen in Bezug auf Prozesse positiv oder negativ bewertet werden und wie diese Vorstellungen durch einen institutionalisierten Verbund besser erreicht werden können. Im Rahmen zukünftiger Verbundentwicklungsprozesse (beispielsweise im Landesprojekt) sollten die Schüler:innen konkret zum Nutzen des Berufskollegverbunds befragt werden.

3. **Offen kommunizieren.**

Die transparente Kommunikation über Entwicklungsstadien und -schritte sowie über Entscheidungen und -wege erhöht die Akzeptanz für neuartige Vorhaben und wirkt Befürchtungen[214] entgegen: Den Schulleitungen der einzelnen Schulen ist zu raten, das Projekt und Zwischenergebnisse des Entwicklungsprozesses in ihren Kollegien regelmäßig vorzustellen und für Zustimmung zu werben, um durch Transparenz die Akzeptanz zu erhöhen bzw. zu sichern. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Schulleitungen selbst von der Idee des Verbundkonstrukts überzeugt sind, um gegenüber dem Kollegium die Vorteile für die Lehrkräfte, die Schüler:innen, die eigene Schule und die Region darlegen zu können.

Dabei ist Sorgfalt in der Kommunikation von Bedeutung: In der Produktion von Texten sollte die Wirkung von Begrifflichkeiten genau beachtet werden (vgl. z.B. Kap. 5.2.1.6: Umgang mit dem Terminus ‚Abordnung'). Um Informationsungleichgewichte zwischen Lehrkräften verschiedener Schulen zu vermeiden, ist hilfreich, wenn alle beteiligten Schulen eine einheitliche Argumentations- und Kommunikationsstruktur wählen. In der Kommunikation sollten Vorteile, die sich für Lehrkräfte aus der Institution des Verbunds ergeben können (z.B. Tätigkeit in der Institution verbunden mit einer Option zur Beförderung) herausgestellt werden. Vor allem die Lehrer:innen in den im Verbundprojekt beteiligten Arbeitsgruppen und in den Lehrerräten müssen überzeugt sein, um als Multiplikatoren in den Kollegien fungieren zu können.

4. **Lehrkräfte sollten das Verbundvorhaben aktiv mitgestalten.**

Die Mitgestaltung durch die Lehrkräfte ist zentral. Durch die (partielle) Integration der Lehrkräfte in den Entwicklungsprozess wird das Knowhow der Lehrkräfte genutzt und das Engagement angemessen gewürdigt, wenn die Arbeitsergebnisse der Lehrer:innen erkennbar in das Endprodukt einfließen. Im Rahmen von regelmäßigen Workshops müssten Lehrkräfte aktiv an der Ausgestaltung der Verbund-Institution mitwirken können.

FRÜHZEITIGE EINBINDUNG ALLER STAKEHOLDER UND KONTINUIERLICHE INFORMATION ÜBER DEN ENTWICKLUNGSPROZESS

Verbundentwicklungen von Berufskollegs sind innovative und zukunftsorientierte Projekte, die eine hohe (gesellschafts-)politische Relevanz aufweisen. Es ist von zentraler Bedeutung, die Erfolge in allen Projektphasen den Stakeholdern (Ministerium, Bezirksregierung, Kommune, …) zu kommunizieren und der (politischen) Öffentlichkeit zu präsentieren. Eine Verbundentwicklung ist im Kontext (schul-) rechtlicher Fragestellungen und politischer Zielvorstellungen zu verorten. ‚Schule neu denken' ist keine rein schulinterne Aufgabe, sondern eine gesellschaftspolitische Verantwortung, um Herausforderungen begegnen zu können (u.a. demographischer Wandel, Veränderungen von Berufsbildern und -anforderungen, Digitalisierung, Integration von jungen Geflüchteten).

Die enge Kooperation mit dem Ministerium, der Bezirksregierung und der Kommune ist in allen Phasen unabdingbar, um einerseits gesetzte Rahmenbedingungen zu beachten, andererseits aber insbesondere Spielräume einer zukunftsorientierten Schulentwicklung auszuloten, da im Falle der Beantragung eines Schulversuchs das Ministerium die genehmigende Behörde ist und die Bezirksregierung an vielen Stellen direkt tangiert wird.

[214] Z.B.: Angst vor Versetzung an eine Schule des Verbunds; bei Verwirklichung von Effizienzpotenzialen: kritische Einstellung gegenüber einem wahrgenommenen betriebswirtschaftlichen Optimierungsdruck

Der Kommune als Schulträger kommt eine besondere Rolle zu, da sie in erheblichem Maße von einem solchen Veränderungsprozess betroffen ist. Konsequenterweise sollte die Kommune in den gesamten Entwicklungsprozess durch kommunale Vertreter:innen eingebunden sein, um sicherzustellen, dass die Prozesse des Verbunds und der Institution des Verbunds in kommunale Strukturen integriert werden.

VERBUNDENTWICKLUNGSPROZESSE UMSICHTIG STEUERN

1. **Wissen sichern und weitergeben.**

Häufig ist die Rollenwahrnehmung (z.B. die des Kümmerers, der Netzwerkerin) an konkrete Personen gebunden. Für ein erfolgreiches, auf einen längeren Zeitraum ausgerichtetes Projekt ist aber zu gewährleisten, dass Informationen und Wissen verfügbar sind und weitergegeben werden und dass sowohl Schulleiter:innen als auch Stellvertreter:innen in relevante (politische) Netzwerke eingeführt werden. So kann ein Kern-Entwicklungsteam auch personelle Wechsel verkraften.

2. **Funken der Begeisterung bei anderen entzünden.**

Nur wenn es gelingt, andere (oder neue) Mitglieder des Kern-Entwicklungsteams mit der Begeisterung für die Verbundarbeit anzustecken, kann ein nicht nur an einzelne Personen gebundener Erfolg erzielt werden.

3. **Einrichtung einer koordinierenden und organisierenden Kleingruppe.**

Eine Entwicklungsgruppe sollte eine koordinierende bzw. organisierende Kleingruppe einrichten, deren Mitglieder sich mit verschiedenen Ideen der Verbundarbeit auseinandersetzen, den gemeinsamen Arbeitsprozess vordenken und strukturieren, Sitzungen inhaltlich vorbereiten und mit der wissenschaftlichen Begleitung interagieren.

4. **Von Bedeutung ist, dass im Kern-Entwicklungsteam alle relevanten Personen mitarbeiten.**

Die Dauer und vor allem die Komplexität eines Verbundentwicklungsprozesses erfordern, dass alle Schulleitungen und Vertretungen aktive Mitglieder des Entwicklungsteams sind. Da Konzeptionsentwicklung im Wesentlichen ein Aushandlungsprozess ist, sollten alle verantwortlichen Personen beteiligt sein, um Details und Argumentationen zu kennen und aktiv mitentscheiden zu können. Dies trägt auch zum Gefühl bzw. zur Überzeugung bei, selbst am gemeinsam konzipierten Produkt mitgewirkt zu haben. Nur so kann ein gemeinsamer Weg entwickelt werden. Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen sollten im Verbund gleichmäßig auf mehrere Akteure verteilt werden.

5. **Aufgaben und Verantwortlichkeiten verteilen. Fair teilen.**

Verantwortlichkeiten sind zu definieren. In der Gruppe sollte diskutiert werden, welche Personen sich in welcher Form in den Prozess einbringen können. Wer interessiert sich für welche Themengebiete? Welche:r Schulleiter:in ist seit vielen Jahren in ihrer:seiner Funktion und kennt sich gut in der Region und in der politischen Landschaft aus? Wer hat gerade erst die Schulleitung übernommen? Wer kann für einen bestimmten Zeitraum mehr Aufgaben übernehmen als andere? ‚Fair' berücksichtigt in diesem Kontext die bewusste Nutzung der von den Akteuren angebotenen Kompetenzen, des Knowhows und der Interessen.

‚FREIES DENKEN' ZUR ENTWICKLUNG INNOVATIVER KONZEPTE

Bei der Entwicklung von Berufskollegverbünden und Verbund-Institutionen sind zwei Denkrichtungen möglich:

Prüfen Verbundentwickler:innen, welche Möglichkeiten unter den gegebenen Rahmenbedingungen bestehen oder agieren Verbundentwickler:innen als Visionär:inn:e:n, die an einen ‚Leuchtturm' der Verbund-Konstruktion glauben und diesen zunächst unabhängig von geltenden Rechtsgrundlagen konzipieren? Letztere Vorgehensweise ermöglicht die Generierung neuer Konzeptionen, die – selbst, wenn sie eine geringe Chance auf Umsetzung haben sollten – neue Ansätze in die Berufsbildungspraxis und die scientific community einbringen.

6.1.1.2 Implikationen für wissenschaftliche Begleitungen

Es ist empfehlenswert, ein Berufskollegverbund-Entwicklungsprojekt durch eine wissenschaftliche Begleitung zu flankieren: Ein externer Akteur, der nicht dem praktischen Handlungsdruck des Alltags bzw. des ‚Tagesgeschäfts' ausgesetzt ist, verfügt über größere (gedankliche) Freiräume, den Entwicklungsprozess zu planen, Handlungs- und Entscheidungsalternativen auszuarbeiten (auch jenseits gegenwärtig geltender rechtlicher Bestimmungen) und den Diskussionsprozess zu moderieren. Diese wissenschaftliche Freiheit eröffnet Chancen, neue Optionen zu denken und den Weg für Veränderungen zu bahnen.

UNTERSTÜTZUNG BEI DER ERARBEITUNG EINES ZIELSYSTEMS

1. **Die wissenschaftliche Begleitung setzt Ziele in ein positives Spannungsverhältnis.**

Bei der Erarbeitung eines Zielsystems kann das in Kapitel 5.2.3.1 vorgestellte Wertequadrat hilfreich sein, das davon ausgeht, dass die Extrempole Ziel-Homogenität und Ziel-Differenz in einem positiven Spannungsverhältnis stehen. Die Diskussion sollte ein freies, offenes und freundliches Ringen um die richtigen Ziele ermöglichen, sodass ein Kompromiss gefunden werden kann, in dem sich alle Beteiligten wiederfinden.

2. **Die wissenschaftliche Begleitung fordert ein Commitment für die Ziele ein.**

Die Zielfindung wird vermutlich auch bei zukünftigen Verbundentwicklungsprozessen nicht bereits in der ersten Arbeitsphase abgeschlossen werden können. Ggf. erwächst das Erfordernis, Ziele zu redefinieren – beispielsweise, wenn sich externe Rahmenbedingungen ändern oder wenn im Verlauf der Erarbeitung von Prototypen konkrete Konsequenzen von Zielen ersichtlich werden, die nicht von allen Akteuren mitgetragen werden.

Wenn jedoch – nach der ersten Erarbeitungsphase – Ziele festgelegt sind, kommt der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe zu, das Commitment einzufordern, dass alle Beteiligten auf Basis der erzielten Vereinbarung weiterarbeiten. Vermieden werden sollte, Ziele wiederholt in Frage zu stellen.

Dazu gehört auch eine Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten:

- Welcher Akteur übernimmt welche Aufgaben?
- Welche Erwartungen haben die verschiedenen Partner an sich selbst und an die anderen Akteure? Welche Erwartungen werden an die wissenschaftliche Begleitung gestellt und was erwartet die Wissenschaft von den Praxisakteuren?

- Welcher Partner ist zur ‚Investition' welcher Ressourcen (eigene Arbeitszeit, Räume, Personal) bereit?

Protokolle dienen der wissenschaftlichen Begleitung im Diskussionsprozess als Instrument, um Zwischenstände zu dokumentieren und – wenn erforderlich – darauf verweisen zu können.

BEGLEITUNG DES KONSENSUALISIERUNGSPROZESSES

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung sollte es sein, verschiedene Alternativen auszuarbeiten, um die in der ersten Phase geäußerten Wünsche und Zielvorstellungen aufnehmen und die Praxisakteure in ihren Entscheidungsprozess einbeziehen zu können. Durch die Erarbeitung unterschiedlicher Prototypen und Alternativen können die jeweiligen Mehrwerte akzentuiert und es kann austariert werden, welche Modelle konsensfähig sind.

Entwürfe zur Beschreibung des Prototyps dienen der Ausarbeitung von Ideen und sollten schriftlich vorliegen, damit alle Beteiligten sich damit intensiv auseinandersetzen und die Beschreibungen und Erläuterungen diskutiert werden können. Schreiben und Formulieren sind wesentliche Instrumente des Konsolidierungs- und Vermittlungsprozesses: Die Rückmeldungen zu Textstellen drücken Einstellungen und Haltungen der Akteure aus und zeigen auf, ob vereinbarte Ziele Bestand haben. Die textlichen Überarbeitungsschleifen stellen einen dokumentierten Willensbildungsprozess dar, der textanalytisch ausgewertet werden kann. Die Berücksichtigung der Interessen aller Praxisakteure kann unter Umständen zunächst dazu führen, dass die Texte keinen hohen Detaillierungs- bzw. Konkretisierungsgrad aufweisen. Teilweise ist jedoch ein noch eher allgemeiner Entwurf, zu dem Konsens besteht, als erreichter Meilenstein höher zu werten als ein stagnierender Prozess.

Dem bottom-up-Ansatz ist ein (politischer) Willensbildungsprozesses inhärent, dessen Ziel es ist, durch die gemeinsamen Diskussionen „Meinungen und Wünsche vieler (…) zum Ausdruck" (Schubert & Klein 2020) und auf ‚einen Nenner' zu bringen.

Ratsam ist, verschiedene Prototypen auszuarbeiten,

- um anhand der mit den Prototypen verbundenen Mehrwerte und Aufwände die jeweiligen Ziele, Werte und Überzeugungen der Beteiligten zu erkennen und diese zu diskutieren,
- um sich bei divergierenden Positionen so aneinander anzunähern, dass eine Einigung möglich wird – auch wenn sie aus Kompromissen besteht.

Ein bottom-up-Prozess ist zeitaufwendig, da bestimmte Themen spiralförmig diskutiert werden müssen, um zu einem konsolidierten Ergebnis zu kommen. Am Ende sollte ein Gemeinschaftsprodukt stehen, das von allen Beteiligten getragen wird und bei dem nicht mehr auf den ersten Blick zu erkennen ist, welcher Akteur welchen Einfluss auf das Ergebnis hatte.

FÖRDERUNG DES EINLASSENS DER VERSCHIEDENEN LEBENSWELTEN AUFEINANDER

1. **Die wissenschaftliche Begleitung sollte die Lebenswelten der Praxisakteure kennenlernen / erfahren.**

Zu empfehlen ist, dass die wissenschaftliche Begleitung die Lebenswelt der Mitarbeitenden des Kernarbeitsteams erkundet, indem sie zunächst zuhört und auf folgende Fragestellungen achtet:

- Mit welchen Herausforderungen sind die Akteure der Praxis jeweils konfrontiert?
- Welche Probleme werden als besonders drängend oder belastend wahrgenommen?
- Welche Ziele verfolgen und welche Motive kennzeichnen Schulleiter:innen, Stellvertreter:innen, beteiligte Lehrkräfte sowie Vertreter:innen von Kommune und Bezirksregierung?
- Welche Visionen bzw. ‚Leuchttürme' werden diskutiert?
- Welche grundsätzlichen Haltungen (z.B. Einstellung zu Kooperation / Arbeit im Verbund) zeichnen die Akteure aus?
- Welche Stimmungen und Zwischentöne sind in der Verbundentwicklungsgruppe wahrzunehmen?
- Bei Schulleitungen: In welchen Bereichen liegen die Schwerpunkte / Profile der Schulen, in welchen Feldern weisen sie besondere Expertise auf?
- Welche Verbindungen bestehen zwischen den einzelnen Schulen? Sind Konflikte zwischen einzelnen Schulen erkennbar?
- Haben Schulen in der Vergangenheit bereits gemeinsame Projekte umgesetzt?

Wichtige Fähigkeiten für das Entdecken von Antworten zu diesen Fragestellungen sind Empathie sowie ein Gefühl bzw. Gespür für Stimmungen und Zwischentöne. Die wissenschaftliche Begleitung sollte sich – im Sinne der reflexiven Praxis und der responsiven Begleitforschung – zunächst zurückhaltend verhalten und zuhören, Informationen aufnehmen und abspeichern. Mit diesem Vorgehen geht die wissenschaftliche Begleitung im Sinne des epistemologischen Subjektmodells vor und richtet ihre Arbeit an den Bedarfen der Praxis aus.

In dieser Phase müsste es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung sein, besonders darauf achten, welche Erfahrungen die Praxisakteure mit vergleichbaren Projekten gewonnen haben, um ‚Vorleistungen' und Kompetenzen der Partner nutzen zu können. Mit diesem Vorgehen äußert die wissenschaftliche Begleitung ihre Wertschätzung für die bisher geleistete Arbeit der Schulen.

Ein solches ‚zuhörendes' Vorgehen legt die Grundlage dafür, dass die Akteure der Praxis ein Vertrauensverhältnis zur wissenschaftlichen Begleitung aufbauen und die wissenschaftliche Begleitung im weiteren Prozessverlauf bei Bedarf als Vermittlerin agieren kann.

2. **Die wissenschaftliche Begleitung sollte zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten der Praktiker:innen vermitteln.**

Die beteiligten Praxisakteure arbeiten in verschiedenen Institutionen bzw. Organisationen (Schule, Bezirksregierung, Ministerium) und entstammen somit unterschiedlichen Lebenswelten. Mit den Lebenswelten sind jeweils divergierende Zielsetzungen, Motive und Wünsche verknüpft. Eine externe Moderation / Begleitung kann diese verschiedenen Ziele neutral aufnehmen und zueinander in Bezug setzen.

3. **Die wissenschaftliche Begleitung sollte ihre eigene Lebenswelt reflektieren.**

Im Team der wissenschaftlichen Begleitung können folgende Fragen diskutiert werden:

- Was ist unser Verständnis von Wissenschaft?
- Welche Kenntnisse und Erfahrungswerte liegen zu Verbundentwicklungsprozessen vor?
- Bestehen (möglicherweise automatisierte oder unbewusste) Einschätzungen zum vorliegenden Projekt?
- Welche Forschungsziele verfolgen wir?
- Welches Ziel streben wir im Projekt an?

Diese Fragen sollte die wissenschaftliche Begleitung im Kernentwicklungsteam thematisierten, die eigene Position gegenüber dem Kernentwicklungsteam darlegen, die geplante Strategie und Arbeitsweise vorstellen und die Erwartungen an die Projektpartner explizieren.

UNTERSTÜTZUNG DES VERTRAUENSAUFBAUS

Um einen offenen Diskurs zu ermöglichen, ist Vertrauen essentiell. Vertrauen ist in zwei Verbindungslinien / Richtungen aufzubauen: Einerseits zwischen den verschiedenen Akteuren der Praxis, andererseits zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Praxispartnern.

Das Vertrauen der Praxisakteure zur wissenschaftlichen Begleitung wird insbesondere durch das zuhörende Verhalten der wissenschaftlichen Begleitung zu Beginn der Zusammenarbeit hergestellt: Dadurch wird der Eindruck vermieden, dass – überspitzt formuliert – ‚*die* Wissenschaftler von der Universität' mit ihren ‚wissenschaftlichen, vermutlich praxisfernen Ideen' die Praxis ‚missionieren' möchten. Die Akteure der Praxis können so erfahren, dass die wissenschaftliche Begleitung sie als Partner sieht und auf den bereits erzielten Erfolgen aufbaut.

Der weitere Aufbau von Vertrauen (sowohl zwischen den verschiedenen Praxisakteuren als auch zur wissenschaftlichen Begleitung) wird durch eine offene Gesprächsatmosphäre ermöglicht: Jeder Akteur darf Ideen und Vorschläge äußern, ohne dafür unmittelbar kritisiert zu werden. Die Ziele sämtlicher Beteiligter sollten offen ‚auf den Tisch gelegt' werden. Auch Vorbehalte, die Praxispartner mit den Zielen anderer Partner verbinden, sind von Beginn an zu benennen. Dabei können wertvolle Gespräche sowohl im offiziellen (Sitzungen, Workshops, etc.) als auch im inoffiziellen Rahmen (z.B. beim Mittagessen / in Pausen) entstehen.

Falls Ziele und Motive nicht klar geäußert werden, ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, die im Rahmen der ersten Phase erspürten Stimmungen zu deuten und zu Grunde liegende Konfliktlinien sowie versteckte Ziele herauszuarbeiten, um somit zum Kern der Motive der Akteure vorzudringen bzw. diesen zu erkennen. Diese Erkenntnisse sind vorsichtig und mit Fingerspitzengefühl in den Diskussionsprozess einzubringen mit dem Ziel, eine offene, vertrauensvolle und kritisch-konstruktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

Initiierung eines bottom-up-Prozesses

1. **Die Praxisakteure sollten als ‚product' bzw. ‚process owner' den Entwicklungsprozess vorantreiben.**

Die Praxisakteure (je nach Verbundart: Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler:innen, Vertreter:innen von MSB, Bezirksregierung und Kommune) sind an der Ausarbeitung eines oder mehrerer Prototypen für die institutionellen Strukturen des Verbunds wesentlich zu beteiligen, damit der oder die Prototyp(en) als das eigene Produkt wahrgenommen wird / werden. Die Akteure der Praxis sollten als ‚product' bzw. ‚process owner' agieren, die durch die Konzeption verschiedener Szenarien für sich selbst eine Entscheidungsgrundlage erarbeiten. Im Sinne des Ansatzes einer responsiven Begleitforschung (s. Kapitel 2.2.3) ist es *nicht* Ziel einer wissenschaftlichen Begleitung, ein vorgegebenes Konzept der Verbundarbeit zu implementieren, sondern die Akteure der Praxis aktiv in den Entwicklungsprozess einzubinden.

2. **Die wissenschaftliche Begleitung entwickelt komplexe und komplizierte Probleme als Handlungssituationen, auf deren Basis die Praxisakteure Entscheidungen simulieren können.**

Zu Beginn sind freie Diskussionen erforderlich, um die anderen Akteure des Verbundentwicklungsteams kennenzulernen. Im Rahmen der konkreten Erarbeitung von Prototypen ist hilfreich, wenn sich Verbundentwickler:innen mit konkreten, komplexen, komplizierten und realistischen Fragestellungen auseinandersetzen.

Dafür sollte die wissenschaftliche Begleitung – grundlegenden didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung folgend – situative Problemstellungen konstruieren, in denen die Akteure ‚probeweise' agieren können. Wie könnte es sich anfühlen, als ‚Hauptgeschäftsführerin' eines Dachverbands der Berufskollegs oder als Schulleiter eines Berufskollegs des Verbunds zu handeln und zu entscheiden? Auch wenn Praxisakteuren ein solches Vorgehen als ‚Spielerei' erscheinen mag, so ermöglicht das Erleben einer solchen beispielhaften Situation, dass die Konsequenzen, die mit bestimmten Prototypen verbunden sind, greifbarer werden. Schnell wird die Frage relevant, welche Schulen sich wie stark für welchen Prototypen engagieren könnten und welche Bereitschaften bestehen, Ressourcen zu investieren. Hilfreich ist, wenn sich die Praxisakteure auf die Simulationen der wissenschaftlichen Begleitung einlassen können. Durch die vertiefte Auseinandersetzung wird ermöglicht, dass zügig zentrale und relevante Fragestellungen diskutiert werden.

Sich im Rahmen eines responsiven Forschungsansatzes positionieren

Die Erfahrungsgewinne und Implikationen basieren auf der wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts, für das ein responsiver Forschungsansatz gewählt wurde. Dementsprechend können Implikationen nur auf Grundlage dieses Ansatzes der Begleitforschung abgeleitet werden.

Dem responsiven Ansatz ist inhärent, dass Praxisakteure und Wissenschaftler:innen diskursiv arbeiten. Vor dem Hintergrund des epistemologischen Subjektmodells (s. Kapitel 2.2.3) wird davon ausgegangen, dass Wissenschaft und Praxis auf Augenhöhe agieren und beide Akteure den Forschungsgegenstand gleichermaßen reflektieren. Ziel der responsiven Begleitforschung ist, im Rahmen von Modellversuchen einerseits Empfehlungen abzugeben und Interventionen vorzunehmen und andererseits Modellversuche zu dokumentieren.

Für eine wissenschaftliche Begleitung ergibt sich die Herausforderung, den Grenzgang zwischen den zwei Lebenswelten Wissenschaft und Praxis zu leisten und auf der einen Seite im Projekt mitzudenken,

-entwickeln, -strukturieren, zu empfehlen und zu moderieren, ohne auf der anderen Seite die Projektsteuerung zu übernehmen und auf diese Weise das Projekt zu stark zu beeinflussen. Dieser Grat ist schmal. Die idealtypischen Prozessschritte der Entwicklung eines Berufskollegverbunds (s. Abb. 45 in Kapitel 5.2) bedingen, dass sich die Akteure mit klassischen Managementprozessen wie der Entwicklung eines Zielsystems und der Organisation des Arbeitsprozesses auseinandersetzen. Eine Empfehlung der Wissenschaft zu den Zielen des Verbunds hat somit auch eine Auswirkung auf die Gestaltung und Steuerung des Projekts.

Das Spannungsfeld ‚Einmischung' vs. ‚Abgrenzung' steht zudem mit dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung sowie der Art der Zusammenarbeit im Verbund bzw. den Rollenverständnissen der Praxisakteure in Zusammenhang: Fühlt sich die wissenschaftliche Begleitung für das Projekt verantwortlich und zeigen sich widersprüchliche Positionen in der Gruppe der Praxisakteure, wird eine wissenschaftliche Begleitung eher versucht sein, Vorschläge einzubringen und die Rolle einer Steuernden zu übernehmen, als wenn die Praxisakteure aktiv und gemeinschaftlich den Prozess vorantreiben. In letzterem Fall übernimmt die wissenschaftliche Begleitung eher die Rolle des mitdenkenden ‚critical friend', der den Prozess aus wissenschaftlicher Perspektive prüfend und differenziert begleitet.

Im Rahmen eines responsiven Forschungsansatzes muss sich eine wissenschaftliche Begleitung somit immer wieder neu zu der Frage positionieren, wie viel Mitgestaltung und Mitwirken möglich ist, ohne eine vollständige Steuerung des Projekts zu übernehmen. Hilfreich ist, diese Fragestellung im Team der wissenschaftlichen Begleitung zu diskutieren und die eigene Rolle kritisch zu reflektieren. Eine weitere Möglichkeit ist der Austausch mit anderen Wissenschaftler:innen, die in ähnlich gelagerten Projektkontexten Gestaltungsforschung betreiben.

Entwicklung innovativer Ansätze

Responsive Begleitforschung bedeutet jedoch nicht nur, dass die wissenschaftliche Begleitung zuhörend, aufnehmend und – auf Basis einer heuristischen wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise – strukturierend agiert, sondern insbesondere konstruktive und innovative Vorschläge erarbeitet und in den Diskussionsprozess einbringt.

Während die Akteure der Praxis häufig in die Struktur des beruflichen Alltags und der Institutionen eingebunden sind, hat die wissenschaftliche Begleitung die Möglichkeit, neu, frei und unabhängig von bestehenden Regelungen zu denken.

1. **Die wissenschaftliche Begleitung sollte die Rahmenbedingungen schaffen, dass ‚freies Denken' als positiv und lohnenswert (mit Aussicht auf Erfolg) wahrgenommen wird.**

Bei der Konzeption von Prototypen sollte der Gedanke ‚Was könnte alles möglich sein?' leitend sein (vgl. Aspekt der Opportunität bei Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 12): Um neue Prototypen und Szenarien entwickeln zu können, sollten Verbundentwickler:innen nicht (nur) überprüfen, welche Szenarien im gegenwärtigen Rechtsrahmen möglich, sondern welche Prototypen unter normativen Gesichtspunkten erstrebenswert sind. In einem zweiten Schritt könnten Prototypen in Hinblick auf ihre rechtliche und organisatorische Machbarkeit geprüft werden. Ein solches Vorgehen ermöglicht, neue Ideen zu entwickeln sowie innovative Prozesse und Strukturen in den schulrechtlichen und -organisatorischen Diskussionsprozess einzubringen.

Ein weiterer Vorteil ist, dass durch kreative Arbeitsformen verbunden mit einem ‚Möglichkeits-Gedanken' die Zielsetzungen und Interessen der Beteiligten offensichtlich werden können.

2. **Begrenzen und Freiräume schaffen.**

Im Entwicklungsprozess sollte die wissenschaftliche Begleitung selbstredend einen offenen Entscheidungsprozess ermöglichen, gleichzeitig aber beachten, dass der Entscheidungsraum nicht zu weit geöffnet wird. So wird beispielsweise vermieden, dass der Anspruch entsteht, sämtliche Potenziale in einem Szenario umsetzen zu können.

6.1.1.3 Fazit: Veranschaulichung zentraler Implikationen

Während die Darstellung der Implikationen in 6.1.1.1 und 6.1.1.2 aufgrund ihrer Textform linear angelegt ist, habe ich für die graphische Darstellung (s. Abb. 47) die Kreisform gewählt. Die Implikationen reflektierend sind insb. ‚Wir-Gefühl entwickeln', ‚Konsens erarbeiten', ‚Zueinander finden', ‚Zielsystem reflektieren', ‚Einbinden & Aktiv werden', ‚Managen' und ‚Out-of-the-box-thinking' relevant. Diese Implikationen sind mit konkreten Aufgaben für wissenschaftliche Begleitungen und Praxisakteure verknüpft, die jeweils korrespondieren (s. Abb. 47). Die graphische Präsentation stellt im Vergleich zur textlichen Darstellung eine erneute Abstraktionsebene und Zusammenschau dar. Die in Kapiteln 6.1.1.1 und 6.1.1.2 thematisierten Aspekte sind in der Graphik wiederzufinden.

Dabei rekurrieren diese Implikationen auf unterschiedliche Erfahrungsgewinne und Dimensionen. Ein Beispiel: Während sich die Diskussion von Zielen auf konkrete Prozessschritte und damit verbundene Herausforderungen bezieht (s. Kapitel 5.2.2.1.3 und 5.2.3.1), steht ‚out-of-the-box-thinking' mit der Anlage des Entwicklungsprozesses (s. Kapitel 5.2.1) sowie Rollen und Eigenschaften von Verbundentwickler:innen (s. Kapitel 5.2.5) in Zusammenhang. Die weiteren Implikationen weisen ebenfalls Bezüge zu unterschiedlichen Dimensionen der Erfahrungsgewinne auf.

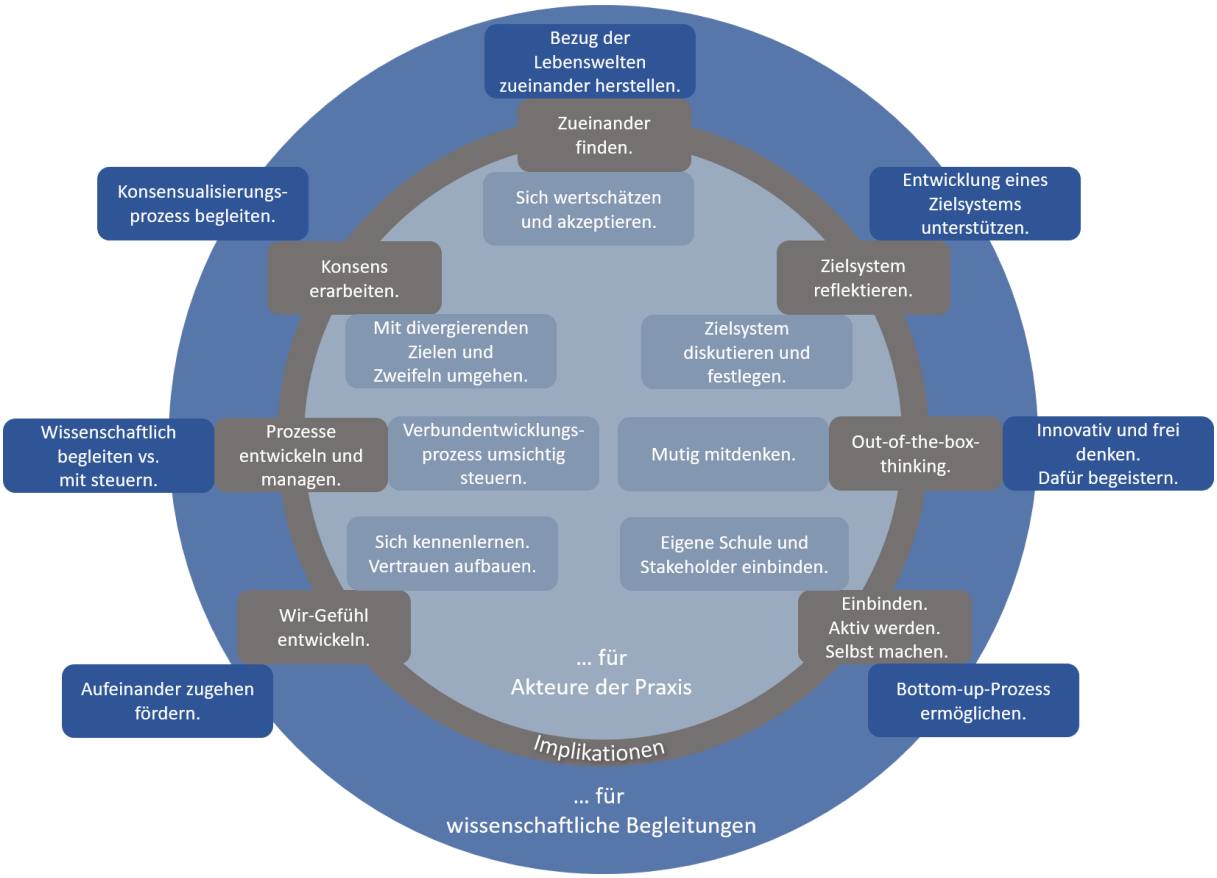


Abbildung 47: Zusammenhang der Implikationen für Akteure der Praxis und wissenschaftliche Begleitungen zueinander

Quelle: eigene Darstellung[215]

Die Kreisform symbolisiert und zeigt kaleidoskopisch auf, dass Verbundentwicklungen – z.B. in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Zielsetzungen – an unterschiedlichen Ausgangspunkten bzw. Implikationen ansetzen können. Während es für einige Berufskollegverbünde sinnvoll sein könnte, zunächst in Form eines Workshops intensiv die Ziele zu diskutieren, könnte es für andere Verbünde hilfreich sein, sich zunächst in inoffiziellerem Rahmen kennenzulernen und einen ersten Schritt zum Aufbau von Vertrauen zu leisten. Die Implikationen sind auch deswegen bewusst zirkulär – und iterativ – angelegt, weil beispielsweise zu erwarten ist, dass die Diskussion von Zielen immer wieder eine Rolle spielen wird.

