



KULTUSMINISTER KONFERENZ

Qualität Beruflicher Schulen

Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen als Beitrag für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024)

Inhalt:

1. Vorwort	S. 3
2. Ausgangslage – der besondere Auftrag der beruflichen Schulen	S. 5
3. Qualitätssicherung und –entwicklung an beruflichen Schulen in den Ländern	S. 6
4. Strategische Handlungs- und Entwicklungsfelder beruflicher Schulen	S. 7
5. Stärkung der Innovationskraft und Erhöhung der Integrationsleistung als bedeutende Aufgabe beruflicher Schulen	S. 8
6. Resümee	S. 14
7. Qualitätsmanagement für berufliche Schulen: Wissenschaftliche Bezüge und Perspektiven Namensbeitrag von Prof. Dr. Karl Wilbers	S. 15
Anhang	S. 24
Literaturverzeichnis	S. 27

1. Vorwort

Die kontinuierliche Verbesserung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lernens der Schülerinnen und Schüler in den Schulen bildet das zentrale Ziel aller Maßnahmen, die von den für Bildung verantwortlichen Akteuren und Institutionen ins Werk gesetzt werden. „Guter Unterricht“ ist dabei schon lange kein statisches Konstrukt mehr, sondern mehr denn je einer hohen Veränderungsdynamik ausgesetzt. Mit ihren Beschlüssen setzt die Kultusministerkonferenz Impulse und Rahmungen in den wesentlichen Entwicklungsfeldern Innovation, Integration, Demokratiebildung und Nachhaltigkeit (z. B. Lehren und Lernen in der digitalen Welt¹, Empfehlung zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen², Empfehlung für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen³, Bildung für nachhaltige Entwicklung⁴, Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule⁵). Auch das zuletzt veröffentlichte Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission „Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule“⁶ enthält vielfältige Handlungsansätze, die auf eine Qualitätssteigerung von Lehr- und Lernprozessen ausgerichtet sind.

Für die Arbeit der beruflichen Schulen in Deutschland wird mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Berufliche Schulen 4.0, Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“⁷ (im Folgenden kurz „Berufliche Schulen 4.0“) der Handlungskontext für die Ausgestaltung notwendiger Entwicklungsprozesse richtungsweisend aufgezeigt.

Die hier vorgelegte Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen verknüpft die in den zuvor genannten Beschlüssen und Empfehlungen der KMK enthaltenen Impulse und stellt sie in Bezug zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der beruflichen Schulen. Als Beitrag für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht greift sie den für alle Schulen maßgeblichen Bildungs- und Erziehungsauftrag auf und arbeitet die Spezifika der beruflichen Schulen heraus, in dem er neben die Handlungsfelder Demokratiebildung und Nachhaltigkeit die Handlungsfelder Innovationskraft und Integrationsleistung beruflicher Schulen in den Mittelpunkt stellt.

¹ [Lehren und Lernen in der digitalen Welt](#), Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)

² [Empfehlung der Kultusministerkonferenz](#) zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020)

³ [Empfehlung der Kultusministerkonferenz](#) für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)

⁴ [Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung](#) im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016, Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015, Bonn

⁵ [Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis](#) historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018)

⁶ [Digitalisierung im Bildungssystem](#): Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

⁷ [„Berufliche Schulen 4.0](#), Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)

Die Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen wird zu einem Zeitpunkt herausgegeben, zu dem an den beruflichen Schulen in allen Bundesländern qualifizierte Qualitätssicherungs-, Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätsmanagementsysteme wirksam installiert sind. Auch wenn der oberflächliche Blick eine beträchtliche Vielfalt erkennen lässt, zeigt diese Ausarbeitung gleichwohl eine hohe Kohärenz in den Konzepten. Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Karl Wilbers von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg für seine Außensicht auf das Erreichte und seine Überlegungen für die weitere Arbeit, sowie den Mitgliedern des Redaktionsteams.

2. Die Ausgangslage – der besondere Auftrag der beruflichen Schulen

Das deutsche System der Beruflichen Bildung mit seiner dualen Berufsausbildung und den vollzeitschulischen Angeboten genießt weltweit hohes Ansehen. Die anhaltend große Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften ist zugleich ein Beleg für die hohe Qualität und Anerkennung als auch Herausforderung für die berufliche Bildung und Weiterbildung in Deutschland. Der Strukturwandel im Beschäftigungssystem, die Digitalisierung und Globalisierung von Arbeitsprozessen, die dadurch ausgelösten Transformationsprozesse sowie auch demografische Entwicklungen stellen hohe Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften. Mit der ständigen Anpassung und Weiterentwicklung der Bildungsprozesse und der fachlichen Ausschärfungen der Kompetenzanforderungen leisten die Länder und ihre beruflichen Schulen einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Die Berufsbildung trägt maßgeblich zur Beschäftigungsfähigkeit der Fachkräfte und der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands bei und ist gleichzeitig ein Schlüssel sowohl zur persönlichen Entwicklung als auch zur Teilhabe und Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung.

Mit dem Strategiepapier „Berufliche Schulen 4.0“ hat die KMK den Gesamtrahmen zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen in den Handlungsfeldern:

- „Erziehungs- und Bildungsauftrag pädagogisch umsetzen“,
- „Innovationskraft stärken“,
- „Integrationsleistung erhöhen“ und
- „Qualität weiterentwickeln“

für die Dekade der 2020er Jahre beschrieben und Bezüge zu weiteren Handlungsfeldern hergestellt:

- „Demokratiebildung“ und
- „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

Auf der Grundlage der „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020)“ wurde die Entwicklung eines umfassenden Qualitätsstandards, welcher beruflichen Schulen hochwertige, handlungsleitende Qualitätsmaßstäbe als Grundlage für eine Zertifizierung beschreibt, als gemeinsames politisches Vorhaben der Länder vereinbart.

Im Fokus steht dabei die Sicherung der Leistungsfähigkeit der beruflichen Schulen für die berufliche und gesellschaftliche Integration heterogener Zielgruppen und deren Befähigung, die Innovationen der Arbeitswelt zeitnah und umfassend in ihre pädagogischen Konzepte aufzunehmen sowie entsprechend umzusetzen.

Die nachfolgend beschriebenen Qualitätsaussagen beziehen sich auf die Nutzung der im Rahmen der schulischen Eigenverantwortung gegebenen Gestaltungsfelder und auf die Ergebnisverantwortung der beruflichen Schulen vor Ort und somit auch auf das Handeln wesentlicher Akteure wie den Schulleitungen und der Schulaufsicht. Damit liegen gemeinsame Eckpunkte für die kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung der beruflichen Schulen vor, die

eine überregionale Ausrichtung der Leistungserbringung im beruflichen Schulwesen gewährleisten. Zugleich wird damit die Grundlage für systematische Entwicklungsarbeit in den strategischen Handlungsfeldern an den beruflichen Schulen geschaffen. Die Qualitätsaussagen stehen im Kontext der relevanten wissenschaftlicher Bezüge und Perspektiven, wie sie in Kapitel 7 dargestellt sind.

3. Qualitätssicherung und -entwicklung an beruflichen Schulen in den Ländern

Alle Länder verfügen über etablierte Strategien für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den beruflichen Schulen. Die Rahmensetzungen sind länderspezifisch ausgestaltet und hinsichtlich der Umsetzung auf eine zielgerichtete, reflektierte und an sich wandelnde Bedingungen anpassende systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtet. Dabei stellt die Unterrichtsentwicklung den Schwerpunkt der Schulentwicklung dar, an dem sich die weiteren Handlungsfelder Personal- und Organisationsentwicklung ausrichten.

Zur systematischen Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung sind schulische Qualitätskonzepte vorgesehen, die im Gestaltungsrahmen der Schulen Verfahren und Instrumente in folgenden Kategorien nutzen:

- Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen beruflicher Schule und Schulaufsicht,
- Leitbild, pädagogisches Konzept, Schulkonzept/Schulprogramm,
- Prozessmanagement,
- Evidenzbasierung, Datenerhebung und -analyse
- Evaluation,
- Feedback
- u.a.

Die Länder beschreiben Eckpunkte und Standards zur Umsetzung der Verfahren bzw. zur wirksamen Nutzung der Instrumente oder beziehen sich verbindlich auf eine Normsetzung und haben entsprechende zentrale Begleit- und Unterstützungselemente verankert. Sie sind in der Regel schulart- bzw. schulformübergreifend formuliert und erfassen wichtige übergreifende bildungspolitische Zielsetzungen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung.

Zur Steuerung der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung dienen zielführende Abstimmungsprozesse zwischen den beruflichen Schulen und der Schulaufsicht. Die Schulaufsicht begleitet die Schulleitungen beruflicher Schulen, um den Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung erfolgreich zu gestalten.

Die Wirksamkeit und das Gelingen von Qualitätssicherung und -entwicklung spiegelt sich wieder in der Umsetzung der strategischen Handlungsfelder der beruflichen Schulen und ist damit letztlich zentral hinsichtlich der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages beruflicher Schulen (siehe Abb. 1 im nächsten Kapitel).