Die Erarbeitung der Implikationen hat gezeigt, dass quer zu den formulierten Aussagen Eigenschaften von Verbundentwickler:innen liegen, die einen Berufskollegentwicklungsprozess positiv beeinflussen (s. Abb. 48).

[215] Der Graphik wird ein responsiver Ansatz der Begleitforschung zu Grunde gelegt.

Abbildung 48: Wortwolke zu wichtigen Eigenschaften von Verbundentwickler:innen

Quelle: eigene Entwicklung unter Verwendung von https://www.wortwolke24.de/

Die Wortwolke dokumentiert Eigenschaften, die sich im Rahmen der kooperativen Verbundentwicklung als dienlich erweisen könnten. In jedem Projekt wird es Akteure geben, die diese Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen einbringen und somit zu einem erfolgreich zusammenarbeitenden Projektteam beitragen können. Als besonders zentrale Eigenschaften verweise ich abschließend auf die Freude am gemeinschaftlichen Arbeiten und den Willen zum ‚Gehen neuer Wege'.

6.1.2 Implikationen für die inhaltliche Erarbeitung von Prototypen

Auf der Ebene der inhaltlichen Erarbeitung von Prototypen sind insb. folgende Aspekte zu beachten:

VERBUNDENTWICKLER:INNEN SOLLTEN ENTSCHEIDEN, WELCHES ENTWICKLUNGSPOTENZIAL / WELCHE ZIELRICHTUNG VERFOLGT WERDEN SOLL

Kapitel 6.1.1 hat verdeutlicht, dass zwischen den Verbundentwickler:innen Konsens über die inhaltlichen Ziele der Verbundentwicklung geschaffen werden muss. Die Beteiligten sollten sich einigen,

- welche Potenziale bei der Entwicklung des Verbund-Konstrukts und der gemeinsam umzusetzenden Prozesse im Vordergrund stehen sollten (s. Kapitel 5.2.2.1.3)
    - Lern-, Entwicklungs- und Innovationspotenziale
    - Effizienzpotenziale
    - Promotorenpotenziale
    - Autonomiepotenziale
- und auf welchen Ebenen Mehrwerte erwartet werden
    - pädagogisch-didaktische Ebene
    - Ebene der organisatorisch-administrativen Strukturen und Prozesse
    - Ebene der personellen Professionalisierung
    - Ebene der Interessensartikulation und -durchsetzung

Grundsätzlich ist die Frage relevant, ob die Schulen ‚nur' *voneinander* lernen möchten oder aber intendieren, *gemeinsam als ein Akteur zu handeln.* Die beteiligten Akteure müssen entscheiden, ob sie neben der reinen Kooperation im Verbund die Gründung einer Institution des Verbunds in Betracht ziehen.

Die in Kapitel 5.1.3 thematisierten Verbundtypen dienen jeweils unterschiedlichen Potenzialen: Ein reiner Verbund (als Netzwerk) kann auf die Umsetzung von Lern-/ Entwicklungs-/ Innovations- sowie Promotoren- und Autonomiepotenzialen abzielen oder Effekte auf der pädagogisch-didaktischen Ebene sowie den Ebenen der personellen Professionalisierung und der Interessenartikulation erreichen. Die Gründung einer Institution des Verbunds, durch die Ressourcen gepoolt werden können, führt – neben den drei möglichen anderen Potenzialen und Ebenen – zu Effizienzpotenzialen und nimmt die Ebene der organisatorisch-administrativen Strukturen und Prozesse in den Blick.

Ziele der Verbundarbeit nach Prozessarten kategorisieren

Hilfreich ist, die Ziele der Verbundarbeit nach Prozessarten zu kategorisieren:

- Ist es Ziel, interne Managementprozesse gemeinsam zu gestalten (z.B. in Hinblick auf die strategische Angebotsplanung oder Personalentwicklung) oder Veränderungen im Leiten, Führen und Managen einer Schule zu erwirken (z.B. Änderung rechtlicher Rahmenbedingungen)? In diesem Fall bietet sich die Gründung eines (Dach-)Verbands z.B. in Form eines e.V. oder einer Interessengemeinschaft an, die entweder standardbildend nach innen wirkt oder Belange und Ziele nach außen gemeinschaftlich mit einer Stimme vertritt.
- Ist das Ziel, gemeinsam Kernprozesse (also schülerbezogene Prozesse) zu organisieren und zu verbessern? Bildungsgangbezogene Aktivitäten können entweder im Verbund koordiniert und kooperativ in interschulisch besetzten Arbeitsteams / Qualitätszirkeln erarbeitet werden oder in einer Institution des Verbunds umgesetzt werden, die – z.B. als Modellschule – bestimmte Bildungsgänge anbietet.
- Möchten sich die beteiligten Schulen stärker auf ihre eigenen bildungsgangbezogenen Aktivitäten konzentrieren, ist in Absprache mit der Kommune die Gründung einer Organisation denkbar, die Unterstützungsprozesse der Schulen übernimmt.

Während Managementprozesse in einem reinen Verbund / Netzwerk umgesetzt werden können, ist es sinnvoll, Kern- und Unterstützungsprozesse der Berufskollegs gemeinschaftlich in einer Institution des Verbunds zu organisieren. Hierbei werden (u.a.) Effizienzpotenziale erreicht, da Synergien in Hinblick auf Raum-, Ausstattungs- und Personalressourcen bei der pädagogischen und administrativen Zusammenarbeit in einem Verbund genutzt werden. Pool-Modelle können durch eine gemeinschaftliche Organisation von Bildungsgängen, die damit verbundene koordinierte Stunden- und Raumplanung und die Bündelung von Ressourcen Effizienzgewinne erzielen, die wiederum den Schulen und somit auch den Schüler:innen zu Gute kommen: Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, Versorgungslücken einzelner Berufskollegs in spezifischen Fach- oder Berufsfeldern auszugleichen und somit den Schüler:innen gesicherten Unterricht zu garantieren.

1. Erst Prozesse, dann Strukturen entwickeln.

Anschließend an das Postulat, Ziele der Verbundarbeit nach Prozessen zu kategorisieren, empfehle ich, dass Verbundentwickler:innen zuerst die Prozesse entwickeln, bevor sie sich der Ausarbeitung der Strukturen des Verbunds zuwenden. Diese Reihenfolge der Entwicklung unterstützt einerseits die Phase der Zielfindung und bietet andererseits Unterstützung in Hinblick auf die Argumentation gegenüber verschiedenen Stakeholdern (Ministerium, Bezirksregierung, Kommune): Verbundentwickler:innen können begründen, warum die erfolgreiche Umsetzung bestimmter Prozesse einer besonderen Struktur bedarf.

2. **Passende Prozesse auswählen.**

Bei der Gründung eines ***Verbunds***, der als Netzwerk fungiert, sollten sich Verbundentwickler:innen folgende Fragen stellen:

- Welches Berufskolleg zeichnet sich durch welche innovativen Ansätze in pädagogischer sowie administrativer Hinsicht aus?
- Wie ist zu realisieren, dass solche Prozesse für alle beteiligten Schulen nutzbar gemacht werden? Welche Kompetenzen der Einzelschule können für die Verbundentwicklung und damit für die Partnerschulen genutzt werden?

Durch die gemeinsame Konzeption von Unterrichtsstandards, die koordinierte Durchführung von Erprobungen und die abgestimmte Umsetzung neuer Unterrichtsansätze werden Kooperation und Zusammenhalt der Berufskollegs gefestigt und intensiviert.

Bei der Gründung einer ***Verbund-Institution*** ist zu diskutieren, welche Prozesse ‚besser' vom Verbund für einzelne Berufskollegs bewältigt und getragen werden könnten. Als Beispiele: Können bestimmte Bildungsgänge durch eine ‚neue Schule' des Verbunds angeboten werden, wenn diese über einen Modellversuchsstatus verfügt und alle Expert:inn:en der beteiligten Berufskollegs an dieser neuen Schule mitarbeiten? Kann ein Service-Center die unterstützenden Prozesse der Berufskollegs organisieren?

Bei der Wahl der passenden Prozesse spielen die äußeren Rahmenbedingungen eine Rolle: Liegen die Berufskollegs geographisch eng beieinander, ergeben sich andere Möglichkeiten der Kooperation in Hinblick auf Bildungsgänge als bei Berufskollegs, zwischen denen eine größere räumliche Distanz liegt.

3. **Verbund und Verbund-Institution getrennt voneinander entwickeln.**

Wie in Kapitel 5.1.4 (c) erläutert, sollten Verbundentwickler:innen, die sich für die Gründung einer Institution des Verbunds entscheiden, Verbund und Verbund-Institution getrennt voneinander entwickeln. Je mutiger und weitreichender die Institution des Verbunds gestaltet ist, desto höher ist das Risiko des Scheiterns. Zur ‚Erfolgssicherung' ist es ratsam, zweigleisig zu fahren: Zum einen werden die Handlungsfelder des Verbunds basierend auf einer Kooperationsvereinbarung ausgestaltet, zum anderen wird eine Institution des Verbunds konzipiert. Wichtig ist somit, die Entwicklungsarbeit in Pakete aufzuteilen und dabei trotzdem das Gesamtwerk im Auge zu behalten. Ein solches Procedere schafft mehr Akzeptanz, da die leicht(er) zu realisierende Variante der Kooperation gesichert ist, wenn – z.B. im Falle einer Genehmigungspflicht – das umfassendere Modell einer Institution des Verbunds nicht genehmigt werden sollte.

4. **Welche weiteren Aspekte sind bei der Ausarbeitung von Szenarien zu beachten?**

Im Folgenden benenne ich weitere Aspekte, die bei der Ausarbeitung von Szenarien zu beachten sind:

- Bei der Verwendung kennzeichnender Bezeichnungen (z.B. ‚komplementäres' oder ‚virtuelles' Berufskolleg) ist zu reflektieren, welche Assoziationen und Konsequenzen Stakeholder mit den Begrifflichkeiten verbinden könnten (s. Kapitel 5.2.2.2.1). In diesem Kontext ist zu beachten, dass Begrifflichkeiten frühzeitig deutlich definiert und kommuniziert werden.
- Ein Szenario kann immer nur ausgewählte Ziele erfüllen, kein Szenario kann als ‚eierlegende Wollmilchsau' alle Ansprüche an eine Verbund-Institution erfüllen.

- Mehrwerte und Aufwände (s. Reziprozitätsprinzipien in Kapitel 4.2.4) eines Szenarios sollten gemeinsam diskutiert und abgewogen werden. Was ist eine einzelne Schule bereit, zu ‚investieren' (Ressourcen, Arbeitszeit, gefühlter möglicher Autonomieverlust) und werden die ‚Rückflüsse' / der ‚return on investment' als ausreichend hoch bewertet?
- Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Chancen der Akzeptanz einer Verbund-Institution erhöht werden, wenn ihre Prozesse nicht die Stärken und Profilbildung der Berufskollegs gefährden, sondern im Gegenteil produktiv nutzen und ausbauen. Ein Szenario, das zu stark in die Autonomie der Einzelschule eingreift, hat zurzeit geringe Chancen der Realisierung, da der Verbund-Gedanke das Denken von Schule noch nicht tiefgreifend verändert hat.

6.2 Reflexion von Projekt und Dissertation

6.2.1 Zu den Ergebnissen des Projekts

Chronik und Erfahrungsgewinne dokumentieren, dass die acht Dortmunder Berufskollegs einen langen, manchmal steinigen, jedoch häufig zielführenden Weg gemeinsam beschritten haben, der Modellcharakter für zukünftig zu entwickelnde Verbünde oder Verbund-Institutionen haben kann.

Das RBZ-Modell-BK konnte aufgrund (schul)-rechtlicher Hemmnisse nicht genehmigt werden. Wenn aber in Zukunft eine verstärkte, jedoch kollaborativ gebundene Autonomie von Schulen im Verbund möglich sein sollte, verdeutlichen der beschriebene Prozess und das entwickelte Konstrukt, wie ein solches Modell realisierbar wäre. Die größere Eigenständigkeit von Schulen deutet sich im Koalitionsvertrag von 2017 bereits an, es bleibt jedoch abzuwarten, ob, wie oder wann sich diese Bestrebungen weiter entwickeln werden.[216]

Vor dem Hintergrund der besonderen Eigenschaften von Berufskollegs (viele unterschiedliche Bildungsgänge, heterogene Schülerschaft) habe ich in Kapitel 4.4.6 und in Anhang 8.7.3 die Vorzüge und Möglichkeiten eines Poolmodells anhand des RBZ-Modell-BK aufgezeigt. Selbstredend erzielen Pool-Modelle Effizienzgewinne – diese sind aber kein Selbstzweck. Die Effekte – eingesparte Ressourcen, eine ‚einfachere' Organisation oder gebündelte Arbeit – dienen der Weiterentwicklung von Unterricht und kommen damit mittelbar Schüler:innen zu Gute:

- Das Bildungsangebot wird gesichert, erweitert und vertieft.
- Der Vielfalt der Schülergruppen kann mit einem differenzierten Bildungsgangangebot entsprochen werden.
- Geographische Gegebenheiten (Lage der Schulen zueinander) eröffnen neue Potenziale: Beispielsweise können Schüler:innen die Ausstattungen anderer Schulen zur Berufsorientierung nutzen (Werkstätten, etc.).
- Die jeweilige Schule vor Ort kann mit den hinzugewonnenen Ressourcen entscheiden, welche Investitionen für die eigene Schülerschaft sinnvoll und erforderlich sind (je nach Situation: Dolmetscher:innen, Sozialpädagog:inn:en, Erlebnispädagog:inn:en, Einkauf von technischer Ausstattung, etc.).

[216] In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass das Szenario aus Sicht einiger Schulleitungen starke Auswirkungen auf die Autonomie der Einzelschule gehabt hätte: Auch wenn das Szenario in Teilen Hoffnungen auf geänderte Rahmenbedingungen für alle Berufskollegs auslöste, so wurde gleichzeitig bedacht, dass die Herausforderungen einer teilrechtsfähigen Verbund-Institution nicht unterschätzt werden durften.

Mit der Einrichtung der Geschäftsstelle ist in einem ersten Schritt eine Institution des Verbunds geschaffen worden, die einerseits die Kooperation zwischen den Schulen deutlich intensiviert und die innovative Gestaltung von Bildungsgängen ermöglicht, die aber anderseits weder in Bezug auf die Einrichtung eines Poolmodells noch auf schulrechtliche Rahmenbedingungen Entwicklungschancen bietet. Im Kontext des landesweiten Schulversuchs wird sich zeigen, bis zu welchem Grad das Modell der Geschäftsstelle innovative Ziele unterstützen kann oder in welchen Entwicklungsphasen mehr Kompetenzen, Rechte oder veränderte Strukturen erforderlich sein werden.

6.2.2 Rückblick auf meine Rolle in dieser Fallstudie

Im Rahmen des Dortmunder Projekts habe ich den Prozess aktiv mitgestaltet (und wohl auch beeinflusst) – beispielsweise durch die Ausarbeitung von verschiedenen Prototyp-Alternativen und das Mit-Schreiben an den Schulversuchsanträgen. Meine Rolle bestand auch darin, Konsequenzen von Entscheidungen zu verdeutlichen oder Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten aufzuzeigen – es oblag alleinig der Steuergruppe, Entscheidungen zu treffen.

Vor dem Hintergrund meines beruflichen Wegs ist die Frage gerechtfertigt, ob ich eine ‚Praktikerin' bin, die mit ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin einen Ausflug in die Wissenschaft unternommen hat, oder eine ‚Wissenschaftlerin', die besonders an Praxis interessiert ist.[217] In Verknüpfung meiner Wissenschafts-/Forschungs- sowie Praxiserfahrung bestätigt sich in meiner Selbstreflexion die Erkenntnis, dass ‚Wissen' für mich eine praktische und gesellschaftlich relevante Funktion erfüllen muss. Mit den Ergebnissen soll ‚etwas Sinnvolles' passieren, indem Praktiker:inne:n beispielsweise Hilfestellung zu konkreten Fragestellungen geboten wird.

<u>Grenzgängerin zwischen Wissenschaft und Praxis</u>

Während des Projekts wechselte ich als ‚Grenzgängerin' laufend zwischen den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis:

- In der Praxis – also im Projekt – war es mein Ziel, den Dortmunder Berufskollegverbund mitzugestalten. Diesen Lebensraumwechsel konnte ich vollziehen, indem ich mich in der Rolle einer Referentin auf die personalen, institutionellen und kulturellen Merkmale eines Berufskollegverbunds einließ (s. Kapitel 2.3.2.2).
- Während des Projekts kehrte ich immer wieder in die Rolle der Wissenschaftlerin zurück. Dabei ist – wie in Kapitel 1.1 beschrieben – zwischen dem ‚Wir' des Teams der wissenschaftlichen Begleitung und dem ‚Ich' der Dissertation zu differenzieren.
    - ‚Wir' reflektierten stets das Erlebte und nutzen die Ergebnisse dieser Diskussionen für die weitere Entwicklung des Projekts und der Ausarbeitung der Prototypen für den Berufskollegverbund. In Form verschiedener wissenschaftlicher Artikel ordneten wir das Projekt in den theoretischen Kontext ein und stellten somit den Bezug zur scientific community dar.
    - Für die Dissertation erarbeitete ‚Ich' mein Forschungs- und Erkenntnisinteresse mit dem Ziel, im Sinne einer erkenntnistheoretischen Dimension das Erlebte

[217] Zu meinem beruflichen und akademischen Werdegang sei an dieser Stelle angemerkt, dass ich nach einem dualen betriebswirtschaftlichen Studium in Verbindung mit einer Ausbildung (im Rahmen derer ich auch Erfahrung als Schülerin an einem Berufskolleg sammeln konnte), einem Masterstudium der Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln und einer anschließenden knapp zweijährigen Tätigkeit als Referentin der Geschäftsführung bei einem Bildungsträger im Sommer 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin unter Frau Prof.'in Dr. Bernadette Dilger und Herrn Prof. Dr. Detlef Buschfeld an das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln wechselte. Seit 2021 arbeite ich wieder in der Berufsbildungs*praxis*.

nachzuvollziehen und zu verstehen. Der Blick für das Forschungs- und Erkenntnisinteresse war Leitlinie der Projektdokumentation.

Mit Abschluss des Projekts im Sommer 2018 und dem gleichzeitigen Beginn der Arbeit an der Dissertation stieg ich wieder vollumfänglich in die Welt der Wissenschaft ein. Sowohl der zeitliche Abstand als auch die ‚Freiheit', nicht mehr in die operativen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung eingebunden zu sein, haben dazu beigetragen, die ‚aufgeschriebene Praxis' (in Form der Projektdokumentation) zu reflektieren und einen differenzierten Blick auf das Projekt / das Erlebte gewinnen zu können.

Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung?

In diesem Zusammenhang ist die Frage zu diskutieren, ob Verbundentwicklungsprojekte wissenschaftlich begleitet werden *müssen*. Könnte auch ein Beratungsunternehmen, das Regionen in Entwicklungsprozessen unterstützt, die Begleitung übernehmen? Aus meiner Sicht ist eine genuine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise, die Erfahrung aus vergleichbaren Projekten sowie die Vertrautheit mit Modellversuchsforschung oder DBR und die Einbindung von Erkenntnissen der scientific community hilfreich, um ein solches Projekt zu begleiten, Projektstrukturen aufzubauen und – wenn nötig – Prozesse zu steuern. Die Freiheit, ohne disziplinarische Abhängigkeiten oder ökonomische Zwänge aus rein wissenschaftlicher Perspektive einen Verbund begleiten zu können, stellt in Hinblick auf ‚out-of-the-box-thinking' einen unvergleichlichen Mehrwert dar. Die wissenschaftliche Begleitung pflegt zu allen beteiligten Akteuren ein gleich neutrales Verhältnis. In der Funktion von Mediator:inn:en werden Wissenschaftler:innen als neutrale Stimme wahrgenommen, die nur den Prinzipien der Wissenschaft verpflichtet sind, aber keine eigenen ökonomischen oder politischen Interessen verfolgen. Damit skizziere ich die eigene Wahrnehmung – unbenommen davon ist, dass Praktiker:innen das Gefühl haben könnten, dass eine vom Ministerium beauftragte wissenschaftliche Begleitung nicht so unabhängig agieren kann, wie sie es selbst annimmt.

6.2.3 Reflexion der Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft

Vor dem Hintergrund des Erfahrungsbegriffs ist in Betracht zu ziehen, dass im Rahmen eines Modellversuchsprojekts zwei unterschiedliche Erfahrungswelten – Praxis vs. Wissenschaft – aufeinanderstoßen und unterschiedliche Interpretationsmuster und Wissensstrukturen zwischen Wissenschaft und Praxis bestehen. Während die Schulleitungen über Erfahrungen aus der Praxis verfügen und auf bestehende Interpretationsweisen und Konzepte aus der Bildungspraxis verweisen (und dabei Wert auf Verwertbarkeit, Praktikabilität und Realitätsbezug legen), bringt die wissenschaftliche Begleitung Erfahrung aus der wissenschaftlichen Tätigkeit und anderen (Berufskollegverbund-)Projekten ein, mit Hilfe derer sie die Prozesse der Bildungspraxis und der Konzeptentwicklung beratend unterstützen möchte. Dabei ist es nicht Ziel unseres Ansatzes der wissenschaftlichen Begleitung, wissenschaftliche Erfahrungen in die Praxis zu implementieren, sondern die Interpretationsmuster und Wissensstrukturen der verschiedenen Akteure aufzunehmen, zusammenzuführen und Kompromisse zu erarbeiten. Es geht um die gegenseitige Vermittlung von Einsichten, Erkenntnissen und Erfahrungen (s. dazu Ausführungen in Kapitel 2.2.3 zur responsiven Modellversuchsforschung, vgl. auch Buschfeld, Dilger und Fischer 2018, S. 4).

Im Vergleich der Lebenswelten der Steuergruppe und der wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich mit Blick auf Kirschs Differenzierungsmerkmale (s. Kapitel 2.2.1, vgl. z.B. Sloane & Fischer 2018, S. 793 f.) folgende Spannungsfelder:

Akteursmerkmale:

Als ein grundsätzliches Spannungsfeld kann konstatiert werden, dass die wissenschaftliche Begleitung als Beraterin in einem schulbezogenen Projekt per se nur in einer Stellvertreterrolle und unter einer ‚Als-ob-Logik' agieren kann (vgl. Buschfeld, Dilger und Fischer 2018, S. 11). Während der Handlungskontext die Steuergruppenmitglieder unmittelbar betrifft, kann sich die wissenschaftliche Begleitung immer nur aus einer Außenperspektive in die konkrete Handlungssituation versetzen. Aussagen wie „Wir reden aus Schule, Sie reden über Schule" (Zitat eines:einer Schulleiters:Schulleiterin, Verlaufsprotokoll Steuergruppensitzung am 16.05.2017) belegen den Unterschied der Innen- und Außensicht. Uns war diese Tatsache bewusst: Im Rahmen des Szenarioberichts (vgl. Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a) fassten wir beispielsweise zusammen, dass zur Umsetzung „Mut zur Positionierung und Wille zur Umsetzung" (S. 3) erforderlich seien, brachten aber gleichzeitig zum Ausdruck, dass diese Aussage leicht zu treffen sei, „wenn man letztlich nur beobachtend und vorschlagend beteiligt" (ebd.) sei.

Ein weiterer Unterschied zwischen Wissenschaft und Praxis könne nach Dilger & Euler (2018) zwischen einer „starke(n) vs. geringe(n) persönliche(n) Betroffenheit" (S. 3) sowie einer „begrenzten vs. hohen Distanzierungsmöglichkeit" (ebd.) ausgemacht werden. Während die Praxis einen unmittelbaren Problemdruck verspüre und persönlich tangiert sei, sei wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung häufig losgelöst von einer unmittelbaren persönlichen Betroffenheit und gestatte, einem Problem mit Distanz zu begegnen (vgl. ebd.). Im Projekt spiegelte sich dieses Spannungsfeld wider: Während die Schulleitungen beispielsweise fehlende rechtliche Handlungsmöglichkeiten als persönliche organisatorische Herausforderung empfanden und dringend Lösungen erarbeiten wollten, war unser Ziel zunächst die Erarbeitung eines innovativen Konstrukts, das von allen Akteuren getragen wird und auf einem fundierten Entwicklungsprozess fußt. Damit verbunden ist auch das Spannungsfeld der „Problemwahrnehmung als Handlungsdruck oder als Entwicklungsimpuls" (vgl. Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 10): Während die Praxis Probleme und Aufgaben mit einem direkten Handlungsdruck erfahre, versuche die Wissenschaft, „Problemstellungen dem direkten Handlungsdruck zu entziehen, um eine konzeptionell fundierte und eine – zunächst von den praktischen Zwängen entkoppelte – Entwicklung anzustreben" (Euler 1994, S. 241 nach Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 10).

Für uns bestand ein weiteres Spannungsfeld darin, den Prozess einerseits aktiv mitzugestalten (Organisation und Vorbereitung von Workshops, Schreiben von Texten) und andererseits Entscheidungen der Steuergruppe nicht zu beeinflussen. Teilweise wurden Vorschläge als Einmischung oder als „ministerielle Intensivbetreuung" (Buschfeld, Dilger & Fischer 2018, S. 4) aufgefasst. Durch die Anlage des Entwicklungsprozesses als bottom-up-Prozess war es uns wichtig, alle Anregungen der Steuergruppenmitglieder aufzugreifen.

Kulturmerkmale: Bei manchen Fragestellungen betonte die wissenschaftliche Begleitung die Notwendigkeit, konkrete Entscheidungen zu treffen und abgestimmte Dokumente zeitnah zu erstellen, während die Steuergruppe eher die Bedeutung von Signalen und mittelbaren Entscheidungen hervorhob (bei anderen Fragestellungen war es umgekehrt) (s. dazu der Rückblick' auf Dortmund in Kapitel 5.2.3.2: Ziele konkretisieren und klare Entscheidungen treffen).

Institutionelle Merkmale: Die wissenschaftliche Begleitung ist nicht in die institutionellen Rahmenbedingungen der Berufskollegs eingebunden und hat daher die Freiheit, in ihrer Konzeptionslogik innere Konsistenz und Kohärenz als obersten Maßstab zu setzen, während die Mitglieder der Steuergruppe institutionelle Vorgaben beachten müssen und somit stärker die Konsequenzen von Entscheidungen (beispielsweise bei der Wahl eines Szenarios) im Blick haben (vgl. Buschfeld, Dilger und Fischer 2018, S. 12).

Die Entwicklung einer institutionellen Verbundstruktur ist äußerst zeitintensiv und verlangt jedem Akteur viel Arbeit und Einsatz ab. Unterschiedliche Wünsche und Ansprüche sind zu vereinbaren, zudem ist die Erarbeitung eines Konstrukts inkl. Satzung, Kooperationsvereinbarung und Geschäftsordnung aufgrund der Vielzahl von Abhängigkeiten und Berücksichtigung verschiedener Regelwerke komplex und kompliziert. Im Dortmunder Prozess haben die wissenschaftliche Begleitung und die Steuergruppe aufgrund der grundsätzlichen Sympathie zueinander und der Überzeugung, dass ein – wie auch immer geartetes – Verbundkonstrukt Mehrwerte bietet, immer wieder zusammengefunden. Eine grundsätzliche Rolle spielt dabei das Vertrauen zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und der Steuergruppe. Kritik aussprechen zu dürfen im Vertrauen darauf, dass Konflikte gelöst werden, bedeutet, einander zu vertrauen.[218]

6.2.4 Gedanken zur Vorgehensweise in der Dissertation

Bewertung der erreichten Ergebnisse in der Dissertation

Hat sich mein wissenschaftlicher Anspruch an diese Dissertation erfüllt?

In Hinblick auf meine drei zentralen Forschungsinteressen konnte ich wesentliche Ergebnisse generieren:

1) Die detaillierte Nachzeichnung des Dortmunder Entwicklungsprozesses erfüllt zwei Bedarfe:
    a. Manchmal hilft es, in der Zeit zurückzublicken, um die Zukunft gestalten zu können: Die Chronologie dient den Dortmunder Akteuren, den eigenen Entwicklungsprozess bildhaft und im zeitlichen Kontext Revue passieren zu lassen und besondere Herausforderungen sowie Lösungsansätze nachzuvollziehen. Diese Erkenntnis kann für die Weiterentwicklung des Berufskollegverbunds dienlich sein.
    b. Entwickler:innen anderer Verbünde profitieren vom Bericht über den Entwicklungsprozess eines anderen Verbunds: Die Darstellung ermöglicht ein ‚Hineinfühlen' und ‚Nachleben' eines anderen Prozesses mit all seinen Herausforderungen und Schwierigkeiten. Dieses ‚Eintauchen' ermöglicht Verbundentwickler:inne:n die Erfahrung, dass sie mit den alltäglichen Herausforderungen eines Entwicklungsprozesses nicht alleine sind und ein ‚Weitermachen', ‚Dranbleiben' und ‚Weiterkämpfen' lohnenswert ist.
2) Die Erfahrungsgewinne lassen einen analytischen Blick auf den Dortmunder Entwicklungsprozess zu. Beide Gruppen von Leser:innen können punktuell – je nach Fragestellungen – themenspezifisch Informationen zum Dortmunder Prozess einholen / nachlesen.
3) In Kapitel 6.1 leite ich auf Basis der Dortmunder Erfahrungsgewinne Implikationen ab, die für zukünftige Verbundentwicklungsprozesse in ähnlichen Kontexten relevant sein *könnten*. Selbstredend resultieren diese Erkenntnisse aus dem Dortmunder Projekt und können nicht unverändert oder spiegelbildlich auf andere Entwicklungsprozesse übertragen werden. Entwickler:innen anderer Verbünde können die erarbeiteten Implikationen jedoch nutzen, um

[218] Wilbers (2003) formuliert mit Blick auf das Vertrauen in Regionalen Berufsbildungsnetzwerken zwischen Akteuren aus unterschiedlichen Institutionen: „Bezüglich der Zusammenarbeit von Institutionen mit unterschiedlichen Formalzielen (z.B. Unternehmen – Schule) ergibt sich beispielsweise – analog des Problems der interkulturellen Vertrauensbildung – das Problem der ‚interrationalen' Vertrauensbildung, d.h. die Ausbildung von Vertrauen wird dadurch erschwert, dass die Personen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Referenzsysteme reflektieren." Im Rahmen des Dortmunder Entwicklungsprozesses ist es gelungen, Vertrauen interinstitutionell (insb. im Kernentwicklungsteam zwischen den Schulen, der wissenschaftlichen Begleitung und der Stadt Dortmund) aufzubauen.

vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Kontexts und ihrer regionalen Bedingungen den eigenen Fall zu reflektieren.

Konzentration auf den Fall Dortmund

Im Rahmen der Dissertation konzentrierte ich mich ausschließlich auf den Fall Dortmund, weil dieser aufgrund des intensiven ‚Miterlebens' und seiner Vielschichtigkeit eine ausreichende Breite und Tiefe bietet. Damit ist auch ein persönlicher Wandel verbunden: von einer zunächst eher deduktiven Denkweise kommend habe ich mich einem induktiven Ansatz zugewandt. Dieser Wandel ist u.a. darin begründet, dass die Methodik / der Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung (s. Kapitel 5.2.1) induktiv angelegt war und ich diese Vorgehensweise als sehr zielführend bewerte. In der Reflexion sehe ich den Vorteil dieser Vorgehensweise – in Abgrenzung zu einer vergleichenden Analyse zurzeit im Prozess befindlicher Berufskollegverbünde in NRW – in der vielschichtigen und tiefgehenden Darstellung eines konkreten Falls.

Bedeutung von Sprache und Text

Welchen Wert hatte das ausführliche Schreiben eines Tagesbuchs?

Ohne ein detailliert geführtes Tagebuch wäre die Nachzeichnung des Entwicklungsprozesses und die Begründung der diversen Entscheidungen nicht möglich gewesen. Die Erstellung eines Forschungstagebuchs ist mit Aufwänden verbunden, da sämtliche Erlebnisse dokumentiert werden. Das ausführliche ‚Mitschreiben' – vor allem auch der individuellen Anregungen, Aufregungen, Stimmungen, Fragestellungen, Hoffnungen und Ängste – hat dazu beigetragen, ein umfangreiches Bild eines Entwicklungsprozesses zeichnen zu können und in allen Phasen der Erarbeitung der Dissertation die Lebendigkeit des Prozesses zu erhalten, sodass die hinter der Fallstudie liegende Realität / das Erlebte immer präsent war.

Um in der Dissertation die Anonymität der beteiligten Personen zu wahren, wurden zwar erhellende, jedoch identifizierbare Einzelaussagen nicht in der Fallstudie verwendet. Nichtsdestotrotz werden durch die vielschichtige Darstellung förderliche wie auch hemmende Aspekte eines Verbundentwicklungsprozesses deutlich.

Neben der Relevanz des Tagebuchs ist mir auf einer übergeordneten Ebene die hohe Bedeutung von Sprache und Text deutlich geworden. Im Projekt zeigte sich, dass die Textentwürfe für die Schulversuchsanträge als zentrales Objekt des Austauschs und der Kommunikation dienten. In einem Entwicklungsprozess sind Texte konkrete zu diskutierende Objekte, die spezifische Fragestellungen aufwerfen und durch die die Diskussion immer wieder auf die relevanten Aspekte zurückgeführt werden kann. Texte erfüllen die Funktion eines Verständigungs- und Konsensualisierungsprozesses, da durch die iterativen Schleifen der Produktion von Texten, der Aufnahme sowie der Einarbeitung von Rückmeldungen Gemeinschaftswerke entstehen (können), die von allen Beteiligten getragen werden und die einen abgestimmten Zwischenstand repräsentieren.

Welche Bedeutung hat die Fallstudie für den wissenschaftlichen Diskurs? Welche Forschungsdesiderate werden benannt?

Meine Auseinandersetzung mit der Fragestellung, welchem wissenschaftstheoretischen und methodologischen Verständnis ich mich als Forscherin zuordne, kann mit anderen (Nachwuchs-) Wissenschaftler:innen diskutiert werden und leistet somit – als ein Beispiel – einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs.

Ein Forschungsdesiderat ist, im Rahmen einer theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung (betriebswirtschaftliche Organisationstheorie, Netzwerktheorie) und unter Mitwirkung von Rechtsexpert:inn:en weitere Verbundmodelle für Berufskollegs (in NRW) zu erarbeiten. Dabei sollten insb. weitere Konstrukte zur Poolung von Ressourcen konzipiert werden.

Im Rahmen vergleichender Analysen kann ermittelt werden, inwiefern sich Schwerpunkte der Erfahrungsgewinne zum Verfahren je nach Verbundtyp, in Abhängigkeit der Region (städtisches Ballungszentrum oder ländlicher Raum) oder der Impulsgebung (Verbund initiiert durch Schulen, Kommune oder Bezirksregierung) verschieben oder neue Erfahrungsgewinne abgeleitet werden können.

7 Quellen und Literaturangaben

7.1 Quellen zum Projekt

Anmerkung: Die von mir erstellten Verlaufsprotokolle werden in den Kapiteln 4 und 5 jeweils benannt und an dieser Stelle nicht gesondert aufgelistet.

7.1.1 Protokolle, Pressemitteilungen und Stellungnahmen von 2002-2013

(chronologische Auflistung)

Presseerklärung des Robert-Bosch-Berufskollegs vom 17. Februar 2002.

Entwicklungskonzept der Dortmunder Berufskollegs aus Februar 2003.

Pressemitteilung des DGB – Östliches Ruhrgebiet – Dortmund / Kreis Unna / Hamm vom 28. März 2003.

„Große Koalition fordert IT-Kolleg auf Phoenix-West. DGB und Kolleg-Chefs auf einer Linie – Konzept für Entwicklung“, WAZ vom 29. März 2003.

„Der DGB setzt auf Regionalisierung“, Ruhrnachrichten vom 29. März 2003.

Gemeinsame Stellungnahme der Weiterentwicklung der Berufskollegs der Stadt Dortmund zu regionalen Berufsbildungszentren, DGB Östliches Ruhrgebiet, 31. März 2003.

„Ein Kolleg für die IT-Berufe – DGB-Vorschlag“, Ruhrnachrichten vom 1. April 2003.

Protokoll: Zukunftswerkstatt der gewerblichen Berufskollegs der Stadt Dortmund am 10./11. Dezember 2007.

Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 8. April 2008.

Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 25. November 2008.

Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 26. Januar 2010.

Protokoll der Tagung aller Berufskollegleitungen in Bad Sassendorf am 9. und 10. Februar 2010.

Protokoll der Konferenz der Schulleitungen der Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 24. Mai 2011.

Protokoll der Konferenz der Schulleitungen Dortmunder Berufskollegs mit gewerblicher Ausrichtung vom 27. September 2011.

Antragstellung: Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum, Antrag zu Einrichtung Vorprojekts, Dezember 2012.

7.1.2 Kooperationsvereinbarung, Positionspapier und Abschlussbericht

(chronologische Auflistung)

Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen, der Stadt Dortmund und den Berufskollegs der Stadt Dortmund zur Weiterentwicklung der Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum „Acht plus“, 28. Juni 2013.

RBZ Dortmund (2016): Nächste Schritte für die regionale Entwicklung. Die Position der Schulleitungen der acht Berufskollegs in Trägerschaft der Stadt Dortmund, November 2016.

Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund (2018): Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum „Acht plus“, Abschlussbericht zum Entwicklungsvorhaben 2012–2018. Online: http://www.rbz-do.de/files/redaktion/wiss-begleitung/rbz-abschlussbericht-web.pdf, zuletzt zugegriffen am 14.07.2020.

7.1.3 Dokumente, Berichte und Publikationen der wissenschaftlichen Begleitung zum RBZ Dortmund

(alphabetische Sortierung)

Bücking, K., Buschfeld, D., Dilger, B., Göckede, B. & Schumacher, F. (2014). *Konzeptentwicklung für die strategischen Management- und Kernaufgaben in einem Regionalen Berufsbildungszentrum Dortmund (RBZ) – Prototypische Darstellung von Management- und Kernprozessen im RBZ über drei Szenarien.* Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, unveröffentlicht.

Bücking, K. & Dilger, B. (2015). Entwicklung von regionalen Verbund-Szenarien für berufliche Schulen. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 30. Jahrgang, Heft 59, 25-50.

Buschfeld, D. & Dilger, B. (2014a, 2015, 2016, 2017). *Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum: Jahresberichte der wissenschaftlichen Begleitung.* Online: http://www.rbz-do.de/wissenschaftliche-begleitung, zuletzt zugegriffen am 10. Januar 2018.

Buschfeld, D. & Dilger, B. (2014b). *Zielprojektion 2018 für das Projekt Acht Plus/RBZ Dortmund – Konsequenzen aus den Entwicklungen im Jahr 2013/2014.* Entwurf als Vorlage zur Sitzung der Steuergruppe am 28.10.2014, unveröffentlicht.

Buschfeld, D. & Dilger, B. (2020). *Konzept für die wissenschaftliche Begleitung des landesweiten Schulversuchs „Regionale Bildungszentren“ in NRW*, Vergabe-Nr.: 223/411-2020-132. Köln / St. Gallen, unveröffentlicht.

Buschfeld, D., Dilger, B. & Fischer, F. (2018). Entwicklungsbezogene Praxisforschung: Reflexion der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 33, S. 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/buschfeld_dilger_fischer_bwpat33.pdf, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Buschfeld, D., Dilger, B., Fischer, F., & Fütterer, K. (2016). Weiterentwicklung der Berufskollegs im Verbund – ein Bericht über das Modellprojekt "Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund". *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 31, S. 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/buschfeld_etal_bwpat31.pdf.

Buschfeld, D., Dilger, B. & Fütterer K. (2016 a). *Szenario komplementäres RBZ-Modell-Berufskolleg.* Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik.

Buschfeld, D., Dilger, B. & Fütterer, K. (2016 b). *Fallstudie Ausbildungsvorbereitung. Handlungsfeld III.* Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik.

Buschfeld, D., Dilger, B. & Fütterer, K. (2016 c). *Fallstudie Beratung von Bildungsgangabbrecherinnen und -abbrechern. Handlungsfeld III.* Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik.

Buschfeld, D., Dilger, B. & Fütterer, K. (2016 d). *Fallstudie Doppelqualifizierende Angebote. Handlungsfeld III.* Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik.

Buschfeld, D., Fischer, F. & Göckede, B. (2016). *Regionale Berufskollegentwicklungsplanung - Bestandsaufnahme und Bestandsprojektion für die Stadt Dortmund*, Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, unveröffentlicht.

Buschfeld, D., Fischer, F. & Göckede, B. (2017). *Berufskollegentwicklungsplanung der Stadt Dortmund 2017–2027. Ergebnisbericht*, Stadt Dortmund, Fachbereich Schule. Online: https://www.dortmund.de/media/p/rbb/downloads_rbb/Berufskollegentwicklungsplanung2017-2027.pdf, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Casper, M., Dilger, B., Fischer, F., Fütterer. K., Naeve-Stoß, N. & Tramm, T. (2017). Entwicklung beruflicher Schulen im Verbund. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 171-184.

7.1.4 Vorträge der wissenschaftlichen Begleitung zum RBZ Dortmund

(alphabetische Sortierung)

Buschfeld, D., Dilger, B., Fischer, F. & Fütterer, K. (2017). *Gestaltung und Realisierung der Entwicklung beruflicher Schulen im Regionalen Berufsbildungszentrum Dortmund*. Vortrag im Rahmen der 19. Hochschultage Berufliche Bildung in Köln, 13.-15. März 2017.

Dilger, B. (2020): *Regionale Berufliche Bildung stärken durch den RBZ Schulversuch Dortmund.* Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung anlässlich des Starts des Schulversuchs „Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund“ in Dortmund, 17. Januar 2020.

Dilger, B., Fischer, F. & Fütterer, K. (2016). *Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund – Integration regional profilierter Bildungsangebotsgestaltung und institutioneller Entwicklung im Verbund.* Vortrag im Rahmen des Symposiums „Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund“ auf der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg, 12.-14. September 2016.

Dilger, B. & Naeve-Stoß, N. (2016): *Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund - eine typisierende Sichtweise auf drei Handlungsebenen.* Vortrag im Rahmen des Symposiums „Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund“ auf der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg, 12.-14. September 2016.

7.1.5 Dokumente der Stadt Dortmund

(chronologische Auflistung)

Stadt Dortmund, der Oberbürgermeister (2017): Beantragung eines Schulversuchs nach § 25 SchulG NRW: Einrichtung eines Modell-Berufskollegs für das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ) in Dortmund (Kurzbezeichnung: Einrichtung eines RBZ-Modell-BKs), unveröffentlicht.

Stadt Dortmund, Drucksache Nr. 09399-17, 2017, Tagesordnungspunkt: Beantragung eines Schulversuchs nach § 25 SchulG NRW: Einrichtung eines Modell-Berufskollegs für das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ) in Dortmund, Dezernentin StR'in Daniela Schneckenburger, verantwortlich Sandra Fitzen. Online: https://dosys01.digistadtdo.de/dosys/gremrech.nsf/TOPWEB/09399-17, zuletzt zugegriffen am 8. Mai 2021.

Stadt Dortmund, der Oberbürgermeister (2019): Beantragung eines Schulversuchs nach § 25 SchulG NRW. Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund (Kurzbezeichnung RBZ-Dortmund), Online: http://rbz-do.de/files/redaktion/projekt/Schulversuch/rbz-schulversuch_mit_anlagen.pdf, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Stadt Dortmund, Drucksache Nr. 14825-19, 09.07.2019, Tagesordnungspunkt Schulversuch nach § 25 SchulG NRW: Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund (Kurzbezeichnung RBZ-Dortmund), Dezernentin StR'in Daniela Schneckenburger, verantwortlich Sandra Fitzen. Online: https://rathaus.dortmund.de/dosys/doRat.nsf/DrucksacheXP.xsp?drucksache=14825-19, zuletzt zugegriffen am 08. Mai 2021.

Stellenausschreibung der administrativen Geschäftsführung, November 2019.

Stadt Dortmund, Drucksache Nr. 19534-21, 26.1.2021, Tagesordnungspunkt Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund: 1. Sachstandsbericht zum RBZ-Schulversuch, Dezernentin StR'in Daniela Schneckenburger, verantwortlich Manfred Hagedorn. Online: https://dosys01.digistadtdo.de/dosys/gremrech.nsf/TOPWEB/19534-21, zuletzt zugegriffen am 08. Mai 2021.

(s.a.: Erläuterung des Sachstandsberichts durch Dezernentin Daniela Schneckenburger: https://www.youtube.com/watch?v=XG_3RScSRnA)

7.1.6 Dokumente des Ministeriums für Schule und Bildung NRW

(chronologische Auflistung)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerin Yvonne Gebauer, Vorlage 17/1311, Brief vom 5.11.2018, Bericht an den Ausschuss für Schule und Bildung zum Thema „Modellprojekt Regionale Bildungszentren" als Vorlage für die Sitzung am 7.11.2018, https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/Tagesordnungen/WP17/500/E17-539.jsp, zuletzt zugegriffen am 2. April 2019.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerin Yvonne Gebauer, Vorlage 17/1416, Brief vom 19.11.2018, Ergänzender Bericht an den Ausschuss für Schule und Bildung zum Thema "Modellprojekt Regionale Bildungszentren" als Vorlage für die Sitzung am 21.11.2018, https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/Tagesordnungen/WP17/500/E17-539.jsp, zuletzt zugegriffen am 2. April 2019.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a): Genehmigung „Schulversuch nach § 25 SchulG; Einrichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums Dortmund“, 8. Juli 2019.

Ministerium für Schule und Bildung (2019b): Ausschreibungstext Landesweiter Schulversuch Regionale Bildungszentren, Oktober 2019, Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Ausschreibungstext-RBZ.pdf, zuletzt zugegriffen am 2. April 2019.

7.1.7 Dokumente aus der Landespolitik

CDU-FDP-Koalition / NRWKoalition (2017): Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022. Online: https://www.cdu-nrw.de/sites/www.neu.cdu-nrw.de/files/downloads/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf, zuletzt zugegriffen am 8. März 2021.

Fraktion der CDU und Fraktion der FDP (2018): Antrag. Die berufliche Bildung fit für die Zukunft machen – Berufskollegs regional weiterentwickeln, 2. Oktober 2018, Drucksache 17/3806. Online: https://www.cdu-nrw-fraktion.de/sites/www.cdu-fraktion.nrw/files/parlamentarische_dokumente/antrag_der_fraktionen_cdu_und_fdp_drucksache17_3806_02102018.pdf, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

7.1.8 Bezirksregierung

Stellenausschreibung pädagogische Geschäftsführung, November 2019

7.1.9 Dokumente im RBZ-Schulversuch ab dem 01. August 2019

(chronologische Auflistung)

Protokoll der konstituierenden Sitzung der Leitungskonferenz im RBZ-Schulversuch vom 03. September 2019.

Protokoll der konstituierenden Sitzung des Beirats des Regionalen Berufsbildungszentrums aus Februar 2020.

Projektstrukturplan aus Februar 2020.

Konzept der Öffentlichkeitsarbeit im RBZ-Schulversuch aus März 2020.

Dokumentation der ersten Klausurtagung im RBZ-Schulversuch nach dem offiziellen Start des RBZ-Schulversuchs, 03. März 2020.

7.2 Literatur

Adloff, F. & Mau, S. (2005). Zur Theorie der Gabe und Reziprozität. In F. Adloff & S. Mau (Hrsg.), *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität* (S. 9-60). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Heinrich, M., Soukup-Altrichter, K. (2011). Was ist Schulprofilierung? – Eine Einführung. In H., Altrichter, T. Brüsemeister, U. Clement et al. (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 11-39). Wiesbaden: VS Verlag.

Altrichter, H., Hiebler S. & Messner, E. (2000). Qualität durch Vernetzung? Potenziale und Schwierigkeiten der Qualitätsentwicklung in einem Schulverbund. *Journal für Schulentwicklung*, 4. Jg., Heft 3, S. 44-51.

Baedeker C., Hasselkuß M., Heckersbruch C., Jasiok S., Liedtke C. (2017). Nachhaltige Gesellschaftstransformation durch regionale Netzwerke gestalten – das Beispiel von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen. In J. Rückert-John, M. Schäfer (Hrsg.), *Governance für eine Gesellschaftstransformation. Innovation und Gesellschaft* (S. 209-234). Wiesbaden: Springer VS.

Bank, V., Jongebloed, H.-C. & Schreiber, D. (2003). Ökonomische und pädagogische Implikationen der Regionalen Berufsbildungszentren am Beispiel des Landes Schleswig-Holstein. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 5. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe5/bank_etal_bwpat5_p.html, zuletzt zugegriffen am 14. Dezember 2015.

Bertelsmannstiftung (2008). *Modellregionen und Land NRW führen "Selbstständige Schule" weiter*. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/modellregionen-und-land-nrw-fuehren-selbststaendige-schule-weiter, zuletzt zugegriffen am 2. März 2021.

Beutner, M. & Schweers, C. (2003). Holzweg oder Prachtstraße? Profilbildung nordrhein-westfälischer Berufskollegs im Rahmen ihres Entwicklungsprozesses zu Kompetenzzentren. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 5, S. 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe5/beutner_schweers_bwpat5.pdf, zuletzt zugegriffen am 10. Juni 2021.

BLK Bund-Länder-Konferenz (2001). Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken - Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen - Bericht der BLK. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Heft 92. Bonn: BLK.

Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buck, G. (1979). Über die Identifizierung von Beispielen – Bemerkungen zur „Theorie der Praxis“. In O. Marquard (Hrsg.), *Identität* (S. 61-81). München: Wilhelm Fink Verlag.

Bundesverband Produktionsschulen (2019). *Produktionsschule*. Online: https://bv-produktionsschulen.de/uber-uns/produktionsschule/, zuletzt zugegriffen am 22. Juli 2019.

Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 33, S. 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf, zuletzt zugegriffen am 03. Dezember 2020.

Buschfeld, D. (1994). *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie*. Köln: Botermann & Botermann.

Buschfeld, D. (2018). *Arbeite ich nur oder forsche ich schon?* Text im Rahmen des Doktorandenseminars „Forschung und Entwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis“ am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln, 15. Mai 2018.

Busse, G. (2006). *Das Berufsbildungssystem in den Niederlanden. Aufbau, gesetzliche Grundlagen, Funktionsweise, Akteure, Finanzierung, Perspektiven.* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt. Online: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/niederlandenet/pdfs/berufsbildungssystem_nl.pdf, zuletzt zugegriffen am 01. Dezember 2014.

Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis.* Dritte erweiterte und aktualisierte Auflage. Bern: Haupt.

Dahrendorf, R. (1969). Rolle und Rollentheorie. In W. Bernsdorf (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 902-904). Stuttgart: Ferdinand Enke.

Deutscher Bildungsserver (2017). *Schulversuch ProReKo*. Online: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=44048, zuletzt zugegriffen am 12. Mai 2021.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK 2014). *Wir über uns*. Online: http://www.dihk.de/wir-ueber-uns/wer-wir-sind/dihk, zuletzt zugegriffen am 10. Dezember 2014.

Deutscher Städtetag (2007). Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Online: https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf, zuletzt zugegriffen am 10. Juli 2021.

Diettrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiss (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 89-10). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_12_Diettrich.pdf, zuletzt zugegriffen am 5. Juni 2020.

Dilger, B. (2014). Herausforderungen der Gestaltungsforschung in der Wirtschaftspädagogik. In U. Braukmann, B. Dilger, H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 363-378). Detmold: Eusl.

Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 33, S. 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf, zuletzt zugegriffen am 10. Januar 2021.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft* (S. 73-92). Weinheim und Basel: Beltz.

Duden (2020a). *Erfahrung*. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/Erfahrung, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Duden (2020b). *Zentrum*. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/Zentrum, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Duden (2020c). *Komplementär*. Online: https://www.duden.de/suchen/dudenonline/komplement%C3%A4r, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Duden (2020d). *Geschäftsstelle*. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/Geschaeftsstelle, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Ennuschat, J. (2012). Organisation der öffentlichen Schule. Trägerschaft, Rechtsform, Alternativmodelle. *Die Verwaltung*. *Verwaltungsrechtliche Grundsatzfragen des Schulrechts*, Bd. 45, Heft 3, S. 331–358.

Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 520 – 542), Band 107, Heft 4, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler, P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based-Research* (S. 97-113). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Euler, D. (2018). Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil. In R. Weiß & E. Severing, (Hrsg.), *Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen* (S. 30-53). Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26. Jahrgang, Heft 4, S. 312-326.

Euler, D. & Sloane P. F. E. (2018). Design-Based Research. In F. Rauner, P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung* (S. 782-789), Bielefeld: utb/wbv.

Fachbereich Schule der Stadt Dortmund (2011). *ZEITGEWINN. Bilanz und Perspektiven*. Online: https://www.dortmund.de/media/p/rbb/downloads_rbb/zeitgewinn_bilanz_perspektiven.pdf, zuletzt zugegriffen am 22. April 2019.

Fachbereich Schule der Stadt Dortmund (2021). *Das Regionale Bildungsbüro.* Online: https://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/bildungwissenschaft/regionales_bildungsbuero/start_rbb/index.html, zuletzt zugegriffen am 17. September 2021.

Fischbach, R., Kolleck, N., de Haan, G. (2015). Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: lokale Netzwerke erforschen und gestalten. In R. Fischbach, N. Kolleck, G. de Haan (Hrsg.). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 11-26). Wiesbaden: Springer.

Fischer, D. & Bosse, D. (2010). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 871-886). Dritte vollständig überarbeitete Auflage. München: Juventa Verlag.

Fischer, F. (2020). *Berufskollegentwicklungsplanung. Ein Ansatz zur Verstetigung kommunaler Schulentwicklungsplanung von Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen*. Detmold: Eusl.

Fischer, M., Gaylor, C., Foller, M., Kohl, M. & Kretschmer, S. (2017). Innovationen in der Berufsbildung verbreiten – die Bedeutung von Modellversuchsprogrammen für den Ergebnistransfer. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen. Beiträge zur Transferforschung* (S. 243-264). Bonn.

Frehe, P. (2015). *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext.* Detmold: Eusl.

Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. 4. Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Göthlich, S. E. (2003). Fallstudien als Forschungsmethode: Plädoyer für einen Methodenpluralismus in der deutschen betriebswirtschaftlichen Forschung. *Manuskripte aus den Instituten für Betriebswirtschaftslehre der Universität Kiel*, Nr. 578, Universität Kiel, Institut für Betriebswirtschaftslehre, Kiel. Online: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/147639/1/manuskript_578.pdf, zuletzt zugegriffen am 5. April 2021.

Gröb, J. (2014). *Die rechtsfähige öffentliche Schule. Rechtsformalternativen zur rechtlich unselbstständigen Schule unter besonderer Berücksichtigung der rechtsfähigen Anstalt öffentlichen Rechts*. Baden-Baden: Nomos.

Hans-Böckler-Stiftung (2015). *Hans-Böckler-Stiftung*. Online: http://www.boeckler.de/index.htm, zugegriffen am 14. Dezember 2015.

Hitzler, R., Honer, A. & Pfadenhauer, M. (2008). *Posttraditionale Gemeinschaften: Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-10712, zuletzt zugegriffen am 22. Juni 2020.

Honer, A. (2011). *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hoppe, O. (2009). Vertrauen. In C. Meyer, M. Tetzer, K. Rensch (Hrsg.), *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik* (S. 135-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Horx, M. (2020a). *Die Individualisierung der Welt*. Online: https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-individualisierung-der-welt/, zuletzt zugegriffen am 19. Mai 2020.

Horx, M. (2020b). *Megatrend-Map*. Online: https://www.zukunftsinstitut.de/documents/downloads/MegatrendMapZukunftsinstitut_120918.pdf, zuletzt zugegriffen am 19. Mai 2020.

Jungermann, A., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for Educational Research Online, Journal für Bildungsforschung Online,* Volume 7, No. 1, S. 14–48. Münster: Waxmann.

Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339-361). Detmold: Eusl.

Kultusministerkonferenz (2015). *Standards und inhaltliche Anforderungen für die Lehrerbildung*. Online: http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html, zugegriffen am 14. Dezember 2015.

Kump, B. (2021). No need to hide: Acknowledging the researcher's intuition in empirical organizational research. *Human Relations*. *Sage Journals*. Online: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0018726720984837, zuletzt zugegriffen am 25. Januar 2021.

Kussau, J. & Brüsemeister, T (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 14-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*, 5. überarbeitete Auflage. Basel: Beltz.

Landesprojektgruppe Niedersächsisches Kultusministerium / Leibniz Universität Hannover (2008). *Abschlussbericht Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren ProReKo*. Hannover.

Langness, A. (o. J.). *Vernetzung in Kommunalen Bildungslandschaften* (Bertelsmann Stiftung). Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/wegweiser_kommune_Vernetzung -in-kommunalen-Bildungslandschaften.pdf, zuletzt zugegriffen am 30. Juni 2021.

Meyer, R. (2003). Regionalisierung, Marktorientierung und Netzwerkbildung - Kritische Annäherungen im Kontext der Diskussion um regionale Berufsbildungszentren. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 5, S. 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe5/meyer_bwpat5.pdf, zuletzt zugegriffen am 9. Juli 2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018*). Quer gedacht. Gut gemacht. Über den praktischen Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen.* Online: https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Material/quer_gedacht-gut_gemacht.pdf, zuletzt zugegriffen am 10. Juni 2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Handreichung zum Erwerb der Fachhochschulreife in den Fachklassen des dualen Systems (Doppelqualifikation)*. Online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fachklassen/handreichung-doppelqualifikation-fachklassen.pdf, zuletzt zugegriffen am 01. Mai 2021.

OECD (2019). *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*. Paris: OECD Publishing. Online: https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2019_9ee00155-en#page11, zuletzt zugegriffen am 24. Juli 2020.

Pflüger, J., Pongratz, H. J. & Trinczeck, R. (2010). Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriesoziologie. Eine Bestandsaufnahme. In H. J. Pongratz & R. Trinczeck, R. (Hrsg.), *Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 23-70). Berlin: edition sigma.

Pongratz, H. J. & Trinczeck, R. (2010). Industriesoziologische Fallstudien. Impulse zur Methoden-reflexion. In H. J. Pongratz & R. Trinczeck, R. (Hrsg.), *Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie* (S. 7-20). Berlin: edition sigma.

Prechtl, P., Burkard, F.-P. (2008). *Metzler Lexikon Philosophie. Innere und äußere Erfahrung*. Online: https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/erfahrung-innere-aeussere/592, zuletzt zugegriffen am 17. März 2021.

QUA-LiS NRW (o. J.). *Agenda zur Stärkung der beruflichen Bildung.* Online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/agenda_zur_staerkung_der_beruflichen_bildung.pdf, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

RBZ-Verband (2013). *Flyer RBZ*. Online: http://www.rbz-verband.de/, zuletzt zugegriffen am 05. Dezember 2014.

Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund (o. J.). *Regionales Bildungsnetzwerk Dortmund*. Online: https://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/bildungwissenschaft/regionales_bildungsbuero/gestaltung_schulischer_entwicklungsprozesse/team_gestaltung_schulischer_entwicklungsprozesse/regionales_bildungsnetzwerk_dortmund.html, zuletzt zugegriffen am 22. April 2021.

Reichertz, J. (2012). Die lebensweltliche Ethnografie von Anne Honer. Zum Tode einer Freundin und Kollegin [20 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2). Online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202E17, zuletzt zugegriffen am 16. Mai 2021.

Rolff, H. G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (2013). *Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise.* Online: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/auswertung_regionale_bildungsnetzwerke.pdf, zuletzt zugegriffen am 24. Juni 2021.

Roß, R. (2003). Schulische Innenansichten zum regionalen Berufsbildungszentrum. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online.* Ausgabe 5, S. 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe5/ross_bwpat5.pdf, zuletzt zugegriffen am 24. Juni 2021.

Rüegg-Stürm, J. (2009). Das neue St. Galler Management-Modell. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm, C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre*, Band 1, 2. Auflage. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt-Verlag.

Rürup, M., Röbken, H., Emmerich, M., Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Gestaltung und Analyse.* Wiesbaden: Springer VS.

Scheufen, M. (2018). *Angewandte Mikroökonomie und Wirtschaftspolitik*. Berlin: Springer Gabler.

Schischkoff, G. (Hrsg). *Erfahrung* (S. 177). Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart 1991.

Schubert, K. & Klein, M. (2020). *Das Politiklexikon.* 7. aktualisierte u. erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Dietz. Online: https://m.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18045/politische-willensbildung, zuletzt zugegriffen am 6. September 2021.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2015 (GV. NRW. S. 499).

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 4. Mai 2021 (GV. NRW. S. 596).

Schulmeister, R. (2007). Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In R. Keil, M. Kerres, R. Schulmeister (Hrsg), *eUniversity – Update Bologna* (S. 45-77). Münster: Waxmann. Online: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/der-student-lifecycle.pdf, zuletzt zugegriffen am 05. Dezember 2016.

Schulz von Thun, F. (2015). Von wem stammt das Werte- und Entwicklungsquadrat? *SyStemischer- Die Zeitschrift für systemische Strukturaufstellungen*, Ausgabe 07/2015, S. 88-98. Online: https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-werte-und-entwicklungsquadrat, zuletzt zugegriffen am 09. Juli 2020.

Schweers, C. (2005). *Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel berufsbildender Schulen.* Köln. Online: http://www.christoph-schweers.de/files/doktorarbeitschweers2005.pdf, zuletzt zugegriffen am 16. September 2021.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf, zuletzt zugegriffen am 22. April 2019.

Sloane, P. F. E. (1998). Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen. Überblick, Differenzierung, Kritik. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 551-593). Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 214, Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN, 03. Nürnberg.

Sloane, P. F. E. (2005). Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 321-348), 101. Band, Heft 3, Wiesbaden / Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Sloane, P. F. E. (2006). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 610-627). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sloane, P. F. E. (2010). Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 367–373). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler, P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based-Research* (S. 113 – 139). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Sloane, P. F. E. (2017). 'Where no man has gone before!' – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *EDeR - Educational Design Research*, Volume 1, Issue 1, S. 1-29.

Sloane, P. F. E. (2018). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer.

Sloane, P. F. E., Fischer, M. (2018). Modellversuchsforschung. In F. Rauner, P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung* (S. 790-799). Bielefeld: utb/wbv.

Suthues, B., Bienek, M., Roland, M. (2017). *Einblicke ins Bildungsmanagement: Verortungen in Bildungslandschaften und kommunaler Verwaltung, Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW.* Institut für soziale Arbeit e.V. Online: https://www.transferagentur-nordrhein-westfalen.de/fileadmin/website_isa/Dokumente/Materialien/Broschueren/ISA-Broschuere-Einblicke-ins-Bildungsmanagement.pdf, zuletzt zugegriffen am 02. Februar 2021.

Tenberg, R. (2003). Regionale Kompetenzzentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive beruflicher Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online.* Ausgabe 5, S. 1-19. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe5/tenberg_bwpat5.pdf, zuletzt zugegriffen am 24. Juni 2021.

Tiemeyer, E. (2003). BLK-Modellversuch ANUBA erfolgreich abgeschlossen: Bildungsnetzwerke und mehr. Ergebnisse aus dem Modellversuch und Erfolgsfaktoren für den Transfer und die Verstetigung der Ergebnisse. *Die kaufmännische Schule,* Heft 09, S. 221-226.