4. Strategische Handlungs- und Entwicklungsfelder beruflicher Schulen

Die Analyse und Bewertung der Leistung beruflicher Schulen in den Ländern orientiert sich an einem Qualitätskonzept, das die pädagogische Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in das Zentrum stellt, diesbezügliche Entwicklungen in den von der KMK beschriebenen strategischen Handlungsfeldern in den Fokus nimmt und in den Kontext von systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt. Diese wird umfassend durch das schulische Qualitätskonzept gesteuert.

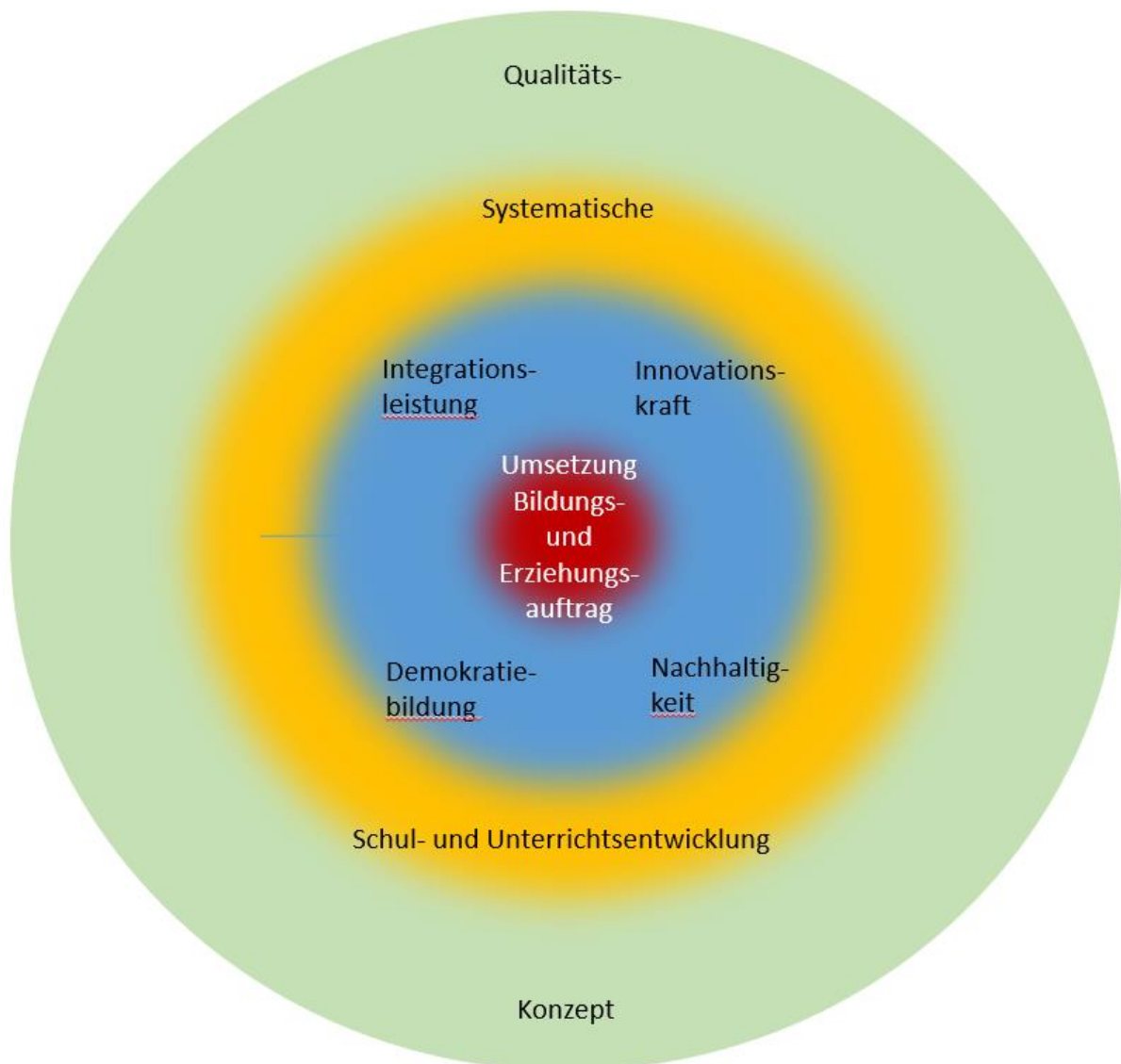


Abb. 1: Qualitäts-Modell für die beruflichen Schulen

Mit den strategischen Handlungsfeldern „Innovationskraft“, „Integrationsleistung“, „Demokratiebildung“ und „Nachhaltigkeit“ werden bedeutsame übergreifende Entwicklungsthemen beschrieben. Die Handlungsfelder „**Nachhaltigkeit**“ und „**Demokratiebildung**“ werden in den Ländern für alle Schulformen besonders in den Blick genommen. Den Feldern „**Innovationskraft**“ und „**Integrationsleistung**“ kommt für die dynamisch und strategisch ausgerichtete Entwicklung der beruflichen Schulen aufgrund des ständigen Wandels in der Arbeitswelt eine besondere Schlüsselfunktion zu. Jede berufliche Schule ist gefordert, für die konkreten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen vor Ort immer wieder passende Lösungen zu erarbeiten.

„Systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ und das „Qualitätskonzept“ erfassen strategisch ausgerichtete Entwicklungsprozesse und -strukturen aus verschiedenen Perspektiven. Sie sind eng miteinander gekoppelt und werden in den Ländern in den beruflichen Schulen schulspezifisch ausgestaltet. Sie bilden somit den Rahmen für das schulische Qualitätsmanagement und die Arbeit in den strategischen Handlungsfeldern und somit als strategische Entwicklungsfelder.

5. Stärkung der Innovationskraft und Erhöhung der Integrationsleistung als bedeutende Aufgabe beruflicher Schulen

Aufgrund der besonderen Nähe beruflicher Schulen zur Arbeitswelt und der Bedeutung der Gestaltung gelingender Übergänge der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Schule in das Arbeitsleben - dessen Bedingungen sich in unserer Gesellschaft stetig ändern - gilt es an den Schulen die Innovationskräfte zu stärken und Integrationsleistungen zu erhöhen (vgl. Kap. 1). Die Bedeutung dieser Aufgabe und die Notwendigkeit, diese Handlungsfelder als zentrale Elemente systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung, deren gezielter Steuerung durch das schulische Qualitätsmanagement und damit schulischer Entwicklungsprozesse zu betrachten, stellt auch die Wissenschaft heraus.