Thomas, S. (2019). *Ethnographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. 2. Aufl., Berlin: Suhrkamp.

Tuckman, B. W. (1965). *Developmental sequence in small groups.* Psychological Bulletin. Heft 63 (6), S. 384–399. Online: http://athena.ecs.csus.edu/~buckley/CSc190/GROUP%20DEV%20ARTICLE.pdf, zuletzt zugegriffen am 5. August 2021.

Weitz, B. O. (1994). *Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modellversuchsforschung. Ein Beitrag zur ganzheitlichen Erfassung, Analyse und Darstellung schulischer Praxis und ihrer formativen Weiterentwicklung.* Essen: Die Blaue Eule.

Wilbers, K. (2003). Berufsbildende Schulen: Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken? bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online,* Ausgabe 5, S. 1-13. Online: https://www.bwpat.de/ ausgabe5/wilbers_bwpat5.pdf, zuletzt zugegriffen am 21. Juni 2021.

8 Anhang

8.1 Geographische Lage der Berufskollegs

Für einen Berufskolleg-Verbund ist die Lage der einzelnen Schulen von Bedeutung: Die räumliche Nähe der Berufskollegs prägt die Möglichkeiten, die sich für eine Zusammenarbeit ergeben. Im Folgenden sind zwei Karten abgebildet: Im April 2016 bezogen das Robert-Bosch-Berufskolleg und das Robert-Schuman-Berufskolleg einen Neubau am Dortmunder U in Nähe des Dortmunder Hauptbahnhofes, sodass sich die Lage der Berufskollegs entsprechend veränderte.

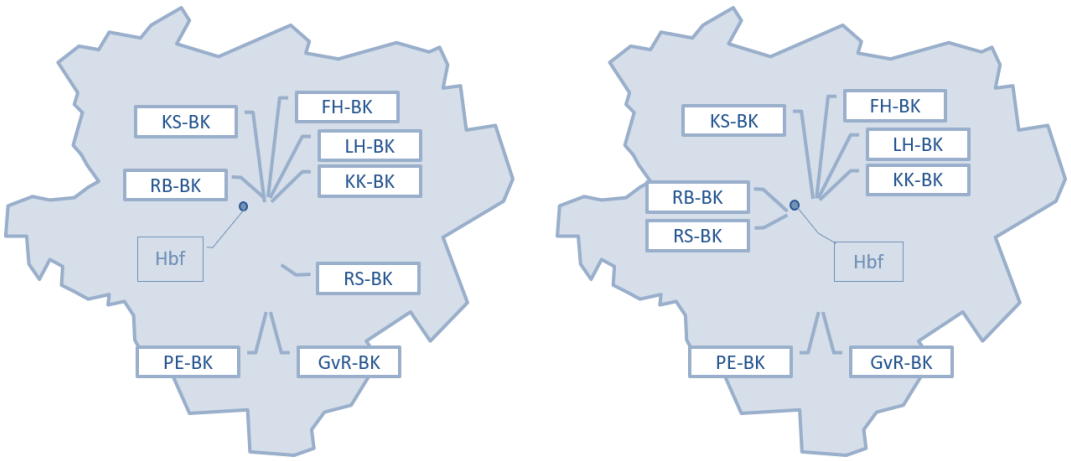


Abbildung 49: Lage der Dortmunder Berufskollegs in städtischer Trägerschaft im Stadtgebiet Dortmund bis April 2016 (links) und ab April 2016 (rechts)

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Buschfeld & Dilger 2014a, S. 7

Die Graphik zeigt, dass die Berufskollegs sowohl vor als auch nach 2016 in enger geographischer Nähe angesiedelt waren bzw. sind. Vor dem Umzug befanden sich fünf der städtischen Berufskollegs an der bzw. in der Nähe der Brügmannstr. (ca. 1 km vom Dortmunder Hauptbahnhof entfernt). Die fünf (bzw. nach 2016 aufgrund des Umzugs des Robert-Bosch-Berufskollegs vier) Berufskollegs lagen bzw. liegen in fußläufiger Entfernung zueinander und werden auch als ‚Brügmann-Komplex' bezeichnet. Das Paul-Ehrlich-Berufskolleg sowie das Gisbert-von-Romberg-Berufskolleg sind südlich der Innenstadt am Standort Hacheney angesiedelt (10 Minuten Fahrt mit der U-Bahn ab Dortmund Hauptbahnhof bis zur Haltestelle Hacheney). Die Schulhöfe dieser beiden Berufskollegs grenzen aneinander. Lediglich das Robert-Schuman-Berufskolleg befand sich bis 2016 in Alleinlage am Standort an der Sckellstraße.

Jährlich besuchen mindestens 20.000 Schüler:innen in Vollzeit- oder Teilzeitbildungsgängen die städtischen Berufskollegs (geschätzte Schülerzahl pro Jahr für den Projektzeitraum von 2013 – 2018).

8.2 Demographische Herausforderungen der Dortmunder Berufskollegs

Die Berufskollegs waren mit unterschiedlichen demographischen Herausforderungen konfrontiert:

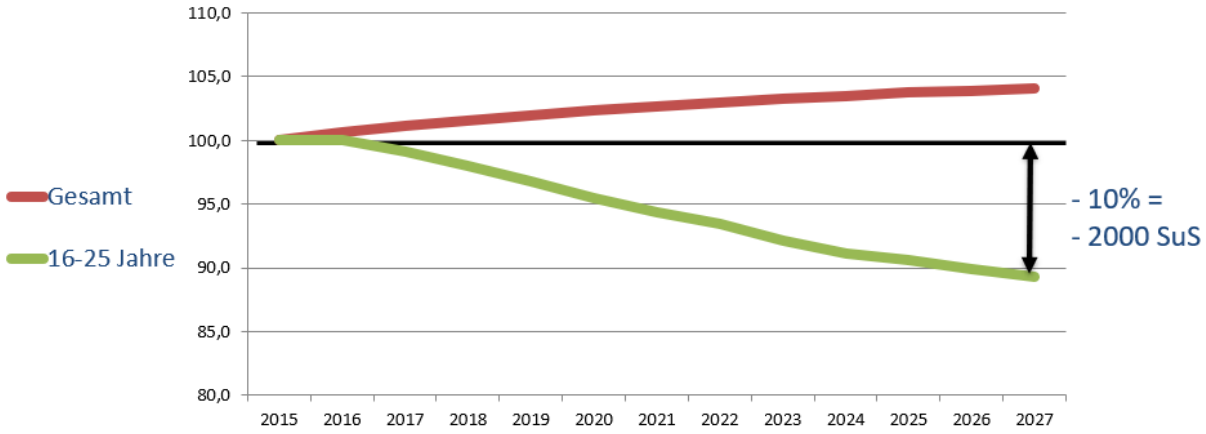


Abbildung 50: Rückgang der Zahl der 16- bis 25-Jährigen bis 2027

Quelle: Buschfeld et al. (2017): Vortrag zum RBZ im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung / vgl. auch Buschfeld, Fischer & Göckede 2017: Berufskollegentwicklungsplanung der Stadt Dortmund 2017–2027, S. 103

Abb. 50 zeigt, dass die Zahl der 16- bis 25-Jährigen und damit die potenzielle Zielgruppe der Dortmunder Berufskollegs sinkt bzw. in den nächsten Jahren sinken wird, obwohl die Bevölkerung der Stadt Dortmund insgesamt wächst bzw. wachsen wird. Zukünftig werden sich also weniger Schüler:innen auf die Dortmunder Schulen und somit auch auf die städtischen Dortmunder Berufskollegs verteilen. Bei einer derartigen Entwicklung besteht generell die Gefahr, dass einige Berufskollegs schließen müssen, Standorte zusammengelegt werden und sich eine starke Konkurrenz zwischen Berufskollegs mit gleicher fachlicher Ausrichtung entwickelt (vgl. Buschfeld et al. 2017).

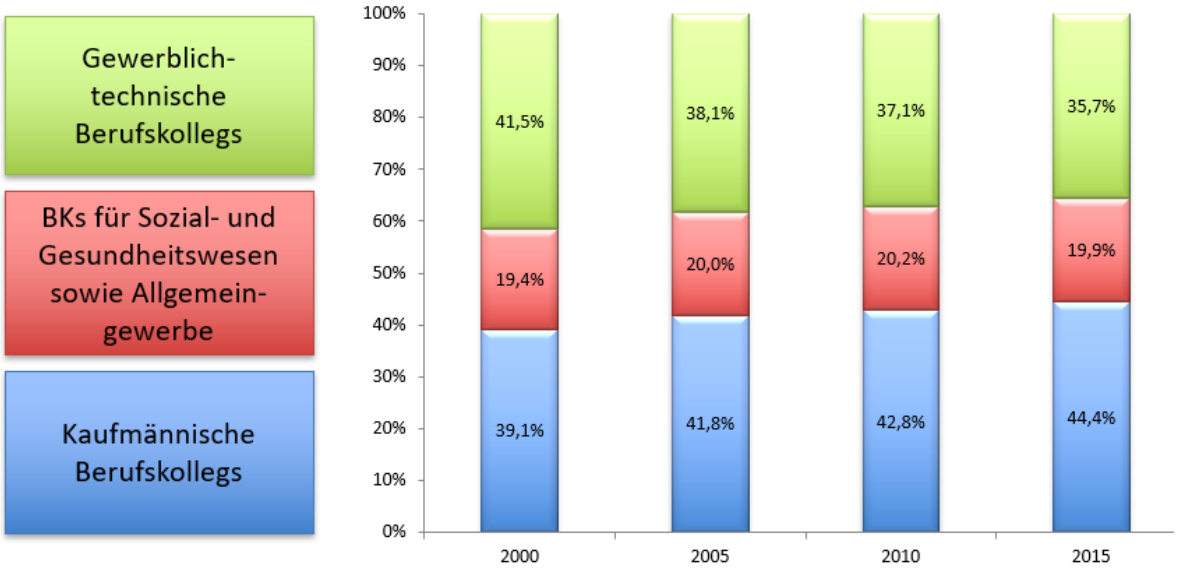


Abbildung 51: Verschiebung der Schülerzahlen zwischen den Fachbereichen

Quelle: Buschfeld et al. 2017: Vortrag zum RBZ im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung / vgl. auch Buschfeld, Fischer & Göckede 2016, S. 66 ff. und Buschfeld, Fischer & Göckede 2017, S. 113

Abb. 51 legt dar, dass wirtschaftliche Entwicklungen einen Einfluss auf die berufliche Bildung und insbesondere die duale Ausbildung haben. Während die kaufmännischen Berufskollegs in den letzten Jahren an Schülerzahlen hinzugewannen und die Zahlen an Berufskollegs für Sozial- und Gesundheitswesen sowie Allgemeingewerbe konstant blieben, verzeichneten die gewerblich-technischen Berufskollegs einen Rückgang an Schülerzahlen. Diese Entwicklungen können ebenfalls zu starkem Konkurrenzverhalten und ggf. zur Schließung von Berufskollegstandorten führen (vgl. Buschfeld et al. 2017).

Die Graphik ist in Zusammenhang mit dem Strukturwandel der Region Dortmund zu betrachten. Die Agentur für Arbeit Dortmund beschreibt den Strukturwandel wie folgt:

> „Die ehemalige Montanstadt Dortmund durchlebt gerade einen Strukturwandel. Neue Zukunftsbranchen sollen die Verluste von Arbeitsplätzen kompensieren helfen. [...] Die Mikrosystemtechnik wird als die Zukunft Dortmunds von Experten gesehen mit riesigen wirtschaftlichen Potentialen für die Region. Zusammengefasst kann man sagen, dass es in Dortmund folgende Wirtschaftsschwerpunkte gibt: Versicherungen, Handel, neue Technologien und Logistik. Der Wirtschaftsraum Dortmund wird durch seine vielseitige, überwiegend mittelständische Struktur bestimmt." (Bundesagentur für Arbeit 2015 nach Buschfeld, Fischer & Göckede 2017, S. 75).

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) unterstützt diese Einschätzung:

> „Auch langfristig wird die Region NRW noch von den Strukturveränderungen im Zuge des Rückbaus der Montan- und Schwerindustrie geprägt sein. Die vermeintliche Stärke im Bereich Bergbau sowie Metallerzeugung und -verarbeitung wird im Prognosezeitraum weiter zurückgefahren. [...] Dem steht ein kontinuierlicher Bedeutungsgewinn im Bereich der Energieversorgung gegenüber. Dieser Wirtschaftszweig wird in Zukunft noch weiter an Bedeutung gewinnen [...]. Auch der zukünftige deutliche Bedeutungsgewinn vieler Dienstleistungsbereiche zeigt, dass der in der Vergangenheit bereits eingeleitete Strukturwandel hin zu Zukunftsbranchen wie Biotechnologie, Mikroelektronik, IT und Logistik erfolgversprechend ist." (Zika & Maier 2015, S. 87 nach Buschfeld, Fischer & Göckede 2017, S. 75 f.).

8.3 Projektorganisation des RBZ Dortmund ab dem Jahr 2017

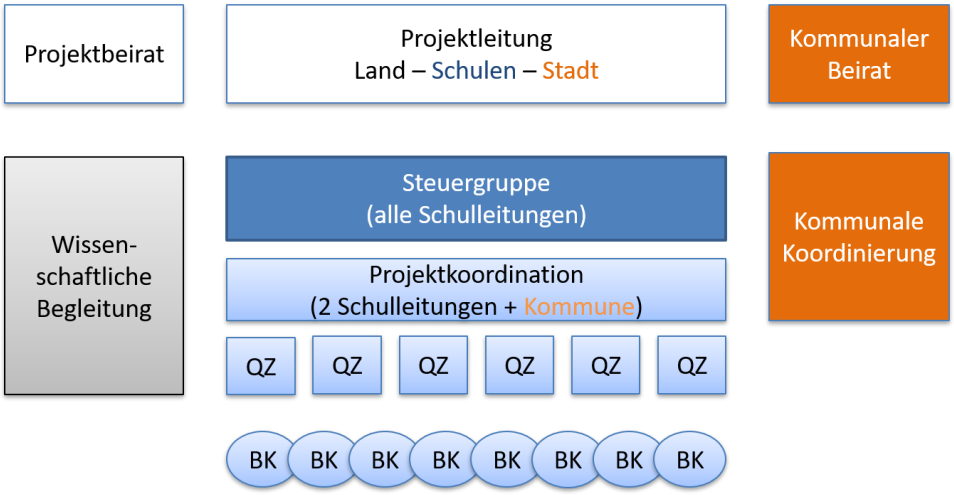


Abbildung 52: Organigramm des Projekts ab 2017

Quelle: Buschfeld et al. (2017), Vortrag im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung am 15. März 2017

Um in Hinblick auf die Projektorganisation strategische Entscheidungs- und operative Arbeitsbereiche besser differenzieren zu können, wurde zusätzlich zu den bestehenden Projektorganen eine *Projektkoordination* eingerichtet, in der ein:e Vertreter:in des Regionalen Bildungsbüros sowie zwei Vertreter:innen der Schulleitungen (die nicht Sprecher:innen der Steuergruppe sind) mit dem Ziel zusammenarbeiten, das Projekt operativ zu organisieren (im Gegensatz dazu zeichnet sich die Steuergruppe für strategische Entscheidungsbereiche verantwortlich).

‚Informell' wurde die Projektkoordination gemeinsam mit den beiden Sprecher:inne:n der Steuergruppe als sog. 5er-Gruppe damit beauftragt, die initiierenden, koordinierenden und verantwortenden Aufgaben zu übernehmen. Dazu gehörte einerseits die Vorbereitung der Sitzungen (Erstellung der Tagesordnung, Ausarbeitung inhaltlicher Punkte, Einladung zu Sitzungen), andererseits die Funktion als Ansprech- und Kommunikationspartner für die wissenschaftliche Begleitung und das MSW.

Seit Beginn des Schulversuchs (August 2019) besteht die Projektkoordination aus den Sprecher:inne:n der *Leitungskonferenz des Verbunds* und den Sprecher:inne:n der *Leitungskonferenz des Schulversuchs* sowie der Geschäftsstelle.

8.4 Relevante Paragraphen aus dem Schulgesetz NRW

Die folgenden Paragraphen entstammen dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2015 (GV. NRW. S. 499):

„§ 4 Zusammenarbeit von Schulen

(1) Schulen sollen pädagogisch und organisatorisch zusammenarbeiten. Dies schließt auch die Zusammenarbeit mit Schulen in freier Trägerschaft ein.

(2) Die Zusammenarbeit zwischen Schulen verschiedener Schulstufen erstreckt sich insbesondere auf die Vermittlung der Bildungsinhalte und auf die Übergänge von einer Schulstufe in die andere.

(3) Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen einer Schulstufe erstreckt sich insbesondere auf die Abstimmung zwischen den Schulformen über Bildungsgänge, den Wechsel der Schülerinnen und Schüler von einer Schule in die andere und Bildungsabschlüsse. Diese Zusammenarbeit soll durch das Angebot gemeinsamer Unterrichtsveranstaltungen für mehrere Schulen und durch den Austausch von Lehrerinnen und Lehrern für Unterrichtsveranstaltungen gefördert werden. Vereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schulen bedürfen der Zustimmung der beteiligten Schulkonferenzen.

(4) Zur Sicherstellung eines breiten und vollständigen Unterrichtsangebotes können Schulen durch die Schulaufsicht zur Zusammenarbeit verpflichtet werden.

(5) Das Einvernehmen mit dem Schulträger ist herzustellen, soweit ihm zusätzliche Kosten durch die Zusammenarbeit der Schulen entstehen."

„§ 22 Berufskolleg

(1) Das Berufskolleg umfasst die Bildungsgänge der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule.

(2) Das Berufskolleg vermittelt in einem differenzierten Unterrichtssystem in einfach- und doppeltqualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Bildung (berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, berufliche Weiterbildung und Berufsabschlüsse). Es ermöglicht den Erwerb der allgemein bildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II (Fachhochschulreife,

fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife); die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden.

(3) Die Bildungsgänge des Berufskollegs sind nach Fachbereichen, Berufsfeldern, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten gegliedert. Der Unterricht in den Bildungsgängen ist in Lernbereiche eingeteilt. Er findet in Fachklassen, im Klassenverband und in Kursen statt. Die Bildungsgänge der Berufsschule bereiten zusammen mit dem Lernort Betrieb auf Berufsabschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vor.

(4) Die Berufsschule umfasst folgende Bildungsgänge:

1. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung für Schülerinnen und Schüler in einem Berufsausbildungsverhältnis, die den schulischen Teil der Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vermitteln;

2. Vollzeitschulische Bildungsgänge für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis zur Vorbereitung auf Berufsabschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung;

3. Bildungsgänge, die Schülerinnen und Schülern ohne Berufsausbildungsverhältnis berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus einem oder mehreren beruflichen Bereichen vermitteln und den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses ermöglichen (Ausbildungsvorbereitung).

Die Bildungsgänge nach Nummer 1 und Nummer 2 führen nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss und zu einem dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertigen Abschluss. Sie ermöglichen den Erwerb des mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife) und der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, den Erwerb von Zusatzqualifikationen und in mindestens dreijährigen Bildungsgängen den Erwerb der Fachhochschulreife. Der Erwerb der Fachhochschulreife wird auch in Verbindung mit einem zweijährigen Bildungsgang gemäß Absatz 6 Nummer 2 ermöglicht.

(5) Die Berufsfachschule umfasst folgende vollzeitschulische Bildungsgänge:

1. Einjährige Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer beruflichen Grundbildung und einen dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertigen Abschluss vermitteln oder den Erwerb des mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife) und der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe ermöglichen, sowie zweijährige Bildungsgänge, in denen darüber hinaus ein Berufsabschluss nach Landesrecht erworben werden kann;

2. Zweijährige und dreijährige Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln und den Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife ermöglichen oder einen Berufsabschluss nach Landesrecht vermitteln und den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen;

3. Dreijährige Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln und den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen oder mindestens dreijährige Bildungsgänge, die einen Berufsabschluss nach Landesrecht vermitteln und den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen. § 18 Abs. 2 bis 4 gilt entsprechend.

Der Eintritt in Bildungsgänge nach Nummer 3, die den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen, setzt die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe voraus. Das Ministerium kann zulassen, dass neben den Bildungsgängen nach Nummern 1 bis 3 Lehrgänge zur Vermittlung beruflicher Kenntnisse eingerichtet werden. Bildungsgänge nach Nummer 2

und Nummer 3, die neben der Vermittlung eines Berufsabschlusses nach Landesrecht zusätzlich auf Berufsabschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vorbereiten, dauern dreieinhalb Jahre.

(6) Die Fachoberschule umfasst folgende vollzeitschulische Bildungsgänge:

1. Zweijährige Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln und den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen;

2. Bildungsgänge für berufserfahrene Schülerinnen und Schüler, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln sowie in einem Jahr zur Fachhochschulreife und in zwei Jahren zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife führen.

(7) Die Fachschule vermittelt in ein- bis dreijährigen vollzeitschulischen Bildungsgängen eine berufliche Weiterbildung und ermöglicht in den mindestens zweijährigen Bildungsgängen den Erwerb der Fachhochschulreife.

(8) Die Bildungsgänge gemäß Absatz 5 bis 7 können auch in Teilzeitform oder einer Kombination aus Vollzeit- und Teilzeitform eingerichtet werden."

„§ 25 Schulversuche, Versuchsschulen, Experimentierklausel

(1) Schulversuche dienen dazu, das Schulwesen weiterzuentwickeln. Dazu können insbesondere Abweichungen von Aufbau und Gliederung des Schulwesens sowie Veränderungen oder Ergänzungen der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsorganisation sowie der Formen der Schulverfassung und der Schulleitung zeitlich und im Umfang begrenzt erprobt werden. In Schulversuchen müssen die nach diesem Gesetz vorgesehenen Abschlüsse erreicht werden können.

(2) Zur Erprobung von Abweichungen, Veränderungen oder Ergänzungen grundsätzlicher Art können Versuchsschulen errichtet werden. Der Besuch von Versuchsschulen ist freiwillig.

(3) Zur Erprobung neuer Modelle erweiterter Selbstverwaltung und Eigenverantwortung kann Schulen auf deren Antrag im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung mit dem Schulträger und der Schulaufsichtsbehörde gestattet werden, abweichend von den bestehenden Rechtsvorschriften bei der Stellenbewirtschaftung, der Personalverwaltung, der Sachmittelbewirtschaftung und der Unterrichtsorganisation selbstständige Entscheidungen zu treffen und neue Modelle der Schulleitung und der Schulmitwirkung zu erproben. Es muss gewährleistet sein, dass die Standards der Abschlüsse den an anderen Schulen erworbenen Abschlüssen entsprechen und die Anerkennung der Abschlüsse in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gesichert ist.

(4) Schulversuche, Versuchsschulen und Modellvorhaben bedürfen der Genehmigung des Ministeriums. Dabei werden Inhalt, Ziel, Durchführung und Dauer in einem Programm festgelegt.[219]

(5) Die Absätze 1, 2 und 4 gelten auch für Ersatzschulen."

[219] Ergänzung in der Fassung vom 4. Mai 2021: „(4) Schulversuche, Versuchsschulen und Modellvorhaben bedürfen der Genehmigung des Ministeriums. Dabei werden Inhalt, Ziel, Durchführung und Dauer in einem Programm festgelegt. **Zur systematischen und kontinuierlichen Erprobung kann das Land Versuchsschulen gemäß Absatz 2 auch dauerhaft fortführen.**" (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021)

„§ 95 Bewirtschaftung von Schulmitteln

(1) Das Land kann den Schulen nach Maßgabe des Haushalts im Rahmen des § 92 Abs. 2 Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen.

(2) Die eigenverantwortliche Bewirtschaftung von Sachmitteln durch die Schulen richtet sich nach den für den Schulträger geltenden haushalts- und kassenrechtlichen Regelungen. Insoweit können Schulträger die Schulleiterin oder den Schulleiter ermächtigen, im Rahmen der von der Schule zu bewirtschaftenden Haushaltsmittel Rechtsgeschäfte mit Wirkung für den Schulträger abzuschließen und für diesen Verpflichtungen einzugehen.

(3) Schulträger können zur Erleichterung der Mittelbewirtschaftung durch die Schulen Schulgirokonten einrichten. Diesen Konten können auch zusätzliche eigene Einnahmen der Schulen zugeführt werden."[220]

8.5 Schulen als nichtrechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts

In Kapitel 4.1.1 habe ich erläutert, dass wir als wissenschaftliche Begleitung ein projektinternes Papier anfertigten, das u.a. rechtliche Aspekte betrachtet und mögliche Szenarien für einen Berufskolleg-verbund bzw. für die Institution eines Verbunds skizziert. Für die Erläuterung von Schulen als nicht-rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts greife ich auf dieses Papier (Bücking et al. 2014) zurück. Die aus Bücking et al. 2014 zitierten Stellen wurden von mir persönlich geschrieben.

„Nach § 6 Abs. 3 SchulG NRW sind öffentliche Schulen als diejenigen Schulen definiert, für die das Land, eine Gemeinde oder ein Gemeindeverband Schulträger ist. Öffentliche Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten des Schulträgers. Unter einer ‚öffentlichen Schule' wird somit eine Schule verstanden, die sich zumindest mittelbar in der Trägerschaft der öffentlichen Hand befindet (vgl. Ennuschat 2012, S. 332). Eine Anstalt ist „ein Bestand von Mitteln, sächlichen wie persönlichen, welche in der Hand eines Trägers öffentlicher Verwaltung einem besonderen öffentlichen Zweck dauernd zu dienen bestimmt sind" (Maurer, Allgemeines Verwaltungsrecht, 18. Aufl. 2011, § 23 Rn. 47; Detterbeck, Allgemeines Verwaltungsrecht, 10. Aufl. 2012, Rn. 188, zitiert nach Ennuschat 2012, S. 342). ‚Nichtrechtsfähig' bedeutet, dass die Schule zwar organisatorisch, aber nicht rechtlich selbstständig ist (vgl. Ennuschat 2012, S. 342). Unter einem rechtlichen Gesichtspunkt ist die Schule somit Teil des Schulträgers (vgl. ebd.).

Typischerweise sind die Kommunen Rechtsträger der öffentlichen Schulen: Sofern nicht anders bestimmt, sind in Nordrhein-Westphalen nach § 78 Abs. 1 SchulG NRW die Gemeinden Träger der Schulen. Die Kreise und kreisfreien Städte sind gemäß § 78 Abs. 2 SchulG NRW Träger der Berufskollegs (Berufsschulen) (vgl. ebd.).

Die Zuordnung zur Kommune bezieht sich jedoch nur auf die äußeren Schulangelegenheiten (z.B. Sachausstattung - Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen und Lernmittel), während die inneren Schulangelegenheiten (Aufstellung der Lehrpläne, Vermittlung der Lerninhalte oder Unterrichtsgestaltung) durch das Land verantwortet werden (vgl. ebd., S. 342).

Ennuschat (2012) erläutert, dass die Schule Ansätze von Selbstverwaltung aufweist und beispielsweise im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben eigenverantwortlich gestaltet sowie ihre inneren Angelegenheiten selbstständig organisiert und verwaltet (§ 3 Abs. 1 SchulG NRW). Nach Ennuschat (2012

[220] Ergänzung in der Fassung vom 4. Mai 2021: „(3) Schulträger können zur Erleichterung der Mittelbewirtschaftung durch die Schulen Schulgirokonten einrichten. Diesen Konten können auch zusätzliche eigene Einnahmen der Schulen zugeführt werden. **Mit Zustimmung des Schulträgers können diese Konten auch für die Verwaltung von treuhänderischen Geldern genutzt werden.**" (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021)

geht es jedoch nicht um die tatsächliche Selbstverwaltung eigener Angelegen-heiten, da die faktischen Mitwirkungsmöglichkeiten limitiert seien (vgl. ebd., S. 343 auf Basis von § 62 Abs. 2 SchulG NRW). Es wird jedoch betont, dass die Schule – auch wenn sie eine nicht-rechtsfähige Anstalt ist, dennoch rechtsrelevant als Behörde des Landes handeln kann (z.B. Aus-stellen von Zeugnissen oder Ordnungsmaßnahmen) (vgl. S. 343).“ (Bücking et al. 2014, S. 15 f.)

8.6 Alternativmodelle zur nichtrechtsfähigen Schule

Modellversuche wie beispielsweise das Projekt ‚Selbstständige Schule NRW’, ‚ProReKo’ oder die Gründung von Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein zeigen, dass ein Wunsch nach einer größeren Schulautonomie besteht. Ennuschat (2012) diskutiert vor diesem Hintergrund verschiedene Alternativmodelle zur nichtrechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts (vgl. S. 342 ff., vgl. auch Bücking et al. 2014, S. 16). Zunächst wird zwischen öffentlich-rechtlichen und privatrechtlichen Alternativmodellen einer rechtsfähigen Schule unterschieden (vgl. Ennuschat 2012, S. 345 / 352).

8.6.1 Öffentlich-rechtliche Alternativmodelle

Im Rahmen der öffentlich-rechtlichen Alternativmodelle werden u.a. rechtsfähige Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts diskutiert.

8.6.1.1 RBZ in Schleswig-Holstein

Ein Beispiel für rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts sind die Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein. Für die Erläuterung greife ich ebenfalls auf einen Textauszug aus Bücking et al. (2014) zurück:

„Im Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein wurden in der Fassung vom 24. Januar 2007 die rechtlichen Grundlagen für die Errichtung eines Regionalen Berufsbildungszentrums als rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts festgelegt (vgl. Schleswig-Holstein o. J., S. 15). Berufliche Schulen werden somit zu eigenverantwortlich handelnden, rechtlich und wirtschaftlich selbstständigen Bildungsunternehmen mit eigener Rechtspersönlichkeit. Wesentliche Aufgabe ist weiterhin die Ausübung des staatlichen Bildungsauftrags – dieser bleibt unverändert zu erfüllen (§ 101 S. 1 i.V. m. §§ 4, 7, 88 ff. SchulG SH, Anleitung S. 7/8). Aufgrund der rechtlichen Selbstständigkeit kann ein RBZ beispielsweise EU-Fördermittel beantragen, mit Partnern der Region (andere Schulen, Fachhochschulen, Universitäten) an Projekten teilnehmen, mit Unternehmen aus der Region Kooperationsverträge schließen und in der Region Weiterbildungen anbieten (vgl. Anleitung, S. 7-8, 125).

Das RBZ als selbstständige Anstalt des öffentlichen Rechts kann aus einer Schule bestehen oder mehrere Schulen eines Schulträgers oder mehrerer Schulträger zusammenführen (§ 100 Abs. 2 SchulG SH).

Bei der Einrichtung der Regionalen Bildungszentren handelt es sich um ein Optionsmodell: Den Trägern der öffentlichen berufsbildenden Schulen obliegt die Entscheidung, ob sie die öffentlichen berufsbildenden Schulen zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum umwandeln (vgl. Anleitung, S. 125).

In Schleswig-Holstein haben zwei Drittel der kommunalen Schulträger insgesamt 18 berufliche Schulen in Regionale Berufsbildungszentren als Anstalt des öffentlichen Rechts umgewandelt (zwei weitere berufliche Schulen sind in Planung). Im Rahmen von Fusionen wurde die Anzahl von 39 berufsbildenden Schulen auf 32 reduziert (RBZ-Verband 2013).“ (Bücking et al. 2014, S. 16 f.)

Struktur der RBZs in Schleswig-Holstein

> „Gesetzlich vorgesehen sind ein Verwaltungsrat und eine Geschäftsführung. Hat ein Regionales Berufsbildungszentrum mehrere Anstaltsträger, kann als zusätzliches Organ eine Gewährträgerversammlung gebildet werden (vgl. § 104 SchulG SH).
>
> Die Mitglieder des Verwaltungsrats werden durch den Anstaltsträger bestimmt (vgl. § 105 SchulG SH). Der Verwaltungsrat setzt sich mindestens aus Vertretern der Schulträger sowie der Sozialpartner (Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter) zusammen; die Schulaufsichtsbehörde kann mit beratender Stimme an den Sitzungen des Verwaltungsrats teilnehmen. Nach § 105 Abs. 2 SchulG SH führt der Verwaltungsrat die Aufsicht über die Tätigkeiten der Geschäftsführung. Er beschließt die Feststellung und Änderung des Wirtschaftsplans, die Feststellung des Geschäftsberichts sowie die Entlastung der Geschäftsführung. Auf Vorschlag der Pädagogischen Konferenz beschließt der Verwaltungsrat zudem über das Schulprogramm, den Antrag auf Durchführung eines Schulversuchs sowie die Grundsätze der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und außerschulischen Institutionen.
>
> In § 106 SchulG SH ist geregelt, dass der Schulleiter / die Schulleiterin die Geschäfte führt. Die Geschäftsführung kann um andere Personen erweitert werden, das Letztentscheidungsrecht liegt jedoch beim Schulleiter. Die Geschäftsführung übernimmt die Verantwortung für die Verwaltung der Schule und vertritt sie nach außen. Der Schulleiter / die Schulleiterin trägt die Verantwortung für die pädagogische Arbeit und kann in dieser Funktion Lehrkräften Weisungen erteilen. Zudem ist die Einrichtung von Stellvertretern möglich.
>
> Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern wirken über die Pädagogische Konferenz sowie weitere Konferenzen an der Schulgestaltung mit. Die Pädagogische Konferenz (§ 97 Abs. 1 SchulG i. V. m. § 62 SchulG Schleswig-Holstein) besteht aus einer jeweils gleichen Anzahl von Lehrer/innen-, Schüler/innen- und Elternvertretern (die Elternvertreter beschränken sich auf den Anteil der minderjährigen Schüler). Zwei Vertreter der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite beraten die Pädagogische Konferenz.
>
> Für ein RBZ können in Schleswig-Holstein berufsbildende Schulen zusammengeschlossen werden (§ 9 Abs.2 Satz 3 SchulG).“ (ebd., S. 19)

8.6.1.2 Stiftung des öffentlichen Rechts

Auszug aus dem Papier der wissenschaftlichen Begleitung zu Projektbeginn (vgl. Bücking et al. 2014):

> „Als eine weitere Möglichkeit wird die Einrichtung einer Stiftung des öffentlichen Rechts diskutiert – diese Frage wurde insbesondere innerhalb der Bund-Länder-Kommission untersucht (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, Faßhauer / Giebenhain 2002 nach Ennuschat 2012, S. 348). Eine Stiftung „ist eine rechtsfähige Organisation zur Verwaltung eines von einem Stifter zweckgebunden übergegebenen Bestands an Vermögenswerten (Kapital, Immobilien, andere Sachgüter). Im Vordergrund stehen somit Vermögensmassen“ (Ennuschat 2012, S. 348). Ennuschat unterscheidet zwei Möglichkeiten: Entweder wird die Schule selbst als Stiftung organisiert (vgl. dazu das Modell der sog. Bürgerschule / Charter School in den USA – s. Ennuschat 2012, S. 348 f.), oder eine Stiftung fungiert als Schulträger – in diesem Fall bleibt die Schule unselbstständige Anstalten des öffentlichen Rechts (vgl. ebd., S. 348 / 349). vgl. Bücking et al. 2014, S. 17).“ (Bücking et al. 2014, S. 17)

8.6.1.3 ProReKo

Der Schulversuch ‚Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren´ (ProReKo) lief von 2003-2007 mit dem Ziel, die berufsbildenden Schulen zu reformieren. 19 öffentliche berufsbildende Schulen nahmen an dem Schulversuch teil. Gegenstand der Erprobung waren eine größere Selbstständigkeit, umfassendere Gesamtverantwortung, ein neues Schulmanagement und neue Personalsteuerung. Laut Landtagsbeschluss vom 18. Februar 2010 werden die Ergebnisse auf alle berufsbildenden Schulen des Landes übertragen, sodass die berufsbildenden Schulen zu regionalen Kompetenzzentren weiterentwickelt werden (vgl. Deutscher Bildungsserver 2017).

Im Rahmen von ProReKo bleiben Schulen unselbstständige Anstalten des öffentlichen Rechts (Landesprojektgruppe Niedersächsisches Kultusministerium / Leibniz Universität Hannover 2008, S. 113).

Grundsatzentscheidungen der Schulen werden durch einen maximal 20-köpfigen Schulvorstand getroffen. Dieser ist paritätisch besetzt und besteht aus Schülerinnen und Schülern sowie ggf. Eltern, Lehrkräften, der Schulleiterin oder dem Schulleiter und weiteren Schulleitungsmitglieder sowie außerschulischen Vertreterinnen und Vertretern. Zudem haben die Schulen die Möglichkeit, einen beratenden Beirat einzurichten (vgl. ebd., S. 27).

Hinsichtlich der internen Struktur / der Aufbauorganisation wurde in dem Projekt ProReKo entschieden, die Regionalen Kompetenzzentren in Form einer fraktalen Organisation zu gestalten. Hierbei besteht die Schule aus ineinander geschachtelten fraktalen Organisationseinheiten. Fraktal bedeutet, dass ein Objekt aus mehreren verkleinerten Kopien seiner selbst besteht. In den regionalen Kompetenzzentren schließen sich Bildungsgangteams mit inhaltlich verwandten Schwerpunkten zu Abteilungen zusammen; diese bilden die gesamte Schule. Mit den Fraktalen werden Ziele und Leistungen vereinbart; innerhalb der vereinbarten Zielsetzungen handeln die Fraktale selbstständig. Entscheidungen werden direkt im jeweiligen Fraktal getroffen. Durch die Etablierung einer weitgehenden Autonomie der Fraktale bilden sich so in jedem Fraktal eigene Führungs- und Entscheidungsstrukturen heraus – die Verantwortung dezentraler Organisationseinheiten wird gestärkt (vgl. ebd., S. 27 f., S. 102 f.).

Folgende Maßnahmen wurden unterstützt:

> „Durchführung eines ‚**Modellversuchs zur Personalkostenbudgetierung**‘. Hier erhielten die Schulen erweiterte personalrechtliche Befugnisse und die Zuweisung von Haushaltsmitteln in einem Budget,
>
> Ermöglichung **zusätzlicher Einnahmequellen** im Rahmen von Entgelten aus Fortbildungsangeboten und Beteiligungen an Umschulungen,
>
> **Zusammenfassung der Mittel der zentralen sowie regionalen Fortbildung** im Kernbereich der beruflichen Bildung und Übertragung der Mittel auf die Schulen zur eigenen Bewirtschaftung,
>
> **Zusammenfassung (auf Antrag) des Landesbudgets mit dem kommunalen Schulbudget** an einem Standort nach § 113 a Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), sofern der Schulträger dazu sein Einverständnis erklärte,
>
> **Einrichtung des Förderwettbewerbs** „Region des Lernens – Berufsbildende Schule als Leitstelle eines regionalen Qualifizierungsnetzwerks“, in dem vorhandene regionale Ressourcen in ein Netzwerk zur Zusammenarbeit von Schulen, Betrieben und weiteren außerschulischen Partnern eingebunden wurden,
>
> **Einleitung der Umstrukturierung der Weiterbildung**. So erhielten u. a. die berufsbildenden Schulen die Möglichkeit, sich in ihrer Region als Kooperationspartner mit Trägern und

Einrichtungen beruflicher Weiterbildung an Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen.“ (ebd., S. 9)

8.6.2 Privatrechtliche Alternativmodelle

Zur Darstellung der privatrechtlichen Alternativmodelle greife ich auf das zu Projektbeginn erstellte Papier zurück (Bücking et al. 2014):

> „Ennuschat (2012) betont, dass bei einer privatrechtlichen Organisation einer Schule der Staat gewährleisten müsste, dass flächendeckend ‚angemessene und ausreichende privatschulische Dienstleistungen (existieren), die für jedermann zugänglich sind und bestimmte Qualitätsstandards erfüllen‘ (S. 352). Die Umsetzung könnte laut Ennuschat dadurch erfolgen, dass die Kommune als Schulträgerin eine juristische Person des Zivilrechts gründet. Diese soll dann als Schulträgerin die äußeren Schulangelegenheiten wahrnehmen. Durch diese Vorgehensweise wäre die Schule zwar im Rahmen eines privatrechtlichen Modells organisiert, dennoch weiterhin zumindest in mittelbarer Trägerschaft der öffentlichen Hand (vgl. ebd., S. 353).“ (Auszug aus Bücking et al. 2014, S. 17)

8.6.2.1 (gemeinnützige) Gesellschaft mit beschränkter Haftung ((g)GmbH)

In privatrechtlicher Form könnte eine GmbH oder gGmbH (gemeinnützige GmbH) gegründet werden. Eine GmbH ist als juristische Person des Privatrechts rechtlich und organisatorisch selbstständig (§ 13 Abs. 1 GmbHG) und kann für jeden „gesetzlich zulässigen Zweck“ (§ 1 GmbHG) errichtet werden.

Organe der GmbH sind die Gesellschafterversammlung als oberstes beschließendes Organ der Gesellschaft (vgl. § 48 GmbHG) und die Geschäftsführung (§ 6, § 35 GmbHG). Eine Fremdorganschaft ist zugelassen (der Geschäftsführer einer GmbH kann, muss aber nicht deren Gesellschafter sein – vgl. § 6 Abs 3 GmbHG). Mögliche Gesellschafter können natürliche und juristische Personen sowie andere Gesellschaften sein. Bei der Gesellschafterversammlung richtet sich das Stimmgewicht der Gesellschafter nach den Kapitaleinlagen (vgl. § 47 Abs. 2 GmbHG).

Da eine öffentliche Schule keine wirtschaftlichen Zwecke verfolgt, ist als privatrechtliches Alternativmodell einer nichtrechtsfähigen öffentlichen Schule eine gGmbH in Erwägung zu ziehen. Bei einer gGmbH müssen die Gewinne für gemeinnützige Zwecke verwendet werden (vgl. Gröb 2014, S. 280). Eine gGmbH ist nach § 55 Abs. 1 Nr. 1 Satz 2 der Abgabenordnung, nach § 5 Abs. 1 Nr. 9 des Körperschaftssteuergesetzes in Verbindung mit § 3 Nr. 6 des Gewerbesteuergesetzes von der Körperschaftssteuer und von der Gewerbesteuer befreit.

Ein Beispiel ist die ‚Schule für alle Bremerhaven GmbH‘. Alleiniger Gesellschafter ist die Stadt Bremerhaven. Die Hauptaufgaben der GmbH liegen in der Organisation und Durchführung des Ganztagsschulbetriebs an den öffentlichen Schulen der Stadt Bremerhaven. Die GmbH ist Arbeitgeber des erforderlichen Personals und beschäftigt ca. 170 Mitarbeiter in den Bereichen Schulmensen, Betreuungs- und Vertretungskräfte. Die Stadt Bremerhaven kann als alleiniger Gesellschafter Einfluss auf die Geschäftsführung der Gesellschaft nehmen, indem sie eine Reihe von Geschäftshandlungen als vorab zustimmungspflichtig erklärt hat (Jahresplanung für das nachfolgende Geschäftsjahr, Abschluss von Unternehmens- und Kooperationsverträgen, Bestellung eines Prokuristen, Erwerb/ Veräußerung/ Belastung von Grundstücken und weitere Einschränkungen) (vgl. Gröb 2014, S. 283).

8.6.2.2 Eingetragener Verein (e.V.)

Auszug aus dem Papier der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Bücking et al. 2014):

> „Eine weitere privatrechtliche Möglichkeit stellt die Gründung eines eingetragenen Vereins dar (vgl. Ennuschat 2012, S. 354). Nach §§ 21 ff. BGB ist ein Verein ein auf Dauer angelegter Zusammenschluss von Personen zur Verwirklichung eines gemeinsamen Zwecks mit körperschaftlicher Verfassung (Vorstand und Mitgliederversammlung als Organe), der einen Gesamtnamen führt, nach außen als Einheit auftritt und in seinem Bestand vom Mitgliederwechsel unabhängig ist (vgl. Rechtswörterbuch 2014). Ein Verein wird durch die Eintragung in das Vereinsregister rechtsfähig und erhält den Zusatz e.V.
>
> Bisher wurde verstärkt untersucht, inwiefern Aufgaben des Schulträgers auf einen Verein übertragen werden können, die rechtliche Verselbstständigung einer Schule als Verein wurde bisher nur selten analysiert, bzw. abgelehnt (vgl. Müller, Schulische Eigenverantwortung (FN 59), S. 235; Hanßen, ZBV 2/ 2004, S. 101 (101, 103).“ (Bücking et al. 2014, S. 17 f.)

8.6.3 Alternativmodell einer teilrechtsfähigen Schule

Auszug aus Bücking et al. (2014):

> „Abschließend beschreibt Ennuschat das Alternativmodell einer teilrechtsfähigen Schule: Dies bedeutet, dass die Schule in ihrem Kernaufgabenbereich weiterhin als nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts besteht, aber für bestimmte Bereiche eine begrenzte Rechtsfähigkeit erhält (vgl. Becker, Spöttl & Dreher 2006, S. 223, nach Ennuschat 2012, S. 356). Ennuschat bewertet als Vorteil, dass einerseits die Selbstverantwortung der Schule gestärkt wird und ihr andererseits die Möglichkeit eingeräumt wird, im Fort- und Weiterbildungsbereich aktiv zu werden. Die Schule sei teilrechtsfähig, weil sie nicht generell, sondern nur für ausgewählte Rechtsgebiete Rechtsfähigkeit erhalte.
>
> Als Beispiel wird auf das teilrechtsfähige Sondervermögen verwiesen: Falls eine Schule durch Fort- und Weiterbildungsaktivitäten über eigene Einnahmen verfügt, könnte hierdurch ein Sondervermögen gebildet werden. Der Gesetzgeber könnte der Schule für das Sondervermögen die Befugnis verleihen, im eigenen Namen zu handeln. Hiermit handelte es sich um eine Teilrechtsfähigkeit nach öffentlichem Recht (vgl. S. 356 f.).“ (Bücking et al. 2014, S. 18)
>
> Eine zweite Möglichkeit ist eine Teilrechtsfähigkeit nach dem Vorbild des österreichischen Schulgesetztes (vgl. § 128c SchOG Österr.): Eine öffentliche Schule würde dann nach privatem Recht als teilrechtsfähig gelten. Österreichische Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten, können aber auf Basis von § 128c SchOG Österr. für ausgewählte Tätigkeiten (z.B. nichtschulische kostenpflichtige Seminare) eine Einrichtung mit eigener Rechtspersönlichkeit ins Leben rufen. Diese unterliegt auch der Schulaufsicht. Diese Tätigkeiten dürfen jedoch nicht dazu führen, dass die Erfüllung des eigentlichen Schulauftrags vernachlässigt wird. In der Praxis würden Freundes- oder Fördervereine zu teilrechtsfähigen Einrichtungen (vgl. Ennuschat 2012, S. 357).

8.7 Entwicklung des RBZ-Modell-BK

8.7.1 Auszug aus dem Szenariobericht (September 2016): Prozess ‚Ausbildungsvorbereitung' im RBZ-Modell-BK

Auszug aus dem Szenariobericht 2016 zum RBZ-Modell-BK (Buschfeld, Dilger & Fütterer 2016a, S. 14-22):

> „Zugereiste Jugendliche werden größtenteils in sog. Internationalen Förderklassen (IFK) unterrichtet, die nach der APO-BK bzw. den entsprechenden Verwaltungsvorschriften der Ausbildungsvorbereitung (AV) zugeordnet werden. Im Folgenden wird zunächst skizziert, wie die Einrichtung von IFK in den BKs derzeit organisiert ist. Im Anschluss erfolgt eine mögliche Darstellung, wie das Angebot für diese Zielgruppe im RBZ-Modell-BK organisiert sein könnte. In diesem Teil wird nicht mehr der Terminus ‚Internationale Förderklassen', sondern ‚Unterricht für zugereiste Jugendliche im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung' verwendet, um die Unterscheidung zum bereits bestehenden Dortmunder IFK-Konzept rein sprachlich zu verdeutlichen.
>
> Status quo
>
> Im Status quo kümmert sich jedes BK jeweils um die entsprechende Ressourcengenerierung und die Umsetzung der IFK.
>
> Der konkrete Prozess ist derzeit wie folgt gestaltet: Die zugereisten Kinder und Jugendlichen melden sich im Dienstleistungszentrum Bildung der Stadt Dortmund (DLZB). Das DLZB berät die Kinder / Jugendlichen sowie deren Familien in Hinblick auf das Schulsystem in NRW (bzw. Deutschland), Bildungsangebote in Dortmund, die Anerkennung von im Ausland erworbenen Schulabschlüssen sowie in Bezug auf alle weiteren Anfragen rund um Bildung. Außerdem erfassen die Mitarbeiter des DLZB die formalen Daten (Person, Herkunft, rechtlicher Status, Betreuungsverhältnis, Schulabschluss / bisherige Schullaufbahn), ermitteln die geeignete Schulform und leiten die Kinder und Jugendlichen an die entsprechenden Schulen weiter. Treffen auf die Jugendlichen die Aufnahmekriterien für BKs zu, werden die Jugendlichen je nach beruflicher Schwerpunktsetzung / Interessenslage an einer Fachrichtung einem der acht städtischen BKs zugewiesen. Die BKs bilden auf Basis einer Diagnose unterschiedliche Klassen, die sich nach dem Alphabetisierungsgrad, den Deutschkenntnissen und dem angestrebten Abschluss unterscheiden. In jedem BK finden Unterricht, Beratung und berufliche Orientierung statt; jedes BK organisiert die Abschlussprüfungen und kümmert sich um eine individuelle Anschlusssicherung für die Jugendlichen.
>
> Idee der Umsetzung im RBZ-Modell-BK
>
> Mit seiner Einrichtung ist das RBZ-Modell-BK für die zugereisten Jugendlichen verantwortlich. Das DLZB leitet die SuS nicht mehr in die IFK der einzelnen BKs weiter, sondern übermittelt diese an das RBZ-Modell-BK. Somit wird das RBZ-Modell-BK der Experte für diese Zielgruppe. Die neunte Schule bietet den Raum, für diese Zielgruppe besondere Konzepte zur Unterrichtsentwicklung und -durchführung sowie für die Beratung und Diagnose zu entwickeln.
>
> Mehrwerte der Umsetzung im RBZ-Modell-BK
>
> In Bezug auf die in der Einleitung beschriebenen Ebenen ergeben sich mit der Einrichtung des RBZ-Modell-BKs für diesen Prozess unterschiedliche Mehrwerte:
>
> Auf der pädagogisch-didaktischen Ebene bietet die Einrichtung des RBZ-Modell-BKs den Raum, die selbst für Berufskolleg besonders heterogene Zielgruppe in den Mittelpunkt zu stellen und besondere Konzepte für zugereiste Jugendliche zu entwickeln. Da der Unterricht und die Beratung dezentral in den acht Standorten der BKs stattfinden, besteht nicht die Gefahr, die

SuS von anderen Jugendlichen zu isolieren. Da das RBZ-Modell-BK von allen Dortmunder BKs getragen wird und über Räumlichkeiten in allen städtischen BKs verfügt, ist das RBZ-Modell-BK prädestiniert, berufsfeldübergreifende Angebote zur beruflichen Orientierung der SuS anzubieten. Durch den Charakter eines Schulversuchs im Sinne von § 25 SchulG (mehr dazu s. Kapitel 3 – Konstituierende Bedingungen) ist das RBZ-Modell-BK in der Lage, ein neuartiges Unterrichtskonzept und differenziertes Förderangebot als flexibles und durchlässiges System für die Zielgruppe anzubieten. Die SuS werden vom Eintritt in den Bildungsgang bis zum Austritt und darüber hinaus (sozial)pädagogisch betreut.

Auf der organisatorisch-administrativen Ebene ist in Hinblick auf den Status quo zu betonen, dass das spontane Einrichten von IFK und insbesondere die damit verbundene Ressourcenorganisation die BKs vor große Herausforderungen stellt. Mit der Einrichtung des RBZ-Modell-BKs werden die einzelnen BKs jeweils von der Organisation der IFK und der Durchführung des Unterrichts entlastet. Diskutiert wurde, inwieweit die Möglichkeit besteht, das RBZ-Modell-BK mit Teilrechtsfähigkeit auszustatten (Stellungnahme dazu s. Kapitel 3). Damit stünden dem RBZ-Modell-BK Möglichkeiten zur Ressourcenakquise und zu flexiblerem Mitteleinsatz zur Verfügung, über die BKs derzeit nicht verfügen. Somit gäbe es eine Schule im Verbund, die für die anderen BKs in anderer Form agieren kann. Im Rahmen einer möglichen Teilrechtsfähigkeit könnte zukünftig auch darüber diskutiert werden, ob das RBZ-Modell-BK gegenüber der Arbeitsagentur oder anderen Mittelgebern als Träger für Maßnahmen auftreten sollte, die dem hier dargestellten Prozess ähneln. Ein weiterer Mehrwert ist die abgestimmte Verantwortung gegenüber der Stadt. Dies ist insbesondere für den Schulträger vorteilhaft, da er nur einen Ansprechpartner hat, der sich hauptverantwortlich um die Zielgruppe der zugereisten Jugendlichen kümmert.

Mehrwerte ergeben sich auch auf der Ebene der personellen Professionalisierung: Durch die gemeinsame Organisation der Beschulung können die Kompetenzen des Verbunds gebündelt werden (z.B. DaZ/DaF-Experten, Schulsozialarbeiter). Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrkräfte Raum zur Entwicklung von Unterrichts- und Beratungskonzepten haben, ist hier ein Aufbau von Expertise (und deren kontinuierlichen Ausbau und Pflege) sowie eine individuelle Kompetenzprofilierung zu erwarten.

Prozess im RBZ-Modell-BK

Im Folgenden wird eine Idee skizziert, die aufzeigt, wie der Unterricht für zugereiste Jugendliche im Rahmen der AV im RBZ-Modell-BK organisiert werden könnte. In der Summary wurde bereits erläutert, dass in der Entwicklung des Szenarios bewusst kreativ gedacht werden darf – in diesem Sinne steht die folgende Skizze stellvertretend für weitere innovative Ideen zur Unterrichtsgestaltung für die Zielgruppe der zugereisten Jugendlichen.

Die folgende Graphik zeigt einen möglichen Prozessablauf, der sich über ein Schuljahr (bzw. ggf. einen anderen Zeitrahmen) erstreckt.

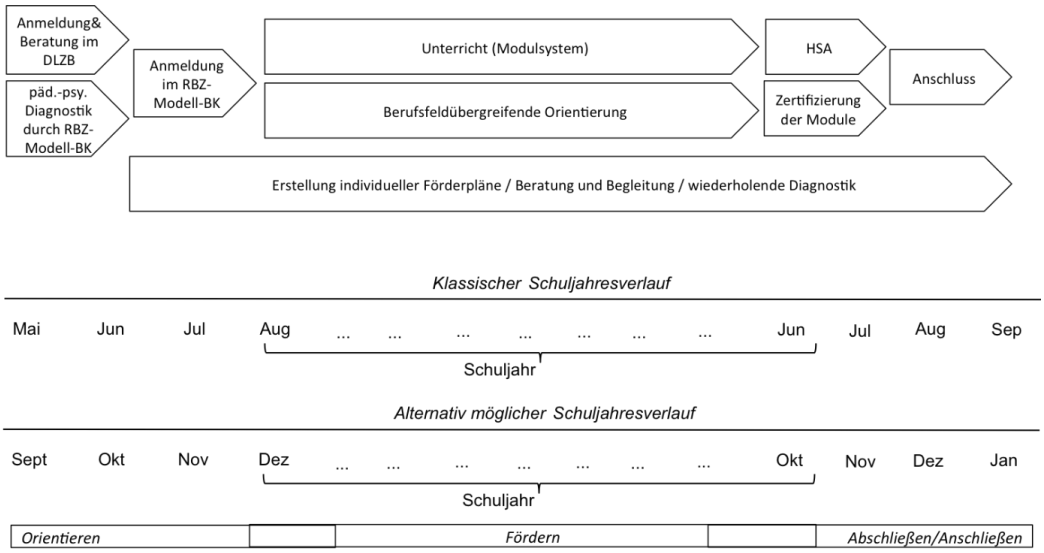


Abb. 1: Prozessablauf: Unterricht für zugereiste Jugendliche im Rahmen der AV im RBZ-Modell-BK

1) Anmeldung, Diagnostik und Beratung

Die Jugendlichen melden sich weiterhin im DLZB an. Mit der Einrichtung des RBZ-Modell-BKs geht jedoch einher, dass das DLZB diejenigen jugendlichen Zugereisten, die für den Besuch des Berufskollegs und im engeren Sinne für IFK bzw. die AV in Frage kommen, direkt an das RBZ-Modell-BK vermittelt und die Jugendlichen nicht mehr wie bisher an unterschiedliche BKs verteilt. Daraus ergibt sich die technische Anforderung, das RBZ-Modell-BK als neuntes Berufskolleg in SchülerOnline anzulegen, so dass das DLZB die SuS direkt dem RBZ-Modell-BK und dem entsprechenden Bildungsgang (IFK / AV) zuweisen kann. Jugendliche, die aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen, ihrer schulischen Vorbildung, der beruflichen Orientierung, etc. einem anderen Bildungsgang – beispielsweise der BFS – zugeordnet werden können, werden selbstverständlich an die anderen acht BKs vermittelt.

Ein neuer Aspekt ist, dass das RBZ-Modell-BK das DLZB in der Diagnose und Beratung unterstützt und einen Schwerpunkt insbesondere auf eine pädagogisch-psychologische Diagnostik legt. Im Rahmen der eher psychologisch geprägten Diagnose werden die jeweiligen unterschiedlichen Biographien und besonderen Lebenssituationen der Jugendlichen (traumatische Erlebnisse, ungeklärter Aufenthaltsstatus, familiäre Situation, etc.) berücksichtigt. Die Lerndiagnose bezieht sich auf die Erfassung der sprachlichen (Herkunftssprache, Englisch und Deutsch) und mathematischen Kompetenzen sowie des Stands der beruflichen Orientierung und der schulischen Vorbildung. Die Diagnostik erfolgt durch ein interdisziplinär besetztes Team bestehend aus Psychologen, Dolmetschern, Lehrkräften und Sozialpädagogen.

Als Ergebnis liegt für jede Schülerin bzw. jeden Schüler eine Feststellung des individuellen Förderbedarfs sowie des sozialpädagogischen Betreuungsbedarfs vor. Die Ergebnisse der Diagnose werden mit den SuS besprochen. Im Anschluss erfolgt die Erstellung eines individuellen Lern- und Förderplans.

Die SuS werden verschiedenen Modulen und Niveaustufen zugewiesen (Erläuterung des Modulsystems s.u.) und es wird definiert, welche zusätzlichen Förderangebote erforderlich sind.

2) Anmeldung im RBZ-Modell-BK

Die Jugendlichen werden im RBZ-Modell-BK als Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Bestenfalls sollen die vom DLZB erfassten Daten (Schulabschlüsse, Sprachkenntnisse, Qualifikationen, etc.) in einem System gespeichert und dem RBZ-Modell-BK zur Verfügung gestellt werden.

Das RBZ-Modell-BK kann die vom DLZB gelieferten Daten in seine Schulverwaltungssoftware (z.B. SchILD) übertragen. Zum Startzeitpunkt des RBZ-Modell-BKs müssen diejenigen Jugendlichen, die noch als SuS der anderen acht BKs eingetragen sind, in die Schulverwaltungssoftware des RBZ-Modell-BKs übertragen werden, damit sie dort als SuS registriert werden. Im Anschluss meldet das RBZ-Modell-BK seine SuS der Statistik des Landes.

3a) Unterricht: Modulsystem

Der Unterricht für zugereiste Jugendliche im RBZ-Modell-BK erfolgt in einem Modulsystem.

Vorteile eines Modulsystems sind, dass für jede Schülerin und jeden Schüler individuelle ‚Verlaufswege' eingerichtet werden können – beispielsweise ist es möglich, Module mit jeweils unterschiedlichen Niveaustufen zu besuchen. Ein weiterer Vorteil ist, dass SuS unterjährig aufgenommen werden und während des Schuljahres die Module laufend wechseln können. Des Weiteren kann innerhalb der Module leichter binnendifferenziert werden. Ein Modulsystem ermöglicht zudem, dass die Kenntnisse der deutschen Sprache kein alleiniges Zuteilungskriterium zu einer Klasse (wie im bisherigen Konzept) darstellen müssen. Je nach individueller Bleibeperspektive, könnte es für die SuS sinnvoll sein, den (Sprach-)Schwerpunkt auf Englisch oder die Herkunftssprache zu legen. Dazu bietet ein modular organisiertes System eine Möglichkeit.

Die Module könnten in Anlehnung an die bestehende Stundentafel (s. VV § 22 Abs. 3 APO-BK) gewählt werden – ein möglicher Vorschlag sieht wie folgt aus:

Berufsübergreifender Lernbereich (Orientierung an unterschiedlichen Anwendungssituationen)

- Mathematik
- Englisch
- Deutsch/Kommunikation
- Religion/Ethik
- Sport/Gesundheitsförderung
- Politik/Gesellschaftslehre
- Naturwissenschaft
- Berufsorientierungsbereich
- Unterschiedliche praxisorientierte Fächer der Fachbereiche → Berufsorientierung
- Differenzierungsbereich
- Stützkurse (u.a. grundlegender Alphabetisierungskurs), Förderkurse, Landeskunde, Herkunftssprache (insb. Arabisch und Persisch → jeweils auch mit Bezug zum berufsbezogenen Bereich)

Anhand der beispielhaft angeführten Module wird deutlich, dass im RBZ-Modell-BK die Möglichkeit besteht, im Rahmen des Berufsorientierungsbereichs unterschiedliche Fachbereiche kennenzulernen. Der Vorteil der Einrichtung des RBZ-Modell-BKs liegt darin, sich nicht bereits vor Besuch des Berufskollegs für eine Fachrichtung (gewerblich-technisch, kaufmännisch, Sozial-/Gesundheitswesen) entscheiden zu müssen, sondern unterschiedliche Fachbereiche erproben zu können. Im Vergleich zur Stundentafel der Verwaltungsvorschrift zu § 22 Abs. 3 APO-BK Anlage A fällt der berufsbezogene Lernbereich somit weg. Folglich werden in

dem oben beschriebenen Vorschlag Mathematik und Englisch aus dem berufsbezogenen Bereich herausgelöst – diese Fächer sollen aber trotzdem mit berufshinführenden Schwerpunkten unterrichtet werden. Diese Schwerpunkte können je nach Diagnose im Rahmen der individuellen Förderung unterschiedlich gewählt werden.

Die Module unterteilen sich in die Niveaustufen 1-6, es werden jeweils 2 Niveaustufen zusammen unterrichtet – z.B.:

- Modul A: Mathematik Level 1 & 2
- Modul B: Mathematik Level 3 & 4
- Modul C: Mathematik Level 5 & 6
- Modul D: Englisch Level 1 & 2
- Modul E: Englisch Level 3 & 4
- Modul F: Englisch Level 5 & 6
- Modul G: Deutsch Level 1 & 2
- ...

Ein Modul dauert ein Schuljahr. Die SuS verbleiben entweder ein Jahr in einem Modul; es besteht aber auch die Möglichkeit, die Module während des Schuljahres zu wechseln – somit entsteht ein durchlässiges System. Für den Wechsel in ein anderes Modul gelten feste Kompetenzvorgaben. Je nach Vorbildung und individuellem Lernfortschritt können die SuS den Bildungsgang auch länger als ein Schuljahr besuchen. Auf Basis der individuellen Förderpläne wird innerhalb der Module binnendifferenziert. Dies ermöglicht auch, dass SuS laufend in die Module und somit in den Bildungsgang einsteigen können. Dadurch ergeben sich automatisch individuelle Schuljahresverläufe – beispielsweise ist es möglich, den Bildungsgang von Dezember-Oktober/November zu besuchen (s. Abb. 3). Da keine einheitlich zu erreichenden Schuljahreslernziele bestehen, gibt es für die SuS kein „Sitzenbleiben“. Am RBZ-Modell-BK werden neben den entsprechenden Lehrkräften Dolmetscher beschäftigt – hierdurch kann gewährleistet werden, dass die SuS trotz geringer Deutsch- und Englischkenntnisse dem Unterricht folgen können. Sozialpädagogen, die auch auf aufsuchende Arbeit spezialisiert sind, betreuen die SuS. Über die Sozialpädagogen läuft zudem die Schnittstelle zur Vernetzung mit sozialen Diensten und Trägern, die bei Bedarf eingeschaltet werden.

Nach Möglichkeit sollen die Module aus kleinen Gruppen bestehen (ca. 16 Lernende pro Modul). Die Niveaustufen eines Moduls laufen in der gleichen Zeitschiene, sodass es keine Überschneidungen zwischen den Modulen gibt.

Der Unterricht wird durch das RBZ-Modell-BK entwickelt und durchgeführt; auch die Lehrkraft-Ressourcen kommen vom RBZ-Modell-BK. Der Unterricht findet in den Räumlichkeiten der bestehenden acht Schulen statt. Vor diesem Hintergrund sind in Hinblick auf die Organisation des Unterrichts die Entfernungen zwischen den Schulen zu berücksichtigen. In den Pausenzeiten muss genügend Zeit zum Wechseln eingeplant werden. Der Weg vom Dortmunder U zum Brügmannplatz dauert mit der Bahn ca. 15 Minuten; von den Schulen am Dortmunder Ring nach Hacheney ca. 25 Minuten.

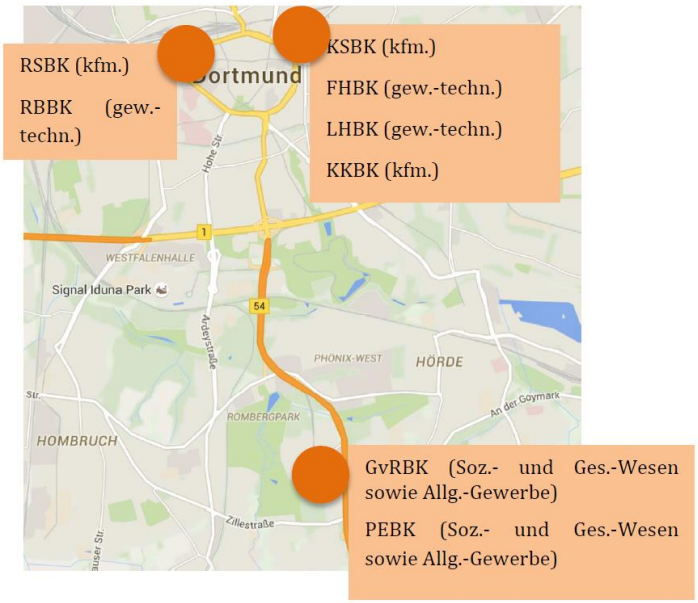


Abb. 2: Geographische Lage der acht Berufskollegs

3b) Unterricht: Berufsorientierung

Ein wesentlicher Vorteil des RBZ-Modell-BKs liegt darin, dass die Jugendlichen sich nicht bereits vor Besuch des Bildungsgangs für eine Fachrichtung (kaufmännisch, gewerblich-technisch, Sozial- und Gesundheitswesen) entscheiden müssen, sondern während des Besuchs der Ausbildungsvorbereitung Einblick in unterschiedliche Berufsfelder erhalten können. Gerade bei einer berufsfeldübergreifenden Orientierung kommt der besondere Verbundcharakter des RBZ-Modell-BKs zum Tragen: das RBZ-Modell-BK kann als Verbundeinrichtung auf die Ressourcen aller BKs zugreifen und den SuS so – je nach Interessenslage – Zugang zu Übungsfirmen, Werkstätten, Küchen etc. eröffnen.

Die Sozialpädagogen des RBZ-Modell-BKs unterstützen die SuS bei Bewerbungen für Praktika und begleiten die Jugendlichen während der Phase der Bewerbungsgespräche.

Außerdem organisiert das RBZ-Modell-BK die Vorstellung verschiedener Berufsfelder, Berufsorientierungswochen, Betriebsbesichtigungen sowie Bewerbungstrainings.

3c) Diagnose und Beratung

Die SuS werden auf Basis der ersten Diagnose und von schriftlichen und mündlichen Einstufungstests in Deutsch, Englisch und Mathematik den Modulen bzw. Niveaustufen zugewiesen. Auf Basis der Diagnose wird eine individuelle Förderplanung erstellt. Durch wiederholte Diagnosen wird geprüft, ob die SuS Modulstufen wechseln und inwiefern die individuellen Förderpläne angepasst werden sollten.

Bestehende Strukturen wie die Einrichtung der Multiprofessionellen Teams (für ein schüler- und fallbezogenes Krisenmanagement) werden für den Aufbau der Beratung im RBZ-Modell-BK genutzt. Diese Teams sind an allen BKs installiert und von daher auch im RBZ-Modell-BK vorzusehen bzw. von dort aus in die Konzepte einzubinden.

Die Sozialpädagogen unterstützen die Jugendlichen in der Bewältigung der besonderen Lebenssituationen, begleiten sie bei der Prüfungsvorbereitung und bieten Beratung in Hinblick auf den Übergang (Abschluss/Anschluss entweder in einen anderen Bildungsgang oder in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis).

Die Beratung geht über die Zeit am RBZ-Modell-BK hinaus: Auch wenn die Jugendlichen am Regelschulsystem teilnehmen oder eine Ausbildung absolvieren, können sie weiterhin das sozialpädagogische Betreuungsangebot des RBZ-Modell-BKs wahrnehmen (z.B. zur Organisation von Nachhilfe, beruflicher Neuorientierung, etc.).

3d) Maßnahmen zur Integration und Einbindung von Schnittstellen

Zur Förderung der Integration sind gemeinsame Aktionen mit Klassen der acht Einzelschulen intendiert (sog. „Patenklassen“).

Das RBZ-Modell-BK vernetzt seine Arbeit mit weiteren sozialen Diensten und Angeboten der Stadt Dortmund (z.B. das Projekt „Angekommen“) sowie mit den Angeboten der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren.

Zu prüfen ist, ob Programme wie bspw. TeachFirst in das Konzept des RBZ-Modell-BK eingebunden werden können.

4) Abschluss

Der ‚Abschluss' kann am RBZ-Modell-BK in unterschiedlichen Formen erfolgen:

Einerseits besteht die Möglichkeit des Erwerbs des Hauptschulabschlusses. Bei dieser Option sind die zu besuchenden Module und die jeweiligen Niveaustufen vorgeschrieben. Im Rahmen der Modulentwicklung muss berücksichtigt werden, welche Niveaustufen als Voraussetzung für den Hauptschulabschluss zu erfüllen sind (Bsp.: Level 4 spiegelt das Niveau des Hauptschulabschlusses wider, Level 5 und 6 gehen über das Niveau des Hauptschulabschlusses hinaus). Vor dem Hintergrund eines individuellen Schuljahresverlaufs wäre es ein Novum, wenn das RBZ-Modell-BK flexible Prüfungszeiträume anbieten könnte.

Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die SuS die Module frei nach Interesse und individueller Schwerpunktsetzung wählen können. Die SuS erhalten für jedes belegte Modul ein Zertifikat. Für das parallele Angebot dieser Option spricht, dass – je nach Bleibeperspektive der SuS – das Augenmerk nicht ausschließlich auf dem Erwerb des Hauptschulabschlusses liegen sollte. Für den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin ist ggf. der Unterricht in Englisch oder in der Herkunftssprache (z.B. die Formulierung von Geschäftsbriefen auf Arabisch) oder die berufspraktische Erfahrung von größerer Bedeutung. Für diese Gruppe ist ein gutes Zertifizierungssystem für die einzelnen Module essentiell.

5) Anschluss

Im RBZ-Modell-BK ist eine Clearing-Stelle ansässig, die die Verantwortung trägt, dass der Übergang der SuS gesichert ist. Alle neun BKs verpflichten sich, für die SuS die entsprechenden Plätze zu schaffen. Der Prozess Monitoring sorgt dafür, dass die entsprechenden Daten als Grundlage zur Entscheidung vorliegen.

Möglich sind Übergänge in die Berufsfachschulen, die duale Ausbildung, ein EQJ, in BvB- oder BvBPro-Maßnahmen, ein FSJ, etc.

Prozesslandkarte: Ausbildungsvorbereitung am Beispiel der Zielgruppe zugereiste Jugendliche

Unter Beachtung der Management- und Unterstützungsprozesse ergibt sich folgende Prozesslandkarte für den Prozess ‚zugereiste Jugendliche im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung':

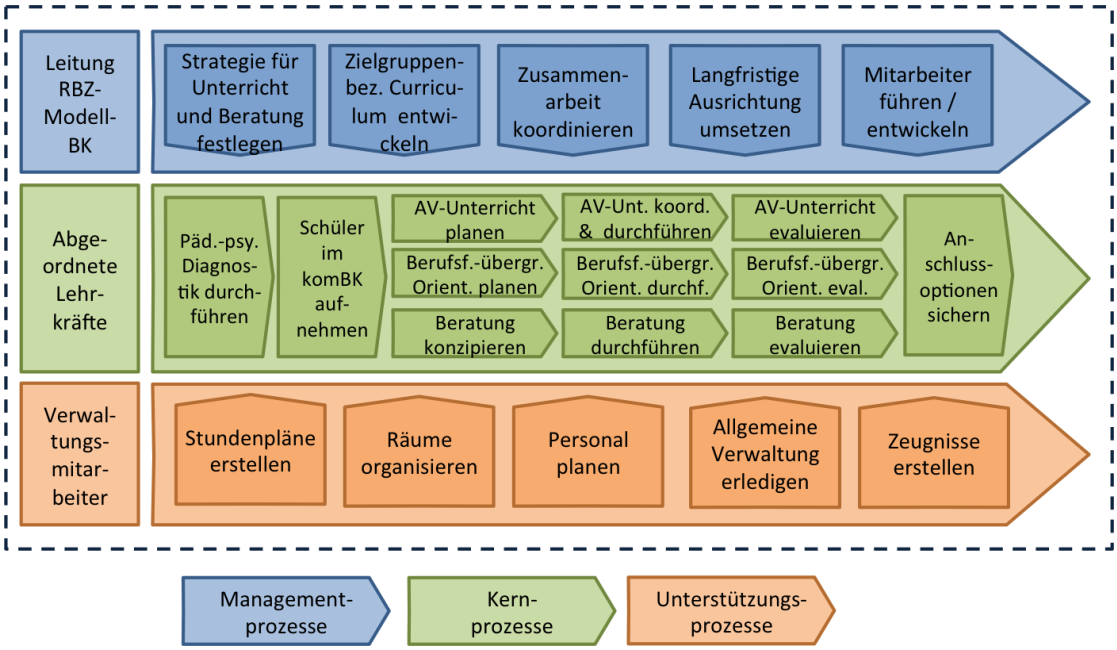


Abb. 3: Prozesslandkarte ‚zugereiste Jugendliche im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung'"

8.7.2 Überblick: diskutierte Rechtsformen für das RBZ-Modell-BK

Folgendes von der wissenschaftlichen Begleitung erstellte Dokument wurde im Entwicklungsprozess zur Diskussion der Rechtsform des RBZ-Modell-BK genutzt:

RBZ-Modell-BK als…	**Rechts-gebiet**	**Beispiele**	**Rechts-grundlage**	**Rechtsform**	**Gründung**	**Träger**	**Organe**	**Pflichten**	**Handlungsmöglichkeiten**
BK mit erweiter-ter Geschäfts-führung	Öffent-liches Recht	Beispiele aus anderen Bundesländ-dern: ProReKo	Geltendes SchulG NRW: Insb. § 4 und § 25: plus Erlass / Verordnung mit Ausfüh-rungsbestim-mungen	Berufskolleg als nicht-rechtsfähige Anstalt öff. Rechts (mit erweiterten Handlungs-möglichkeiten)	Genehmigung des Schulversuchs-antrags durch MSB, Ratsbeschluss Stadt Dortmund, Kooperations-vereinbarung zwischen Stadt Dortmund und Schulleitungen	Stadt Dortmund Schullei-tungen der acht öff. Dortmunder BKs	Leitungs-konferenz Päd. und adm. Geschäfts-führung	Pflichten eines NRW-BKs plus Pflichten, die sich aus den erw. Handlungs-möglichkeiten ergeben (Dokumenta-tion, Abrechnung, etc.)	Je nach Definition / Aushandlung mit dem MSB: Budgetverwaltung (Einrichtung eines Schulkontos) Kapitalisierung eines begrenzten Teils des Lehrdeputats Einstellung einer adm. & einer päd. Geschäftsführung Einstellungen von nicht-lehrendem Personal Abwicklung von Werkverträgen Beschaffung/ Pflege von Sachmitteln und Büroausstattungen/ Mietverträgen/ Softwaredienst-leistungen Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer in der Region

RBZ-Modell-BK als…	Rechts-gebiet	Beispiele	Rechts-grundlage	Rechtsform	Gründung	Träger	Organe	Pflichten	Handlungsmöglichkeiten
Rechtsfähige AöR in kommunaler Trägerschaft	Öffentliches Recht	d-NRW Beispiele aus anderen Bundesländern: s. RBZ SH Kommunalunternehmen als Schulträgerin	Gesetz über die Einrichtung einer Anstalt des öffentlichen Rechts AöR → Schulgesetzänderung erforderlich	AöR	Gesetzesänderung erforderlich	Land bzw. Ministerium & Gemeinden / Kreise (und Landschaftsverbände)	Verwaltungsrat Geschäftsführung	Ausstattung mit Stammkapital / Anstaltslast Wirtschaftsführung, Rechnungswesen, Jahresabschluss, Lagebericht nach HGB Risikovorsorge, Rücklagenbildung Wirtschaftsplan (Erfolgs- und Vermögensplan)	Möglichkeiten der AöR

RBZ-Modell-BK als…	Rechtsgebiet	Beispiele	Rechts-grundlage	Rechtsform	Gründung	Träger	Organe	Pflichten	Handlungsmöglichkeiten
Als privat-rechtliche Einrich-tung	Priva-tes Recht	WIHOGA Anna-Zillken-Berufs-kolleg	BGB	e.V.	Sieben Vereinsmit-glieder Satzung Eintragung Amtsgericht	Vereinsgrün der können private oder juristische Personen sein	Mitglieder-versamm-lung und Vorstand, ggf. Beirat, Aufsichtsrat, Kuratorium oder auch Präsidium	Buchfüh-rungspflicht, Pflichten ggü. Registergerich t, Haftung	s. Satzung
	Priva-tes Recht	Diverse Bildungs-träger (als Sonder-form: Schule für Alle Bremer-haven als Public-Private-Partner-ship-Modell)	GmbH-Gesetz	(g)GmbH	Stammkapital erforderlich	Gesellschaf-ter können private oder juristische Personen sein	Gesellschaf-terversamm-lung Geschäftsfü hrung	gGmbh: Gewinne müssen für gemeinnützige Zwecke verwendet werden (Gewinne dürfen also nicht an die Gesellschafter ausgeschüttet werden; dies wäre nur zulässig, wenn der Gesellschafter selbst gemein-nützig ist)	

Anmerkungen

RBZ-Modell-Berufskolleg als rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts in kommunaler Trägerschaft

Die Träger der Anstalten des öffentlichen Rechts werden als Anstaltsherren bezeichnet. Diese können sowohl die Gemeinden, die Länder oder der Bund sein. Dementsprechend werden die Arten der Anstalten des öffentlichen Rechts anhand ihrer Träger definiert:

- Kommunale Anstalten des öffentlichen Rechts
- Landesunmittelbare Anstalten des öffentlichen Rechts
- Bundesunmittelbare Anstalten des öffentlichen Rechts

Nach einer Schulgesetzänderung könnte das RBZ-Modell-Berufskolleg als rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts in kommunaler Trägerschaft eingerichtet werden (s. dazu Gesetz über die Errichtung einer Anstalt des öffentlichen Rechts „d-NRW AöR")

Kommunalunternehmen als Schulträgerin

- S. bayrisches Schulrecht
- Ein Kommunalunternehmen ist Dienstherr der Schule
- Kommunalunternehmen = selbstständiges Unternehmen einer Gemeinde in der Rechtsform einer AöR
- Schulträger ist eine AöR, deren Trägerin wiederum eine Kommune ist
- Schule bleibt nichtrechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts

8.7.3 Ideen zu Finanzierungsmodellen des RBZ-Modell-BK im Rahmen des Schulversuchsantrags im Jahr 2017

Im Rahmen des Entwicklungsprozesses skizzierten wir Finanzierungsmodelle für das RBZ-Modell-BK. Eine – die Beschreibung im ersten Schulversuchsantrag (s. Kapitel 4.4.6) detaillierende Version – stelle ich im Folgenden vor (Auszug aus der Entwurfsversion zum Schulversuchsantrag der wissenschaftlichen Begleitung vom 16. Mai 2017):

> „Das Finanzierungmodell geht von **Effizienzsteigerungen** bei der Bewältigung gemeinschaftlicher Aufgaben mit regionaler Relevanz und von zusätzlich für den Schulversuch zur Verfügung gestellten oder während der Durchführung des Schulversuches generierten Mitteln aus.
>
> Die nachfolgende Beschreibung bezieht sich zunächst auf das Grundmodell der Stellenpoolung (als Voraussetzung für eine Kapitalisierung):
>
> Den künftig vom RBZ-Modell-BK übernommenen Aufgaben entsprechen momentan **Ressourcen** (Räume, Personal als Stellen), die den acht Berufskollegs **ex post** zugewiesen werden (Stellen und Räume je Berufskolleg). Daraus wird ein Stellenpool gebildet, der dem RBZ-Modell-Berufskolleg Dortmund ex ante für die Laufzeit des Schulversuchs als Stellen-Grundwert zugewiesen wird. (Bei Über- und Unterschreitung von x % wird nachgesteuert). Der Stellen-Grundwert steht folgerichtig nicht mehr den acht Berufskollegs zur Verfügung, sondern wird an das RBZ-Modell-Berufskolleg-Dortmund abgetreten.
>
> Das RBZ-Modell-BK kann über diesen Stellenpool wie folgt und in dieser Reihenfolge verfügen:
>
> Zur Organisation der schülernahen Prozesse des RBZ-Modell-Berufskollegs wird den acht Berufskollegs im Rahmen der schulischen Zusammenarbeit eine Stellenzuweisung bzw. eine Stellenanrechnung angeboten. Mit dieser Stellenzuschreibung an die einzelnen Berufskollegs ist für diese die Möglichkeit verbunden, Stellen / Stellenanteile dem vorhandenen Lehrpersonal

des einzelnen Berufskollegs zuzuordnen oder befristet für die Laufzeit des Schulversuches zugewiesen Stellen mit neuem Personal zu besetzen (Rückvermittlung).

Die Rückvermittlung führt Stellen und Köpfe wieder zusammen: Während dem RBZ-Modell-BK Stellen (ohne Benennung der Besetzung mit Köpfen) zugewiesen wird, ordnen die acht Berufskollegs diesen Stellen Stundenanteile der Personen (Köpfe) zu. Die acht Berufskollegs können im Rahmen der Übernahme von Aufgaben so ex ante zumindest für 5 Jahre planen.

Um die Organisation effizient und im Sinne der vielfältigen Aufgaben bei der Orientierung, Förderung und Anschlussgestaltung multiprofessionell gestalten zu können, können auf Beschluss der Leitungskonferenz maximal x % der rückvermittelten Stellen kapitalisiert werden. Dazu wird ein entsprechender Betrag je Jahr ausgewiesen (und von der Bezirksregierung in Geld zur Verfügung gestellt).

Der verbleibende Anteil des Stellenpools kann dazu genutzt werden, Entlastung im Rahmen von Aufgaben der administrativen Prozesse durch Lehrerinnen und Lehrer (Monitoring und Lehrerfortbildung) zu unterstützen. (Nicht genutzte Stellenanteile sind der Bezirksregierung zu melden und werden bei der Berechnung der Unterschreitung ausgewiesen).

Grafisch kann die Argumentation in folgendem Bild nachvollzogen werden. Die blauen Pfeile beziehen sich auf den derzeitigen Stand, die orangen Pfeile auf den künftigen Stand.

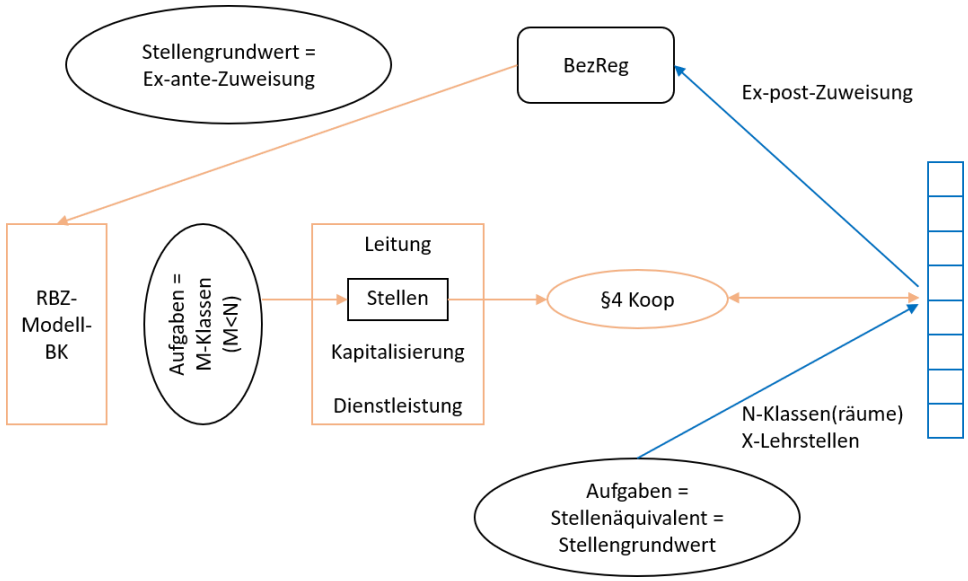


Abbildung 53: mögliches Finanzierungsmodell des RBZ-Modell-BK

Quelle: Entwurfsversion zum Schulversuchsantrag der wissenschaftlichen Begleitung vom 16. Mai 2017

Die Formulierung von Effizienzgewinnen ergibt sich aus der Differenz der Klassen (und angelehnt Stellenäquivalente): Bisher wurden die Aufgaben durch Unterricht in N-Klassen von X-Lehrenden erfüllt, durch die Organisation im gemeinschaftlichen Sinne ist es möglich, die Aufgaben (bei vermutlich verbesserten Ergebnissen) nun mit M-Klassen (mit Y-Stellenäquivalenten) zu bewältigen.“ (Entwurfsversion zum Schulversuchsantrag der wissenschaftlichen Begleitung vom 16. Mai 2017)

Im Rahmen eines Workshops rechneten wir als Beispiel, dass statt einer Klassenfrequenz von 18 Schüler:inne:n eine Klassenfrequenz von 22,5 Schüler:inne:n angestrebt und pädagogisch vertreten werden könnte: So würden 360 Schüler:innen auf 16 statt auf 20 Klassen verteilt werden:

360 / 22,5 = 16

360 / 18 = 20

Im Rahmen der Vorstellung der Entwurfsversion erläuterte die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung, dass die vorgestellten Annahmen nur unter der Prämisse funktionierten, dass jede Schule unbesetzte Elternzeitstellen (oder sonstige freie Stellen) habe und diese Stellen in den Pool gebe. Diese Stellen könnten der Bezirksregierung gemeldet werden. Das RBZ-Modell-BK bekäme von der Bezirksregierung ex ante eine Zusage über x Stellen. Das RBZ-Modell-BK sorge dafür, dass die Stellen zurück an die Schulen fließen und die ‚Köpfe' gedeckt würden. Aus ‚M>N' folge, dass Kapitalisierungsmöglichkeiten entstünden und ggf. Anrechnungsstunden vergeben werden könnten.

8.8 Letter of Intent

Der hier abgebildete ‚Letter of Intent' (LOI) stellte einen Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung für eine Formulierung dar, die als ‚gemeinsame Erklärung' den Prozess der Information und Einbindung der Kollegien leiten sollte. Wir betonten, dass Funktion und Einsatz des LOI in einer abgestimmten Vorgehensweise für die Diskussion in den acht Berufskollegs geklärt sein sollten.

Gemeinsame Erklärung der Kollegien (Letter of Intent)

In den letzten zehn Jahren sind Formen der Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen der acht Dortmunder Berufskollegs in öffentlicher Trägerschaft erprobt und entwickelt worden. Vielfältig und Vielfältiges wurde informell gelernt und vermittelt. Mit der Einrichtung eines RBZ-Modell-Berufskollegs wird eine Verstetigung der Zusammenarbeit angestrebt. Eine neue Qualität entsteht durch die Bindung von Personal und Räumlichkeiten an bestimmte Bildungsgänge und Aufgaben. Diese sind durch die Schulleitungen gemeinsam präzisiert (sh. Anlage) und dienen als Grundlage weiterer Planungen für einen Schulversuch.

Die Planung eines Schulversuchs ist mit erheblichem Arbeitsaufwand und vielen Hürden verbunden. Diese Erklärung unterstützt die Schulleitungen der acht Berufskollegs, die Einrichtung eines RBZ-Modell-Berufskollegs als Schulversuch zu planen und eine Beantragung vorzubereiten.

Dies soll unter Berücksichtigung folgender Grundsätze erfolgen:

<u>Grundsatz der Ausgewogenheit</u>

Die Beziehung zwischen dem RBZ-Modell-BK und den acht Berufskollegs basiert auf dem Prinzip von Nehmen und Geben. Das RBZ-Modell-BK wird von allen acht Berufskollegs getragen und es übernimmt Aufgaben für alle acht Berufskollegs. Die Ausgewogenheit der Leistungen und Gegenleistungen ist durch eine Aufgaben- und Arbeitsplanung zu steuern und durch eine Berichterstattung transparent zu machen.

<u>Grundsatz der Verhältnismäßigkeit</u>

Jedes Berufskolleg betreibt eigene Entwicklungsvorhaben im Rahmen der Unterrichts-, Personal- oder Schulentwicklung. Das soll so bleiben. Jedoch soll im Zuge der Absprachen für das RBZ-Modell-BK der Ressourcen-Einsatz der einzelnen Berufskollegs dafür definiert werden. Die eigenen Entwicklungsvorhaben sind im Verhältnis zu Entwicklungsvorhaben des RBZ-Modell-Berufskollegs als gleichwertige Alternativen zu betrachten. Das RBZ-Modell-BK unterstützt Entwicklungsvorhaben der einzelnen Berufskollegs insbesondere im Rahmen der Möglichkeiten der Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern. Im RBZ-Modell-BK entwickelte Innovationen sind systematisch auf die Möglichkeit der Übertragung auf die Berufskollegs hin zu prüfen.

Grundsatz der Freiwilligkeit

Die Tätigkeit für oder eine Abordnung an das RBZ-Modell-BK kann nur mit Einwilligung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen erfolgen. Die Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des RBZ-Modell-BKs ist einvernehmlich kollegial zu gestalten.

Grundsatz der Flexibilität der Unterstützung

Viele Ereignisse in einem Schuljahr sind nicht vorhersehbar. Die Absprachen über die Nutzung von Räumen und die Zusagen über die Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern sind verbindlich, jedoch im Sinne einer flexiblen gegenseitigen Unterstützung im Fall unerwarteter Ereignisse zu interpretieren. Dies gilt wechselseitig für das einzelne Berufskolleg wie auch für das RBZ-Modell-BK.

Im Rahmen der genannten Grundsätze unterstützt das Kollegium des ..... Berufskollegs die Vorbereitung eines Schulversuches bzw. die Einrichtung eines RBZ-Berufskollegs. In der gemeinsam von den Schulleitungen beschriebenen Position (sh. Anlage) werden das Leitbild, die erwarteten Mehrwerte für Schülerinnen und Schüler sowie die Einbindung in die regionale Bildungslandschaft beschrieben. Das Kollegium des .... Berufskollegs unterstützt diese Zielsetzungen als Ausdruck der öffentlichen Verantwortung von Berufskollegs in städtischer Trägerschaft. Die dort beschriebenen Mechanismen der Organisationsentwicklung, die vorgesehenen Kernprozesse für das RBZ-Modell-Berufskolleg und die Regeln für die Zusammenarbeit werden als tragfähiger Ausgangspunkt für die weitere Konkretisierung im Rahmen der Vorbereitung eines Schulversuches nach § 25 Schulgesetz NRW eingeschätzt.

Beschluss der/des....

8.9 Prozesse des RBZ-Modell-BK und der RBZ-Geschäftsstelle im Vergleich (Schulversuchsanträge 2017 vs. 2019)

In der folgenden Tabelle werden die Beschreibungen der Prozesse des RBZ-Modell-BK (Schulversuchsantrag 2017) und der RBZ-Geschäftsstelle (Schulversuchsantrag 2019) gegenübergestellt.

2017	2019
Im Rahmen des Schulversuchs konzentriert sich das RBZ-Dortmund auf die folgenden Aufgabenfelder: (es folgen jeweils Abbildung 32 auf S. 178 und Abbildung 39 auf S. 201)	
	Im Fokus des Schulversuches stehen die Koordination von Bildungsangeboten und die Einrichtung und Erprobung der erforderlichen Rahmenbedingungen. Hinzu kommen damit korrespondierende Aufgaben des Monitorings und der Lehrerfortbildung.
Die Beschreibung des Modellvorhabens orientiert sich an den zur Bewältigung der Aufgaben notwendigen Abläufen; es werden nachfolgend also fünf *Prozesse* beschrieben, die das RBZ-Modell-BK für die Laufzeit des Schulversuches verantworten soll.	Die Beschreibung des Modellvorhabens orientiert sich an den zur Bewältigung der Aufgaben notwendigen Abläufen; es werden nachfolgend also fünf *Prozesse* beschrieben, die das **RBZ-Dortmund im Rahmen** und für die Laufzeit des Schulversuches verantworten soll.
Das folgende Unterkapitel 2.1 beschreibt die Kernaufgaben des RBZ-Modell-BKs Dortmund. Die notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen werden im Abschnitt 2.2 dargelegt.	Das folgende Kapitel 1.1 beschreibt die **Bildungsangebote des RBZ-Dortmund** (3 Prozessbeschreibungen). Die notwendigen **organisatorischen Rahmenbedingungen** werden im Kapitel 1.2 dargelegt. Die **begleitenden Aktivitäten** werden in Kapitel 4 beschrieben (2 Prozessbeschreibungen).
2.1 Kernprozesse des RBZ-Modell-Berufskollegs 2.1.1 Einrichtung internationaler Förderklassen mit Integrationsperspektive im Modell zeitlicher Bandbreiten	1.1 Koordinationsprozesse für Bildungsangebote im RBZ-Schulversuch 1.1.1 Internationale Förderklassen mit Integrationsperspektive
Zugereiste Jugendliche werden größtenteils in sog. Internationalen Förderklassen (IFK) unterrichtet, die nach der APO-BK bzw. den entsprechenden Verwaltungsvorschriften der vollzeitschulischen Ausbildungsvorbereitung (AV) zugeordnet werden. Offensichtlich ist in den überwiegenden Fällen jedoch eine mehrjährige Integrationsleistung notwendig und dann besonders erfolgversprechend, wenn sie individuelle Ausgangslagen der Jugendlichen und aufeinander abgestimmte und anschlussfähige Bildungsangebote miteinander verknüpft. Beides zugleich lässt sich i.d.R. in einem größeren Verbund besser leisten, als es an einem einzelnen Berufskolleg möglich wäre. Dies gilt auch für das Konzept der „Fit für Mehr“-Klassen (FFM-Klassen), die nach Möglichkeit analog zu diesem Modell in den Modellversuch einbezogen werden können. Bislang bieten die acht städtischen Dortmunder Berufskollegs jeweils IFK an, wobei die Zahl je Schule zwischen	

<table>
<tr><td colspan="2">3 und 8 Klassen schwankt. Im September 2016 waren es ca. 550 Schülerinnen und Schüler, die in 36 Klassen beschult wurden. Im Verlauf des Schuljahres wurden weitere 8 Klassen eingerichtet.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Es wird auch in Zukunft bedeutsam sein, vier Gruppen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zu unterscheiden:
• Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge bzw. zugereiste Jugendliche: Noch schulpflichtige Jugendliche, derzeit meist in IFK
• Jugendliche aus der Sekundarstufe I: Zugereiste Jugendliche ohne Abschluss und ohne Perspektive an der jeweiligen allgemeinbildenden Schule für Aufnahme ins Regelsystem (schulpflichtig, IFK und andere)
• Jugendliche, die aus anderen BK-Bildungsgängen aufgenommen werden: Bildungsgangwechsler oder Wiederholer der IFK
• Junge Erwachsene (18 bis 25 Jahre).</td></tr>
<tr><td>Zukünftig soll das RBZ-Modell-BK für die IFK verantwortlich sein und diese Aufgabe im Auftrag der acht städtischen BKs übernehmen.</td><td>Zukünftig soll die RBZ-Geschäftsstelle für die IFK koordinierend tätig werden und diese Aufgabe in Abstimmung mit den acht städtischen Berufskollegs verantworten.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dieses Angebot wird gestuft mehrjährig angelegt und bietet als integrales Angebot auch für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche eine realistische Anschlussperspektive in einer schulischen oder betrieblichen Berufsausbildung. Die Leitidee ist dabei, ein für Schülerinnen und Schüler strukturiertes Angebot zu bieten, dessen Dauer und Niveau passgenauer und mit größerer Bandbreite auf die individuelle Ausgangslage abgestimmt werden kann. Faktisch passt sich die Dauer der IFK im RBZ-Modell-BK an die Ausgangslagen und Entwicklungsperspektiven der Schülerinnen und Schülern an. Dies ist Ausdruck des Bemühens, Schülerinnen und Schüler einerseits möglichst zügig in Regelklassen lernen zu lassen (Integrationsperspektive), sie andererseits bedarfsgerecht aber auch in einem möglichst stabilen Bezugssystem (Klassenverband, Ansprechpartner) beschulen zu können.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Beantragt wird die Einrichtung von Internationalen Förderklassen (IFK) unter variabler Gestaltung der Anlage A der APO-BK bzw. die Einrichtung einer differenzierten Aufbaustufe IFK. Die variable Gestaltung betrifft die Dauer des Bildungsgangs, deren curriculare Gestaltung und zeitliche Anordnung und eine festzulegende maximale Verweildauer.

Das Konzept erfordert eine fachbereichsübergreifende Auslegung der Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung und eine zur diagnostischen Einschätzung geeignete Umverteilung der Unterrichtsstundenanteile in beruflichen und berufsübergreifenden Fachgebieten.</td></tr>
<tr><td>Statistisch werden die Schülerinnen und Schüler der IFK als Schülerinnen und Schüler des RBZ-Modell-BKs geführt und auch deren Daten über die schulischen Entwicklungen (Diagnoseergebnisse/ Perspektiveinschätzungen) werden dort geführt.[2]

Dies macht die Erlaubnis einer Ausnahmeregelung in einem Schulversuch erforderlich.</td><td>/

Dies macht die Erlaubnis einer Ausnahmeregelung in einem Schulversuch erforderlich.</td></tr>
</table>

[2] Mit dieser Zuordnung zur Statistik verbunden sind erhebungs- und programmtechnische Schwierigkeiten, für die praktikable Lösungsvorschläge im Schulversuch zu erarbeiten sind. Die mit statistischen Zuordnungen verbundenen stellentechnischen Fragen werden in Kapitel 4 mit Blick auf ein festzulegendes Lehrdeputat bzw. Stundendeputat thematisiert	

Die notwendige Bandbreite einer gebündelt-flexiblen Beschulung kann durch drei typische Anschlussmöglichkeiten (Optionen) der Zielgruppe umrissen werden:

(1) Eine Schülerin oder ein Schüler strebt im Anschluss an die IFK eine duale Ausbildung (oder ein Äquivalent) an und diese Perspektive lässt sich (etwa aufgrund von Erfahrungen in einem Praktikum) über die individuelle Ausgangslage bzw. die Lernperspektive als wahrscheinlich einstufen.

(2) Eine Schülerin oder ein Schüler strebt einen dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschluss an, benötigt dafür aber voraussichtlich länger als ein Jahr. Bei dieser Option geht es vor allem darum, ein Nicht-Bestehen bzw. Misserfolgserlebnisse am Ende der IFK zu vermeiden, und stattdessen eine verlässliche Entwicklungsperspektive in überwiegend sprachlichen, später auch berufsfachsprachlichen Bereichen möglichst ohne einen weiteren Wechsel von Bezugspersonen zu gewährleisten.

(3) Eine Schülerin oder ein Schüler sieht eine persönliche oder berufliche Perspektive in dem Besuch einer Berufsfachschule.

Zur Einschätzung der Förder- bzw. Anschlussoptionen sind zwei unterschiedliche „Einschätzungen“ bedeutsam, nämlich einmal der Lernstand (in Deutsch, Zweitsprache, Mathematik) und das individuelle Lernpotential (Lernerfahrungen, -intensität und -geschwindigkeit) sowie zweitens das Interesse an beruflichen Fachrichtungen oder beruflichen Tätigkeiten, wenn möglich begründet über praktische Erfahrungen. Maßgeblich ist bei diesem Ansatz das Prinzip von Orientierung, Förderung, Abschluss und Anschluss (OFA-Prinzip) für Schülerinnen und Schüler.

Die Grundüberlegung geht in der Orientierungsphase von einer binnendifferenzierten Arbeitsweise aus, die nach etwa einem halben Jahr in – bezogen auf die Lernvoraussetzungen und individuellen Entwicklungsziele – eher homogenisierte Lerngruppe geführt werden. So werden Grundlagen für das Lernen in stabilen Gruppen für eineinhalb Jahre geschaffen.

s. jeweils Abbildung 33, Grundmodell und Meilensteine 1-4 der Förderung in IFK auf S. 179

Nach der Erstberatung und einer kurzen Ersteinschätzung im Rahmen einer „Kennenlernphase“ beginnt ab Oktober bis Dezember eine Förderung, die sowohl diagnostische (standardisierte) Elemente enthält als auch eine einheitliche (eher informierend-erkundend gehaltene) Orientierung in den Berufsfeldern bietet. Darin eingebunden sind weitere begleitende diagnostische Elemente, die beispielsweise (sprachliche) Entwicklungsschritte auf verschiedenen Niveaustufen unterstützen und feststellen. Die Arbeitsweise erfordert den innovativen Einsatz von begleitenden Diagnose- und Einschätzungsverfahren in Verbindung mit standardisierten, gleichwohl differenziert gestalteten Lernmaterialien, die für die Region Dortmund einheitlich eingesetzt werden. Dies bildet die Grundstufe der IFK. Ende November wird - beispielsweise auf Basis einer KAoA-Kompaktanalyse (Meilenstein 1) - eine Einschätzung der Perspektiven für und durch die SuS gegeben, welche der Anschlussoptionen für sie realistisch ist. Für die Aufbaustufen werden Klassen mit entsprechendem Profil gebildet, die mit einer Option für die erste Phase des Dortmunder Anmeldeverfahrens im Übergang zur Sekundarstufe II (Schüler-Online-Verfahren) endet (Meilenstein 2). Schwerpunkt der weiteren Förderung bilden die Sprach- und Mathematikkenntnisse, wobei weiterhin von einer berufsfeldübergreifenden Interpretation der berufsbezogenen Prozesse auszugehen ist, weil letztlich der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschlusses oder die Vermittlung in eine Ausbildung leitendes Ziel sind

(Meilenstein 3). In der Anschlussperspektive sind entsprechende Förderungen wie ein Differenzierungsbereich nach Anlage A, Regeln zur Klassenbildung für Regelklassen der BFS u.a. als Meilenstein 4 vorzubereiten bzw. einzurichten, die das Förderkonzept IFK abrunden und in der mittleren Variante den Übergang in Regelklassen der acht Berufskollegs unterstützen.	
Orientierung Das Dienstleistungszentrum Bildung (DLZB) ist eine zentrale Bildungsberatungsstelle für alle Bürgerinnen und Bürger in Dortmund. Auch die Beratung und Schulplatzvermittlung von neu aus dem Ausland zugereisten Kindern und Jugendlichen gehört zum Tätigkeitsfeld. Im August 2014 wurde für die Bildungsberatung und Schulplatzvermittlung für 16 bis 25jährige neu zugereiste Schüler/-innen eine pädagogische Stelle im DLZB geschaffen. Die eingestellte Mitarbeiterin berät und vermittelt seitdem die berufsschulpflichtigen Jugendlichen. Zu den, mit den Berufskollegs abgestimmten, Inhalten der Beratung gehört die Erfassung der bisherigen Bildungsbiografie, die Einschätzung des Sprachstands in Deutsch, sowie die beruflichen Neigungen. Anhand der so ermittelten Daten wird der/die Schüler/-in, wenn möglich, auf einen entsprechenden Schulplatz vermittelt. Für das DLZB wird mit dem **RBZ-Modell-BK** ein auf die Bedarfslage spezialisierter und verantwortender Ansprechpartner geschaffen. Die **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des RBZ-Modell-BKs** ergänzen die in **Erstgesprächen** gewonnenen Einschätzungen durch weitere *Beurteilungen* und **Informationen** insbesondere der **mathematisch-naturwissenschaftlichen und kulturell-gesellschaftlichen Qualifikationen**. Auch die **persönliche Lebenslage** (Lebensbedingungen, Wohnungsstatus, Aufenthaltsperspektiven) und ihre Änderungen werden durch **sozialpädagogische Begleitung** berücksichtigt. Das RBZ-Modell-BK legt **Einschätzungen zum individuellen Förderbedarf oder zu beruflichen Förderschwerpunkten** sowie ggf. zu sonderpädagogischen Betreuungsbedarfen vor, die zu einer sukzessiven Zuordnung zu einem ab dann möglichst stabilen Klassenverband führen.	Orientierung Das Dienstleistungszentrum Bildung (DLZB) ist eine zentrale Bildungsberatungsstelle für alle Bürgerinnen und Bürger in Dortmund. Auch die Beratung und Schulplatzvermittlung von neu aus dem Ausland zugereisten Kindern und Jugendlichen gehört zum Tätigkeitsfeld. Im August 2014 wurde für die Bildungsberatung und Schulplatzvermittlung für 16 bis 25jährige neu zugereiste Schüler/-innen eine pädagogische Stelle im DLZB geschaffen. Die eingestellte Mitarbeiterin berät und vermittelt seitdem die berufsschulpflichtigen Jugendlichen. Zu den mit den Berufskollegs abgestimmten Inhalten der Beratung gehören die Erfassung der bisherigen Bildungsbiografie, die Einschätzung des Sprachstands in Deutsch, sowie die beruflichen Neigungen. Anhand der so ermittelten Daten wird der/die Schüler/-in, wenn möglich, auf einen entsprechenden Schulplatz vermittelt. Für das DLZB wird mit **der RBZ-Geschäftsstelle** ein auf die Bedarfslage spezialisierter und verantwortender Ansprechpartner geschaffen. **Die RBZ-Geschäftsstelle organisiert ergänzende Einschätzungen zum individuellen Förderbedarf** oder zu beruflichen Förderschwerpunkten sowie ggf. zu sonderpädagogischen Betreuungsbedarfen, die zu einer sukzessiven Zuordnung zu einem ab dann möglichst stabilen Klassenverband führen.
Ein stabiler Klassenverband gilt als eine für die Zielgruppe sehr wichtige Größe von Stabilität und Vertrautheit. Durch das **RBZ-Modell-BK** kann hier schul-spezifische Erfahrung und Sorgfalt bei der Klassenbildung eingebracht werden.	Ein stabiler Klassenverband gilt als eine für die Zielgruppe sehr wichtige Größe von Stabilität und Vertrautheit. Durch **die RBZ-Geschäftsstelle** kann hier schul-spezifische Erfahrung und Sorgfalt bei der Klassenbildung eingebracht werden.

<table>
<tr><td>Es geht um eine noch gezieltere Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Klassen, also um eine perspektivorientierte Bildung von Klassen durch das RBZ-Modell-BK. Dies erfordert sowohl eine Einschätzung der jeweiligen Lernstände als auch eine Einschätzung, wie gut die Fähigkeit zu Lernen ausgeprägt ist. So werden spezifische Tests in den berufsübergreifenden Wissensbereichen mit der Beobachtung des Lernens für berufliche Grundlagen verknüpft.</td><td>Es geht um eine noch gezieltere Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Klassen, also um eine perspektivorientierte Bildung von Klassen durch die RBZ-Geschäftsstelle. Dies erfordert sowohl eine Einschätzung der jeweiligen Lernstände als auch eine Einschätzung, wie gut die Fähigkeit zu Lernen ausgeprägt ist. So werden spezifische Tests in den berufsübergreifenden Wissensbereichen mit der Beobachtung des Lernens für berufliche Grundlagen verknüpft.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Förderung</u>

Praktisch gewendet lässt sich die Idee einer individualisierten Förderung eher in Klassen realisieren, in denen die Ausgangslage für das Lernen ein bestimmtes Maß an Homogenität aufweist. Individuelles und vielfältiges Lernen findet so in einem Rahmen statt, der immer auch klassenbezogenes Arbeiten zulässt, wobei die Konstanz der Klasse bzw. die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler untereinander selbst ein Mittel des individualisierten Lernens ist. Maßgeblich für Berufskollegs ist dabei – neben sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten – vor allem das fachbereichsbezogene Interesse. Die APO-BK geht davon aus, dass die Wahl des Fachbereichs bei den Schülerinnen und Schülern hinreichend reflektiert ist, um eben einen Bildungsgang in einem Fachbereich zu wählen. Für die Zielgruppe der zugereisten Jugendlichen kann dies nicht durchgängig unterstellt werden. Deshalb ist curricular der fachbereichsbezogene Teil der Stundentafel für die Schülerinnen derart zu flexibilisieren, dass die Erkundung, Orientierung über grundlegende Ansprüche und Arbeitsprozesse und letztlich die Einschätzung von Berufsaussichten in verschiedenen beruflichen Fachbereichen ermöglicht wird.</td></tr>
<tr><td>Das RBZ-Modell-BK wird von den Ressourcen aller BKs getragen und kann den Schülerinnen und Schülern so – je nach Interessenslage und Kapazitäten – Zugang zu Übungsfirmen, Werkstätten, Küchen etc. eröffnen und somit fundierte berufliche Einblicke im Rahmen des Klassenverbandes ermöglichen. Dies kann etwa durch koordinierte Projektwochen in allen Berufskollegs für IFK-Klassen erreicht werden. Da der Unterricht dezentral in den acht Standorten der BKs stattfindet, werden die Schülerinnen und Schüler von anderen Jugendlichen nicht isoliert. Das Curriculum wird hier so gestaltet, dass klassenbezogenes Erproben von typischen Auftragsleistungen aus verschiedenen Fachbereichen ermöglicht wird. Mit Initiativen wie dem Projekt „angekommen“ oder anderen werden gezielt Maßnahmen der individuellen Förderung oder sozialpädagogischen Betreuung entwickelt und in Zusammenarbeit umgesetzt.</td><td>Die RBZ-Geschäftsstelle nutzt die Ressourcen aller BKs und kann den Schülerinnen und Schülern so – je nach Interessenslage und Kapazitäten – Zugang zu Übungsfirmen, Werkstätten, Küchen etc. eröffnen und somit fundierte berufliche Einblicke im Rahmen des Klassenverbandes ermöglichen. Dies kann etwa durch koordinierte Projektwochen in allen Berufskollegs für IFK-Klassen erreicht werden. Da der Unterricht dezentral in den acht Standorten der BKs stattfindet, werden die Schülerinnen und Schüler von anderen Jugendlichen nicht isoliert. Das Curriculum wird hier so gestaltet, dass klassenbezogenes Erproben von typischen Auftragsleistungen aus verschiedenen Fachbereichen ermöglicht wird. Mit Initiativen wie dem Projekt „angekommen“ oder anderen werden gezielt Maßnahmen der individuellen Förderung oder sozialpädagogischen Betreuung entwickelt und in Zusammenarbeit umgesetzt.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Abschluss und Anschluss</u>

Wie oben bereits angedeutet, sind drei Anschlussperspektiven strukturell vorzusehen.</td></tr>
</table>

Option 1: Übergang IFK-HS9 mit beruflichem Spracherwerb

Der maßgebliche Abschluss für eine IFK ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschlusses. Für die Schülerinnen und Schüler ist bei dieser Option zu erwarten, dass sie die sprachlichen Entwicklungsschritte in dem weiteren Bildungsgang bewältigen werden und dann sowohl Chancen auf eine betriebliche Ausbildung als auch auf den Besuch einer BFS bestehen. Zu prüfen ist, ob etwa der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschlusses in der erweiterten IFK im Dezember möglich ist, damit Schülerinnen und Schüler etwa in die Lerngruppen der Aufbaustufe des nachfolgenden Jahrgangs mit aufgenommen werden können.

Option 2: BFSI-Aufbaustufe (spezifische Förderphase ab Februar)

Bei dieser Option wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler einen dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschluss erwerben können und sie anschließend einen regulären BFS-Bildungsgang besuchen werden. Der Unterricht wird in der Aufbaustufe bereits auf BFS-Niveau ausgerichtet, wobei die berufsfeldspezifische Ausrichtung nur nachgelagert über Binnendifferenzierung des Unterrichts erfolgt. Praktische Erfahrungen werden im schulischen Kontext erworben (Projekte, fachpraktische Simulationen u.a.). Für diese Klassen gilt die Regel, dass sie als Kern einer Regelklasse der BFS im anschließenden Schuljahr gesetzt werden und dieser Kern durch weitere Schülerinnen und Schüler aus dem SEK-I Regelsystem bzw. der Ausbildungsvorbereitung ergänzt wird.

Option 3: Konzentration auf Praktika u.a.

Zentral für die Option 3 ist die Ermöglichung von betrieblicher Praxiserfahrung durch Praktika, Kontakte zu Maßnahmenträgern, überbetriebliche Bildungsstätten. Die Sprachförderung wird schwerpunktmäßig auf den Übergang in Ausbildung und deren Anforderungen ausgerichtet, so dass weniger der schulische Abschluss als die Vermittlung in Ausbildung das Ziel ist. Dies ist auch dadurch gerechtfertigt, dass bei einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung und entsprechendem Berufsschulabschlusszeugnis ein vergleichbares Schulabschlussniveau erreicht werden kann.

Die Optionen beeinflussen die didaktische Förderung im zweiten Halbjahr der IFK. Grundsätzlich entstehen dadurch verschiedene Förderstränge (Förderbänder), die aber alle auf der Grundlage eines an sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten orientierten Systems basieren. Insgesamt wird so ein kontinuierlicher, abgestimmter Spracherwerb in definierten unterjährigen Förderzeiträumen beabsichtigt. Den Schülerinnen und Schülern können so Fortschritte in der Entwicklung verdeutlicht werden.

2.1.2 Einrichtung **eines Bildungsganges** mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO	1.1.2 **Bildungsgänge** mit fachbereichsbezogenen Schwerpunkten im Rahmen der BKAZVO

Die Berufskolleganrechnungs- und Zulassungsverordnung (BKAZVO) in NRW zielt darauf ab, durch Anrechnung von Bildungsgängen und Einrichtung von Bildungsangeboten am Berufskolleg die Zulassung zur Kammerprüfung (nach §43 (2) BBiG, § 37 (2) HWO) zu ermöglichen, um die Perspektiven auf dem beruflichen Ausbildungsmarkt zu verbessern.

Dabei nimmt die BKAZVO besondere Zielgruppen in den Blick: Förderbedürftige Jugendliche und Altbewerber, bei denen der berufliche Orientierungsprozess und Bewerbungen noch nicht direkt zu der Aufnahme einer dualen Ausbildung geführt haben sowie junge Erwachsene, die auf dem regulären Ausbildungsmarkt keine adäquate Ausbildungsstelle gefunden haben. Im Rahmen des Schulversuchs werden als dritte Gruppe auch diejenigen Schülerinnen und Schüler angesprochen, die

<table>
<tr><td colspan="2">aus verschiedensten Gründen begonnene Bildungsgänge abbrechen bzw. verlassen müssen (z.B. Kündigung eines dualen Ausbildungsverhältnisses während der Probezeit oder Wechsel aus einem vollzeitschulischen Bildungsgang).

Der formale Rechtsbezug für diesen Bildungsgang ist die Verordnung über die Anrechnung vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge auf die Ausbildungsdauer gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung und die Zulassung von Absolventen vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge zur Abschlussprüfung in dualen Ausbildungsberufen (Berufskolleganrechnungs- und -zulassungsverordnung – BKAZVO). Nach § 2 der BKAZVO können in der Variante A vollzeitschulische Bildungsgänge für einen anerkannten Ausbildungsberuf an Berufskollegs eingerichtet werden. Für die Einrichtung der im Schulversuch erprobten Bildungsgänge wird wie bei der Errichtung eines Bildungsganges nach APO-BK verfahren. Der Schulträger genehmigt im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde (Bezirksregierung Arnsberg) nach Anhörung und schriftlicher Stellungnahme der zuständigen Stellen (Kammern) und unter Einbeziehung der Kommunalen Koordinierung (KAoA), der Bundesagentur für Arbeit Dortmund, der benachbarten Kommunen (Schulträger) auf Antrag des Berufskollegs den Bildungsgang. Die Genehmigung wird für den Zeitraum von drei Durchgängen erteilt.</td></tr>
<tr><td>Die Einrichtung eines BKAZVO-Bildungsganges ist nur dann erforderlich, wenn vorherige Vermittlungsversuche für einen regulären Ausbildungsvertrag erfolglos sind.</td><td>Die Zuweisung eines Schülers oder einer Schülerin in einen BKAZVO-Bildungsgang ist nur dann erforderlich, wenn vorherige Vermittlungsversuche für einen regulären Ausbildungsvertrag erfolglos sind.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Wenn sich Vermittlungsmöglichkeiten bereits während des Besuchs des Bildungsganges ergeben, so sind sie zu unterstützen. Ein BKAZVO-Bildungsgang muss deswegen kaskadenförmig auf einen laufend möglichen Ausstieg und einen fließenden Übergang in eine reguläre Ausbildung ausgerichtet sein. Im besten Falle wird so keine Zulassung zur Externenprüfung notwendig, weil eine reguläre Zulassung ausgesprochen werden kann. In bestimmten Berufen kann auch eine gestreckte Abschlussprüfung (Teil I der Abschlussprüfung erfolgt etwa zur Hälfte der Ausbildungszeit) erfolgen. Ziel ist die möglichst frühzeitige Einmündung in ein duales Ausbildungsverhältnis, wobei als Mehrwert für Betriebe sowie Schülerinnen und Schüler durch den Bildungsgang gezielt die Anrechnung vorheriger Leistungen unterstützt und inhaltlich gerechtfertigt wird.</td></tr>
<tr><td>Genauso wie bei der Einrichtung der internationalen Förderklassen werden die Schülerinnen und Schüler des BKAZVO-Bildungsgangs / der BKAZVO-Plätze statistisch als Schülerinnen und Schüler des RBZ-Modell-BKs geführt.</td><td>/</td></tr>
<tr><td>Notwendige Sonderregelungen im Rahmen des Schulversuchs umfassen:
Einrichtung eines Bildungsgangs mit Orientierungsstufe im Rahmen der BKAZVO
Keine Zeugnisvergabe, sondern Zertifikatsvergabe (analog zu Fit für mehr-Klassen)
Einrichtung von vier fachbereichskombinierenden Klassen (vier Klassen des RBZ-Modell- BKs) durch Generalisierungsklausel</td><td>Notwendige Sonderregelungen im Rahmen des Schulversuchs umfassen:
Einrichtung eines Bildungsgangs mit Orientierungsstufe im Rahmen der BKAZVO
Keine Zeugnisvergabe, sondern Zertifikatsvergabe (analog zu Fit für mehr-Klassen)
Einrichtung von vier fachbereichskombinierenden Klassen durch Generalisierungsklausel und Zusammenarbeit mit Regelklassen (der acht Berufskollegs).</td></tr>
</table>

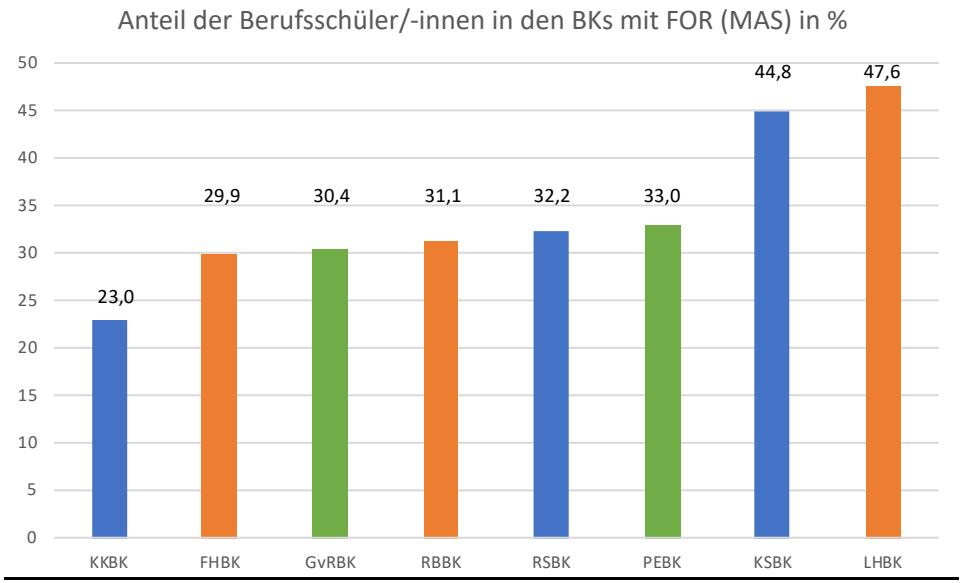
Das Konzept wird entlang der nachfolgenden Abbildung erläutert. Der Bildungsgang unterscheidet zwei Phasen. Die Orientierungsphase kann als verkürztes erstes Jahr bezeichnet werden, das insbesondere genutzt wird, die Chancen zu erhöhen, einen Eintritt in alternative Formen der Qualifizierung außerhalb der BKAZVO-Regelung zu organisieren. Dabei steht neben grundlegenden beruflichen Handlungskompetenzen die Förderung von Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Der Zugang zu diesem Bildungsgang verzichtet formal auf Qualifikationsvoraussetzungen, wird aber faktisch eine relativ große Bandbreite umfassen. Er kann als atypisch zu anderen Bildungsgängen des Berufskollegs charakterisiert werden, **was seine Ansiedelung im RBZ-Modell-BK unterstreicht.**	Das Konzept wird anhand der nachfolgenden Abbildung erläutert. Der Bildungsgang unterscheidet zwei Phasen. Die Orientierungsphase kann als verkürztes erstes Jahr bezeichnet werden, das insbesondere genutzt wird, die Chancen zu erhöhen, einen Eintritt in alternative Formen der Qualifizierung außerhalb der BKAZVO-Regelung zu organisieren. Dabei steht neben grundlegenden beruflichen Handlungskompetenzen die Förderung von Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Der Zugang zu diesem Bildungsgang verzichtet formal auf Qualifikationsvoraussetzungen, wird aber faktisch eine relativ große Bandbreite umfassen. Er kann als atypisch zu anderen Bildungsgängen des Berufskollegs charakterisiert werden.
Je Orientierungsphase werden über externe und interne Zugänge **vier fachbereichsbezogene Klassen eingerichtet**, im kaufmännischen, gewerblich-technischen, agrarwirtschaftlichen Bereich und im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens. Formal wird die Klassenbildung mit Stichtag 1. Dezember eines Jahrgangs abgeschlossen und dabei die Zahl auf maximal 100 Plätze begrenzt. Der Zugang zu den Klassen erfolgt etwa im Oktober/November. Auf diese Zahl und Personen beziehen sich die festzulegenden Erfolgsquoten des kaskadenförmigen Ausstiegs aus dem Bildungsgang.	Je Orientierungsphase werden fachbereichskombinierend über externe und interne Zugänge **vier Klassen** eingerichtet, im kaufmännischen, gewerblich-technischen, agrarwirtschaftlichen Bereich und im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens. Formal wird die Klassenbildung mit Stichtag 1. Dezember eines Jahrgangs abgeschlossen und dabei die Zahl auf maximal 100 Plätze begrenzt. Der Zugang zu den Klassen erfolgt etwa im Oktober/ November. Auf diese Zahl und Personen beziehen sich die festzulegenden Erfolgsquoten des kaskadenförmigen Ausstiegs aus dem Bildungsgang.
Anschlussmöglichkeiten nach der Orientierungsphase sind neben der betrieblichen Ausbildung die Maßnahmen der Einstiegsqualifizierung (EQ), die Assistierte Ausbildung (ASA), eine schulische Ausbildung, die geförderte Ausbildung und ggfs. vollzeitschulische Bildungsgänge am BK sowie der Übergang in Klassen im Rahmen der BKAZVO.	
Das RBZ-Modell-BK organisiert neben den unterrichtlichen Aktivitäten auch die Unterstützung etwa durch Schulsozialarbeit, Praktikumsakquisiteure, Berufseinstiegsbegleitung, Integrationskräfte in Verbindung mit BA, IHK, HWK und den weiteren Akteuren der Berufsbildung in Dortmund.	**Die RBZ-Geschäftsstelle unterstützt** neben den unterrichtlichen Aktivitäten auch **Fördermaßnahmen von multiprofessionellen Teams** (**etwa durch** Schulsozialarbeit, Praktikumsakquisiteure, Berufseinstiegsbegleitung, Inklusions- und Integrationskräfte in Verbindung mit BA, IHK, HWK und den weiteren Akteuren der Berufsbildung in Dortmund).
Der Einstieg in die schulische Ausbildungsphase im Rahmen des BKAZVO-Bildungsganges beginnt mit dem zweiten Schuljahr (drittes Halbjahr). Hier beginnt in einem gestuften Modell die Integration in Klassen des Dualen Systems und damit die Orientierung an Ausbildungsrahmenplänen und Rahmenlehrplänen der KMK. Hier erfolgt erst die weitere individuelle Zuordnung zu einzelnen Ausbildungsberufen. Die berufspraktischen Erfahrungen werden i.d.R. durch Praktika (z.B. im Rahmen	

<table>
<tr><td colspan="2">von Patenschaften mit Ausbildungsbetrieben) ermöglicht, wobei ergänzend praxisnaher Unterricht in Werkstätten und Übungsfirmen bzw. Teilnahme an Praxiskursen und -lehrgängen mit entsprechenden Lernmaterialien organisiert wird.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Durch die Einrichtung des Bildungsganges im Rahmen des Schulversuchs ist begründet, dass die Schülerinnen und Schüler flexibel Ausbildungsberufen zugeordnet werden, durch die im Zweifel eine Beantragung auf Zulassung zur Teilnahme an den Abschlussprüfungen begründet ist. Eine entsprechende Vereinbarung mit den Zuständigen Stellen ist spätestens ein Jahr nach Eintritt in die zweite Phase des Bildungsganges notwendig. Die nachgelagerte Zustimmung ist begründet, weil sich gerade im frühen Verlauf der zweiten Phase weitere Möglichkeiten des Ausstiegs und Übergangs in eine reguläre Phase ergeben können.</td></tr>
<tr><td>Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Berufsschulklassen dualer Ausbildungsgänge in der zweiten Phase des BKAZVO-Bildungsgangs erfolgt nach Maßgabe
• einer Perspektivabschätzung als Ergebnis des Besuchs der Orientierungsphase des RBZ-Modell-Berufskolleg-Dortmund
• der Bandbreite von Ausbildungsberufen, für die eine Beantragung der Zulassung im Rahmen der externen Prüfung aufgrund des Beschulungs- und Lernortkooperationsmodells allgemein geprüft wurde.</td><td>Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Berufsschulklassen dualer Ausbildungsgänge in der zweiten Phase des BKAZVO-Bildungsgangs erfolgt nach Maßgabe
• einer Perspektivabschätzung als Ergebnis des Besuchs der Orientierungsphase durch die RBZ-Geschäftsstelle
• der Bandbreite von Ausbildungsberufen, für die eine Beantragung der Zulassung im Rahmen der externen Prüfung aufgrund des Beschulungs- und Lernortkooperationsmodells allgemein geprüft wurde.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Die Abbildung bezieht sich auf dreieinhalbjährige Berufe; je nach Bandbreite der Berufe ist die Dauer des Modells anzupassen.
Das Grundmodell wird abschließend über das OFA-Prinzip im Zusammenhang illustriert:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Die Orientierungsphase des Bildungsganges wird sowohl von einer (erneuten) beruflichen Orientierung als auch von der Vermittlung praktischer Erfahrungen geprägt. Hier wird curricular ein Freiraum durch Projektlernen genutzt, um Fachbereichseinschätzung, Ausbildungsperspektiven und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen und dabei die Eigenmotivation zur konsequent begleiteten Suche nach Qualifizierungsperspektiven in den Fachbereichen zu unterstützen. Durch entsprechende Verbindungen mit Regelklassen der dualen Ausbildung (Schnupper-Wochen) werden zudem Kontakte zu potentiellen Ausbildungs- oder Praktikumsbetrieben geschaffen.</td></tr>
<tr><td>Bis zum Schulhalbjahr ist ein Wechsel von Fachbereichsklassen möglich und wird über das RBZ-Modell- BK koordiniert. Mit dem zweiten Halbjahr beginnt ein aufbauender Unterricht in fachbereichsbezogenen Klassen in Analogie zu Teilzeitklassen des Dualen Systems, wobei das Ziel der Vermittlung in Ausbildung die Aktivitäten prägt. Von 100 Schülerinnen und Schülern sollen dabei etwa 60 % vermittelt werden.</td><td>Bis zum Schulhalbjahr ist ein Wechsel von Fachbereichsklassen möglich und wird über die RBZ-Geschäftsstelle koordiniert. Mit dem zweiten Halbjahr beginnt ein aufbauender Unterricht in fachbereichsbezogenen Klassen in Analogie zu Teilzeitklassen des Dualen Systems, wobei das Ziel der Vermittlung in Ausbildung die Aktivitäten prägt. Von 100 Schülerinnen und Schülern sollen dabei etwa 60 % vermittelt werden.</td></tr>
<tr><td>Die Förderphase bedeutet bei einer gleichmäßigen Verteilung über die Fachbereiche dann eine Zuordnung von etwa 10 Schülerinnen und Schülern in</td><td>Die Förderphase bedeutet bei einer gleichmäßigen Verteilung über die Fachbereiche dann eine Zuordnung von etwa 10 Schülerinnen und Schülern in</td></tr>
</table>

(verschiedene) Regelklassen des dualen Systems. Durch spezielle Lernunterstützungsangebote **des RBZ-Modell-BKs** werden berufspraktische Erfahrungen gefördert und begleitet.	(verschiedene) Regelklassen des dualen Systems. Durch spezielle **Lernunterstützungsangebote werden** berufspraktische Erfahrungen gefördert und begleitet.
Die spezifische Entwicklung und Bearbeitung von Lernsituationen, welche auch für die übrigen Auszubildenden genutzt werden können, unterstützt neben der Betreuung von Praktika (etwa im Differenzierungsbereich der Regelklassen) den Kompetenzerwerb. Die entsprechenden curricularen Vorgaben sind je nach Ausgangslage mit den Betrieben im Rahmen einer Lernortkooperation zu erarbeiten (individualisierter Ausbildungsverlaufsplan). Im ersten Jahr bleibt die Vermittlung in Ausbildung ein wichtiger Maßstab für die Aktivitäten.	
Bei erfolgreicher Vermittlung in Ausbildung werden Zertifikate für erworbene Kompetenzen durch **das RBZ-Modell-BK** ausgestellt.	Bei erfolgreicher Vermittlung in Ausbildung werden Zertifikate für erworbene Kompetenzen durch die **RBZ-Geschäftsstelle** vorbereitet und von den Berufskollegs ausgestellt.
Die <u>Abschluss- und Anschlussphase</u> umfasst die Unterstützung zur Vorbereitung auf spezifische Prüfungsleistungen. Hier ist die Zulassung zur Prüfung und die Begründung durch den Ausbildungsverlaufsplan zentraler Ausgangspunkt. Im Prüfungsjahr des Bildungsganges (oder bei gestreckten Abschlussprüfungen: vor der Zeit, in der Teil 1 und Teil 2 der Abschlussprüfungen liegen) ist eine intensivierte Prüfungsvorbereitung, speziell bezogen auf die praktischen Prüfungsanteile, der Hauptbestandteil der Abschluss-/Anschlussphase.	
2.1.3 Ausbildungsbegleitender Erwerb der Fachhochschulreife (Doppeltqualifikation)	1.1.3 Ausbildungsbegleitender Erwerb der Fachhochschulreife (Doppeltqualifikation)
Für bestimmte Schülerinnen und Schüler ist die Möglichkeit, ausbildungsbegleitend die Fachhochschulreife (FHR) am Berufskolleg erwerben zu können, eine persönliche Chance auf die unmittelbare Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Sie hängt neben der individuellen Motivation maßgeblich von drei Bedingungen ab, nämlich der erworbenen Fachoberschulreife (FOS), der Unterstützung durch die Ausbildungsbetriebe und der (berufsbezogenen) Einrichtung der Bildungsgänge im Berufskolleg. Die beiden letzten Faktoren beeinflussen sich gegenseitig. Das Bekanntmachen und die Werbung für den Bildungsgang kann und muss bei den Ausbildungsbetrieben mit der Darstellung der Vorzüge des Bildungsganges für die Attraktivität des Dualen Systems sowie der verlässlichen Zusage der Rahmenbedingungen für die Schülerinnen und Schüler und deren Ausbildungsbetriebe erfolgen. Diese kann bei einzelnen Berufskollegs i.d.R. erst erfolgen, wenn die Einrichtung eines Bildungsgangs aufgrund der Anmeldezahlen sicher ist. Diese wechselseitige Bedingtheit soll durch die Einrichtung von (mindestens) fachbereichsbezogenen doppeltqualifizierenden Bildungsgängen (modifiziert nach Anlage A 1.4) aufgehoben werden	
Ein gesonderter Regelungsbedarf im Rahmen des Schulversuches besteht für die Einführung und Umsetzung der fachbereichskombinierenden Lerngruppenmodelle.	
Für die Laufzeit des Schulversuchs soll jeder Schülerin, jedem Schüler, die/der eine Bildungsgang des dualen Systems an einem der acht Dortmunder Berufskollegs (BKs) besucht und die Eingangsvoraussetzungen für eine Doppeltqualifizierung erfüllt, die Möglichkeit geboten werden, ausbildungsbegleitend die Fachhochschulreife (FHR) zu erlangen. Die	Für die Laufzeit des Schulversuchs soll jeder Schülerin, jedem Schüler, die/der einen Bildungsgang des dualen Systems an einem der acht Dortmunder Berufskollegs (BKs) besucht und die Eingangsvoraussetzungen für eine Doppeltqualifizierung erfüllt, die Möglichkeit geboten werden, ausbildungsbegleitend die Fachhochschulreife (FHR) zu erlangen. Die

Zustimmung des Ausbildungsbetriebes bleibt erforderlich. Der Schulversuch unterstützt damit die Bestrebungen, die Formulierung „Duale Ausbildung plus FHR“ als erkennbares Markenzeichen zu etablieren.	Zustimmung des Ausbildungsbetriebes bleibt erforderlich. Der Schulversuch unterstützt **im Rahmen des *fachbereichskombinierenden Lerngruppenmodells*** damit die Bestrebungen, die Formulierung „Duale Ausbildung plus FHR“ als erkennbares Markenzeichen zu etablieren.
Es gilt das Prinzip des Vorrangs der berufsbezogenen Einrichtung – wenn sich an einem Berufskolleg allein die Möglichkeit der Bildung einer Fachklasse mit Doppeltqualifikation bietet, soll dies auch genutzt werden. Von daher werden im Grundsatz **drei weitere Varianten** angeboten, die sich in Abhängigkeit von der möglichen Zahl der Schülerinnen und Schüler ausgestalten. Weil nach Möglichkeit versucht wird, Klassen an einzelnen Berufskollegs einzurichten und die berufsbezogenen Anteile dort unterrichtet werden, ist hier eine formale Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Berufskollegs sinnvoll. Insgesamt unterstützt und gewährleistet das RBZ-Modell-Berufskolleg die Konstanz des entsprechenden Angebots in der Region.	/
Fachbereichskombinierendes-Lerngruppenmodell Ausgehend von Arbeits- und Geschäftsprozessen in bestimmten Branchen sind unterschiedliche Berufe miteinander verkettet – so arbeiten eben beim Hausbau verschiedene Gewerke bzw. berufliche Fachbereiche Hand in Hand. Zwischen dem Gesundheitssektor und der Sozialversicherung, im Bereich von Einzelhandel, Informatik und Logistik oder Gastronomie und Tourismus u.a. finden sich solche Berührungs- und Kombinationspunkte ansonsten eher differenter Berufsbildungen. Sie sollen im Schulversuch genutzt werden, um Lerngruppen zu bilden, die aus verschiedenen Berufskollegs stammen, jedoch gemeinsam und praxisbezogen in den relevanten berufsübergreifenden Fächern unterrichtet werden und dabei die beruflichen Lernfelder mit einbeziehen können. Mit diesem Modell werden neue Potentiale (Berufsgruppen) für Dortmund erschlossen.	
/	**Ergänzend** wird durch die Berufskollegs auch *das bereits durch die APO-BK abgedeckte Organisationsmodell* koordiniert angeboten:
Fachbereichs-Lerngruppenmodell Dieses Modell geht von der Umsetzung in einem Fachbereich aus (z.B. Ernährung/Hauswirtschaft, Wirtschaft und Verwaltung u.a.). Die berufsbezogenen Lernbereiche werden wie bisher in den Fachklassen des dualen Systems unterrichtet. Durch **das RBZ-Modell-BK** werden berufsübergreifende „Lerngruppen Doppeltqualifikation“ **eingerichtet und betreut**. Die Einrichtung von übergreifenden „Lerngruppen Doppeltqualifikation“ hat eine	*Fachbereichs-Lerngruppenmodell* Dieses Modell geht von der Umsetzung in einem Fachbereich aus (z.B. Ernährung/ Hauswirtschaft, Wirtschaft und Verwaltung u.a.). Die berufsbezogenen Lernbereiche werden wie bisher in den Fachklassen des dualen Systems unterrichtet. Durch **die RBZ-Geschäftsstelle** werden berufsübergreifende „Lerngruppen Doppeltqualifikation“ **organisatorisch** betreut. Die Einrichtung von übergreifenden „Lerngruppen

Stundenplankoordination der Fachklassen in den berufsübergreifenden Lernbereichen als Konsequenz. Gemäß den vorhandenen Berufskolleg-Profilen wird dies vermutlich nur im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung organisiert, wobei die vorhandenen Angebote stabilisiert und möglicherweise durch Stütz- und Fördermaßnahmen verbessert organisiert werden können.	Doppeltqualifikation“ hat eine Stundenplankoordination der Fachklassen in den berufsübergreifenden Lernbereichen als Konsequenz. Gemäß den vorhandenen Berufskolleg-Profilen wird dies vermutlich nur im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung realisiert, wobei die vorhandenen Angebote stabilisiert und möglicherweise durch Stütz- und Fördermaßnahmen verbessert organisiert werden können.
Fachklassen-Lerngruppenmodell Die Doppeltqualifizierung nutzt die Verknüpfung von berufsbezogenem und berufsübergreifendem Lernen. Je affiner die beruflichen Tätigkeitsbereiche zueinander sind, desto größer ist das Potenzial für eine abgestimmte didaktische Jahresplanung auch im berufsübergreifenden Bereich. Dies wird in der vorgelegten Variante durch Bestimmung von affinen Berufsgruppen geleistet, für die die entsprechenden Klassen eingerichtet werden. Dies kann berufskollegübergreifend oder berufskollegintern erfolgen. In den beschriebenen Modellen werden die 560 Jahresstunden der beteiligten Fachklassen im berufsbezogenen Lernbereich im Umfang von 320 Jahresstunden (= ein Unterrichtstag im Teilzeitunterricht mit jeweils 8 Unterrichtsstunden) am jeweiligen BK unterrichtet, das den entsprechenden Bildungsgang beschult. Die berufsübergreifenden und zur FHR führenden Fächer im Umfang von 240 Jahresstunden werden durch das RBZ-Modell-BK für die Lerngruppen Doppeltqualifikation organisiert (= ein Unterrichtstag mit jeweils 6, organisatorisch 8 Unterrichtsstunden). Eine analoge Umsetzung wäre im Blockunterricht denkbar. Auch bei diesen Modellen ist ein Angebotsstart zum Schuljahresbeginn oder alternativ - bei einer Erhöhung der Unterrichtsstunden - im 2. Halbjahr der Unterstufe möglich. Das Fachklassen-Lerngruppen-Modell ist didaktisch wie das Fachklassen-Modell (s.u.) begründet. Hier ist es wahrscheinlich, dass die Klassenbildung in einem Berufskolleg stattfindet. Ausnahme ist das Modell für die Kaufleute für Büromanagement, die momentan an zwei benachbarten Standorten ausgebildet werden.	/

Fachklassen-Modell Sind in einem Bildungsgang an einem Berufskolleg bereits Klassen mit Doppeltqualifizierung möglich, sollen diese vorrangig fortgeführt werden. Alternativ werden am jeweiligen BK ab der Mittelstufe wöchentlich zwei Stunden zur Erlangung der FHR erteilt; in der Unterstufe startet das Angebot zum 2. Schulhalbjahr mit vier zusätzlichen Unterrichtswochenstunden (über 25 Jahre), die beliebig auf die jeweiligen Unterrichtstage verteilt werden.	/
Das grundsätzliche Potential ergibt sich über alle acht Berufskollegs aus der folgenden Grafik (Stand 2015): Abb.5 Quantitatives Potential für Doppeltqualifizierung	Das grundsätzliche Potential ergibt sich über alle acht Berufskollegs aus der folgenden Grafik über den prozentualen Anteil der Berufsschülerinnen und -schüler mit mittlerem Schulabschluss (MSA) (Stand 2015): Abb.4 Quantitatives Potential für Doppeltqualifizierung
	
Die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines **Monitoringsystems** zur Angebotsnavigation **in und zwischen den Berufskollegs sowie für das RBZ-**	Die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines **Systems** zur Angebotsnavigation **innerhalb und zwischen den Berufskollegs** (über Schüler-

Modell-BK (über Schüler-Online und die Analyse der Eingangsvoraussetzungen in den Bildungsgängen des Dualen Systems der BKs) **sind eine Voraussetzung** für die Durchführung und erfordern einen fließenden Datenaustausch von der Anmeldung (Schüler-Online) bis zur Zeugniserstellung **zwischen dem jeweiligen Berufskolleg und dem RBZ-Modell-BK.** Zugleich ist durch das **RBZ-Modell-BK** sicherzustellen, dass eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit in Betrieben, durch die Betriebe sowie vorwiegend in den Realschulen gemacht wird. Letztlich ist die Option der Doppeltqualifikation mit FHR-Reife das bildungsökonomisch begründetere Modell als die Option zweijährige Höhere Berufsfachschule (nach Anlage C) mit anschließender dualer Ausbildung.	Online und die Analyse der Eingangsvoraussetzungen in den Bildungsgängen des Dualen Systems der BKs) **ist hilfreich** für die Durchführung und erfordert einen fließenden Datenaustausch von der Anmeldung (Schüler-Online) bis zur Zeugniserstellung zwischen **den jeweiligen Berufskollegs**. Zugleich ist durch die **RBZ-Geschäftsstelle** sicherzustellen, dass eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit in Betrieben, durch die Betriebe sowie vorwiegend in den Realschulen umgesetzt wird. Letztlich ist die Option der Doppeltqualifikation mit FHR-Reife das bildungsökonomisch begründetere Modell als die Option der zweijährigen Höheren Berufsfachschule (nach Anlage C) mit anschließender dualer Ausbildung.
Das **Monitoring** ist ggf. Ausgangspunkt für eine aktive Bewerbung des Modells an den Bildungsgängen der Berufskollegs während des ersten Schulhalbjahres. Dabei initiiert die **Leitung des RBZ-Modell-BKs** die entsprechenden Aufgaben bzw. führt diese aus (Tätigkeiten in der Orientierungsphase).	**Die Dokumentation und Berichterstattung über das Modell** ist ggf. Ausgangspunkt für eine aktive Bewerbung des Modells an den Bildungsgängen der Berufskollegs während des ersten Schulhalbjahres. Dabei initiiert **die RBZ-Geschäftsstelle** die entsprechenden Aufgaben bzw. führt diese aus (Tätigkeiten in der Orientierungsphase).
Im Rahmen der Förderphase koordiniert **das RBZ-Modell-BK** die Aktivitäten hinsichtlich der Unterstützung der Lerngruppen in Hinblick auf den Raumbedarf und optimierte Lernmaterialien.	Im Rahmen der Förderphase koordiniert die **RBZ-Geschäftsstelle** die Aktivitäten hinsichtlich der Unterstützung der Lerngruppen in Hinblick auf den Raumbedarf und optimierte Lernmaterialien.
Im Rahmen der Abschluss- und Anschlussphase erfolgt eine besondere Vorbereitung auf die FHR-Prüfung sowie eine Beratung über Anschlussmöglichkeiten in Verbindung mit den regionalen Akteuren (Kammern, Agentur, Hochschulen).	Im Rahmen der Abschluss- und Anschlussphase erfolgt eine besondere Vorbereitung auf die FHR-Prüfung sowie eine Beratung über Anschlussmöglichkeiten in Verbindung mit den regionalen Akteuren (Kammern, Agentur, Hochschulen)

8.10 Weitere Berufskollegverbünde

Um die Vielfalt regionaler Besonderheiten aufzuzeigen, stelle ich im Anschluss zwei weitere Initiativen zur Gründung von Berufskollegverbünden in NRW vor, die in ländlich geprägten Regionen organisiert werden. Die Texte basieren auf Gesprächen mit Vertreter:innen der beiden Berufskollegverbünde, die Herr Prof. Dr. Detlef Buschfeld, Frau Prof.'in Dr. Nicole Naeve-Stoß und ich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung führten.

8.10.1 Netzwerk „Innovationszentrum Berufliche Bildung" – Ostwestfalen-Lippe

Das ‚Innovationszentrum Berufliche Bildung' in Ostwestfalen-Lippe (IBB OWL) ist ein regierungsbezirkweites Netzwerk bestehend aus sieben Schulträgern, den öffentlichen Berufskollegs sowie dem Dezernat 45 der Bezirksregierung Detmold. Zum weiteren Kreis der Stakeholder gehören die ansässigen Hochschulen, Kammern sowie Arbeitsagenturen. Nach einer ca. zehnjährigen Vorarbeit wurde das Netzwerk im Schuljahr 2013/2014 mit dem Ziel gegründet, eine berufskolleg-, schulträger- und schulformübergreifende Qualitätsentwicklung voranzutreiben. Die Dauer des Projekts ist zunächst auf fünf Jahre angelegt.

Die folgenden Informationen basieren auf Gesprächen mit Vertreter:inne:n und Beteiligten des Verbunds, die ich von Januar bis Juli 2017 führte.

Besonderheiten und Herausforderungen des Regierungsbezirks Detmold

Der Regierungsbezirk Detmold besteht aus den sieben Schulträgerbezirken Stadt Bielefeld, Kreis Gütersloh, Kreis Herford, Kreis Höxter, Kreis Lippe, Kreis Minden-Lübbecke und dem Kreis Paderborn. Die sieben Schulträger sind insgesamt für 30 öffentliche Berufskollegs verantwortlich – in der Summe bieten die Schulen 1.085 Bildungsgänge (davon 329 unterschiedliche) an, verfügen über 65.000 Schülerinnen und Schüler sowie 3.000 Lehrerinnen und Lehrer. In Bezug auf die Quantitäten ist der Regierungsbezirk Detmold damit vergleichbar mit Bundesländern wie Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen oder Thüringen (Zahlen basieren auf Informationen aus dem Sommer 2017).

Im Regierungsbezirk Detmold haben insbesondere exogene Impulse zur Zusammenarbeit im Verbund geführt:

Der demographische Wandel und die Land-Stadt-Migration verbunden mit einer sich ändernden Unternehmenslandschaft führen dazu, dass einige Bildungsgänge in ihrem Bestand gefährdet sind. Die Berufskollegs müssen ein spezifisch auf die Region zugeschnittenes Bildungsangebot erstellen (exogener Impuls).

Als Konsequenz des demographischen Wandels wurden im Kreis Höxter bereits Berufskollegstandorte zusammengelegt. Die Gemeindeprüfungsämter prüfen in den Kreisen die flächenmäßige Ausstattung bezogen auf die einzelnen Schüler:innen und Schulformen. Ein Flächenüberhang kann entweder zu einer gemeinsamen Ressourcennutzung führen oder aber im Extremfall eine Zusammenlegung von Standorten begründen.

Eine Folge des demographischen Wandels und der Land-Stadt-Migration ist der Fachkräftemangel – dieser bezieht sich einerseits auf die Herausforderung, Fachkräfte für Handwerk, Handel und Industrie auszubilden und in der Region zu halten, andererseits auf die Frage, wie Lehrkräfte für die Berufskollegs der Region Ostwestfalen-Lippe gewonnen werden können.

Eine weitere Herausforderung für ausbildende Unternehmen und Berufskollegs ist die schwierige ÖPNV-Anbindung. Jugendliche, die noch nicht über einen Führerschein verfügen, haben teilweise lange Anfahrtswege zu den Schulen und Unternehmen.

Ein zusätzliches Problem ist, dass die Berufskollegs in der Grenzregion zu Niedersachsen mit dem Bildungsangebot niedersächsischer beruflicher Schulen konkurrieren müssen.

Blick auf die Motivation der Akteure des IBB OWL

Der Gedanke „Nicht alle müssen alles machen" treibt alle drei Hauptakteure des Netzwerks an (s. Effizienz-Potenziale). Die Akteure betrachten beispielsweise eine mögliche gemeinsame Ressourcennutzung als Chance des Netzwerks. Kostenintensive Sach-Anschaffungen wie CNC-Maschinen oder SAP-Lizenzen müssen nicht zwingend pro Schulträger beschafft werden, wenn sie nur eine kurze Zeit im Schuljahr genutzt werden. Hier ist zu prüfen, wie durch Kollaboration betriebswirtschaftlich bessere Auslastungen erzielt werden können. Die Teilung von Ressourcen bezieht sich auch auf das Personal: Es wird z.B. diskutiert, wie Expertise von Fachkräften geteilt werden kann (Bsp.: eine Lehrkraft ist Expertin / Experte in der Nutzung von ERP-Systemen und stellt Knowhow anderen Berufskollegs zur Verfügung → s. Lern- und Innovationspotenziale).

Die Motivation der *Bezirksregierung* liegt erstens in der Erfüllung des Auftrags des Schulgesetzes. Laut § 80 SchulG NRW sind die Kreise verpflichtet, für ihren Bereich eine mit den Planungen benachbarter Schulträger abgestimmte Schulentwicklungsplanung zu betreiben. Die Bezirksregierung möchte ihre Rolle als regierungsbezirkweiter Akteur dazu nutzen, die sieben Schulträger zu gemeinsamen Gesprächen und Absprachen zusammenzuführen. Eine Chance wird beispielsweise darin gesehen, bei der Bestimmung der Zügigkeit von Bildungsgängen schulträgerübergreifend Clearinggespräche zu führen, wenn schulträgerintern keine Lösungen gefunden werden könnten. Ziel der Bezirksregierung ist, die Bildungsgangstruktur innerhalb des Regierungsbezirkes so zu entwickeln, dass sie den Bildungsbedürfnissen der Gesamtregion mit ihren spezifischen Ausdifferenzierungen entspricht. Diese Motivation steht in engem Zusammenhang mit dem im Rahmen der regionalen Herausforderungen beschriebenen Problem der niederfrequentierten Klassen. Erklärtes Ziel ist, innovative Personalmodelle vorzudenken.

Die *Schulleitungen* der Berufskollegs sehen Chancen in der verbesserten Kommunikation, Transparenz und Abstimmung unter allen Bildungsverantwortlichen in der Region. Zudem wird die Möglichkeit, in Hinblick auf Unterrichtsqualität und -entwicklung von anderen Berufskollegs zu lernen, als wichtig erachtet. Die Frage, inwiefern innere und äußere Schulangelegenheiten besser vernetzt werden können und wie das Netzwerk dazu beitragen kann, wird unter den Schulleitungen ebenfalls diskutiert.

Schulträger sehen die Sicherung des Bildungsangebots in der Fläche als wichtigste Chance des Netzwerks. Dabei ist der Gedanke ‚Kooperation vor Konzentration' leitend. Mögliche Handlungsfelder werden in der innovativen Unterrichtsentwicklung gesehen, die über das ‚Tagesgeschäft' und die derzeitigen rechtlichen Rahmenbedingungen hinausgehen soll. Als Beispiele werden ‚distance learning' oder die Modularisierung von Bildungsgängen genannt. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig zu erwähnen, dass einige Schulträger über eigene kreisinterne Bildungsnetzwerke verfügen (z.B. Lippe Bildung eG). Mit dem Interesse von Schulträgern an konkreter Unterrichtsarbeit geht auch der Wunsch nach einer stärkeren Integration von inneren und äußeren Schulangelegenheiten einher.

Durch die Bündelung der Stimmen aller sieben Schulträger können die Schulträger ihre Forderungen gemeinschaftlich vorbringen.

Eine weitere Motivation der Schulträger ist die Frage, wie die qualitativ hochwertige Lehrkraftversorgung im ländlichen Raum sichergestellt werden kann. Schulträger sehen die Chance, mit der Stimme des Netzwerks gemeinsam mit dem Land die Personalentwicklungsplanung und Besetzung von Lehrerstellen in der Region zu diskutieren. Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen (z.B. spontane Einrichtung von Internationalen Förderklassen) interessieren die Schulträger flexible Lösungsmöglichkeiten. Ein weiterer Vorteil des Netzwerks wird in der gemeinsamen Weiterentwicklung von Schüleronline gesehen.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass zwei Schulträger für (eher) städtische Regionen verantwortlich (Stadt Bielefeld und Kreis Paderborn) und fünf Schulträger in ländlich geprägten Regionen angesiedelt sind, ist anzunehmen, dass die Motivationen der Schulträger differieren werden.

Ziele des IBB OWL

Die Problemlagen der Region und die Motivation der beteiligten Akteure führen zu den Zielen des Netzwerks:

Laut Dokumenten der Bezirksregierung beziehen sich die Ziele des Netzwerks auf

- die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung mit regionalen und teilregionalen (betriebs- und wohnortnahen) Bildungsangeboten durch ein nutzungsgerechtes, zielgruppenspezifisches und marktorientiertes Modell,
- die Fachkräftesicherung in und für die Region,
- die Erprobung schulstandortübergreifender Kooperation anhand von Pilotprojekten,
- die Kooperation und Vernetzung der für die berufliche Bildung verantwortlichen regionalen Entscheidungsträger/Institutionen sowie die Gestaltung der Netzwerkstrukturen (z.B. Entwicklung einer Präambel als Grundsatz für die ZA in einer IBB Kooperationskonferenz),
- eine bundeslandübergreifende Beschulung,
- die Optimierung des regionalen Qualitäts- und Evaluationsmanagements
- sowie die Stärkung der Berufskollegs als Zentren der beruflichen Bildung in OWL.

8.10.2 Regionales Berufsbildungsnetzwerk Hochsauerlandkreis (RBBN-HSK)

Das Regionale Berufsbildungsnetzwerk Hochsauerlandkreis (RBBN-HSK) ist ein kreisweites Netzwerk bestehend aus den fünf Berufskollegs des Hochsauerlandkreises, der Bezirksregierung Arnsberg und des Fachbereichs 2 (Schulen und Jugend) des Hochsauerlandkreises. Unterzeichner:innen der im Februar 2017 geschlossenen Kooperationsvereinbarung sind die Ministerin für Schule und Weiterbildung NRW, der Landrat des Hochsauerlandkreises, die Regierungspräsidentin der Bezirksregierung Arnsberg sowie ein:e Schulleiter:in als Sprecher:in bzw. Stellvertreter:in der fünf Berufskollegs. In der Präambel des Kooperationsvertrages wird als Ausgangspunkt der Kooperation beschrieben: „Ein wesentlicher Ausgangspunkt der vorliegenden Kooperationsvereinbarung zur ‚Weiterentwicklung der Berufskollegs in Trägerschaft des Hochsauerlandkreises zu einem Regionalen Beruflichen Bildungsnetzwerk' ist das Zukunftsprogramm des Hochsauerlandkreises und der Auftrag aus dem Kreistag vom 13.03.2015, auf Grundlage der Schulentwicklungsplanung ein gemeinsames Netzwerk der Berufskollegs im Hochsauerlandkreis zu entwickeln." In der Kooperationsvereinbarung wird insbesondere die Einrichtung einer Geschäftsstelle durch den Hochsauerlandkreis verabredet, die mit einer administrativen und einer pädagogischen Arbeitskraft besetzt wird.

Die Berufskollegs des Hochsauerlandkreises decken derzeit alle relevanten Berufsfelder (gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende, hauswirtschaftlich-soziale bzw. medizinische Dienstleis-

tungen) ab. Insgesamt verteilen sich die Berufsfelder und die weiteren Bildungsgänge im Sinne der Anlagen A bis E der APO-BK auf fünf Berufskollegs, an denen derzeit insgesamt ca. 8.500 Schülerinnen und Schüler beschult werden.

Besonderheiten und Herausforderungen des Hochsauerlandkreises

Auch im Hochsauerlandkreis gaben insbesondere exogene Impulse den Ausschlag zur Zusammenarbeit im Verbund.

Der Hochsauerlandkreis ist vom demographischen Wandel und Fachkräftemangel betroffen: Im HSK sind im Bereich der Elektro- und Metallindustrie viele sogenannter „hidden champions" ansässig und suchen spezialisierte Fachkräfte. Mit dem Tourismus, der Forstwirtschaft und den im Kontext von Pflege / Gesundheit / Wellness aktiven Unternehmen sind viele Branchen vertreten, denen das Problem fehlender Nachwuchskräfte nicht fremd ist. Der demographische Wandel trifft in Verbindung mit dem Trend zur Urbanisierung gerade bei jungen Erwachsenen auch die Berufskollegs selbst, bei denen vielen Lehrerstellen in der Vergangenheit nicht zu besetzen waren. Insgesamt lässt sich so der Fachkräftemangel im Sinne wichtiger Wirtschaftszweige als auch im Sinne von pädagogischen Fachkräften als Herausforderung bezeichnen. Zu betonen ist jedoch zugleich, dass es wirtschaftlich gesehen relativ viele Innovationsbereiche etwa im Bereich der Digitalisierung gibt, die als Chancen interpretiert auf die Notwendigkeit hinweisen, für die Region mit einer weitsichtigen Planung Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Sinkende Schülerzahlen führten vor der Entscheidung zur Gründung eines Verbunds zu unterschiedlichen Auffassungen zwischen den Berufskollegs über Raum-Konzepte und die Zuordnung von Bildungsgängen zu Standorten. Die Konflikte traten unter den Berufskollegs auf, aber auch zwischen den Berufskollegs und dem Schulträger oder der Bezirksregierung. Anlass für die Kooperation im RBBN-HSK war das Bestreben, die Schulleitungen der Berufskollegs künftig frühzeitig an einen Tisch zu bringen und so konstruktiv und sachgemäß konsensorientierte Lösungen zu erarbeiten. Differenzen sollten intern geklärt werden, um dann Entscheidungen in Verwaltung und politischen Gremien ohne Blockaden vorbereiten und umsetzen zu können.

Ziele des RBBN HSK

Ein von den Schulleitungen 2015 formuliertes Leitbild rückt die Fachkräftesicherung in den Mittelpunkt der Netzwerkaktivitäten:

- „Die Berufskollegs teilen ihr Wissen und ihre Erfahrung, um Lösungen für die anstehenden Herausforderungen der Berufsbildung in der Region zu finden und umzusetzen. Die Besonderheiten und die Vielfalt der Berufsbildung werden durch die Berufskollegs gemeinsam vertreten. Wir, die Berufskollegs, kennen die richtigen Partner und bringen die richtigen Partner für zukunftsweisende Initiativen zusammen. Wir ergreifen Initiative und gehen neue Wege. Wir denken und handeln strategisch. Wir verwandeln Pläne in Wirklichkeit.
- Wir kommen aus der Region und kennen sie. Die Menschen und ihre Wege, die Wirtschaft und ihre Arbeit treffen in der Berufsbildung zusammen.
- Wir sind der Seismograph für Entwicklungen und Trends in der beruflichen Bildung und wissen, was vor Ort gebraucht wird.
- Wir kümmern uns darum, dass die Menschen in der Region Arbeit mit Perspektiven finden und die Wirtschaft kompetente Fachkräfte für ihre Innovation.
- Wir entwickeln neue Bildungsangebote für die Region und reagieren flexibel auf neue Herausforderungen.

- Wir sind die treibende Kraft für die Vielfalt der beruflichen Bildung in der Region.“ (Leitbild der Schulleitungen der Berufskollegs des Hochsauerlandkreises, Ergebnis eines Workshops vom 6. Februar 2015)

Die in der Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land NRW, dem Hochsauerlandkreis, der Bezirksregierung und den Berufskollegs festgehalten Ziele sind dabei stärker auf die Rolle des Netzwerks als Akteur ausgerichtet:

> „Ziel des Entwicklungsvorhabens ist es insgesamt, ein bedarfsgerechtes, abgestimmtes Bildungsangebot für aktuelle und zukünftige Kunden- bzw. Nutzergruppen der Berufskollegs in der Region zu entwickeln und vorzuhalten. Das RBBN versteht sich für alle Beteiligten und Interessierten als einheitlicher Ansprechpartner und übernimmt die Aufgabe, einzelschulübergreifend aktuelle Fragestellungen der beruflichen Bildung in einem sehr weit gefassten Verständnis unter Mitwirkung aller beteiligten Berufskollegs in einer regionalen Bildungslandschaft zu bearbeiten.
>
> Eine besondere Rolle hat der Schulträger im Rahmen der Bildungsplanung bzw. Schulentwicklungsplanung mit Berücksichtigung der demographischen Entwicklung in der Region. Die abgestimmte Schulentwicklungsplanung im Kreis, die den besonderen Bedürfnissen der Region Rechnung trägt, wird in das Schulprogramm der Einzelschule überführt und macht so die Aufgabenschwerpunkte des jeweiligen Berufskollegs deutlich. Für alle beruflichen Fachrichtungen bedeutet dies vor allem eine spezifische berufsfachliche Kompetenz, die die Berufskollegs auszeichnet.“ (S. 3)

Aus Leitbild und Zielen folgt der Hinweis, dass eine enge Zusammenarbeit mit weiteren Partnern der Region aus Bildung, Wirtschaft, Jugend und Soziales gesucht und gefördert werden soll. Dies drückt sich auch darin aus, dass bezogen auf die folgend aufgeführten Handlungsfelder insbesondere die Zusammensetzung der sog. Qualitätszirkel auch ‚externe Partner‘ einschließt.