Die Kompetenzförderung in einer durch Innovationen sich ständig ändernden Berufs- und Arbeitswelt erfordert eine ständige pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung. Damit verbunden sind

- zielgerichtete Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung
- eine auf Innovationen und Integration ausgerichtete Schulleitung sowie
- die Pflege und Nutzung schulischer Kooperationen und schulischer Darstellung nach außen.

Das schulische Qualitätsmanagement bildet ein zentrales schulisches Steuerungs- und Überprüfungselement an innovativen und integrationsstarken beruflichen Schulen.

Rahmensetzungen hinsichtlich der Umsetzung schulischen Qualitätsmanagements sind von den Ländern vorgegeben (vgl. Kap. 3). Sie beziehen sich auf alle in beruflichen Schulen zu bedienenden Handlungsfelder (vgl. Kap. 4). Aufgrund ihrer Bedeutung wird hier ergänzend zu diesen Rahmensetzungen für die Handlungsfelder „Innovationskraft stärken“ und „Integrationsleistungen erhöhen“ beschrieben, an welchen Stellen systematische Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse erfolgreich Impulse für Entwicklungen aus diesen Handlungsfeldern aufnehmen, anstoßen und zielgerichtet weiterführen können. Die folgenden Hinweise können von den beruflichen Schulen (unterstützt und begleitet durch die Schulaufsichten) bezogen auf ihre konkrete schulische Situation weiter ausdifferenziert, konkretisiert und zur Ableitung von Zielen und Umsetzungsplanungen genutzt werden.

5.1 Innovationskraft stärken

„Die Berufliche Bildung ist wegen ihrer Nähe zum Beschäftigungssystem per se von einer anhaltenden Innovations- und Modernisierungsdynamik geprägt.“ (Berufliche Schulen 4.0, S. 6). Für die beruflichen Schulen gilt es, dieser Dynamik im Rahmen ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung gerecht zu werden.

Schul- und Unterrichtsentwicklung in innovativen Schulen

Für innovative berufliche Schulen ist die Berücksichtigung gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen im Arbeitsleben, mit dem Anspruch der Transformation dieser Veränderungen in ein Unterrichtsangebot verbunden, das aktiv innovative Entwicklungen aufgreift, sich aber auch kritisch mit ihnen auseinandersetzt, wesensbestimmendes Merkmal ihrer schulischen Konzepte. Im Fokus der Schul- und Unterrichtsentwicklung steht die Entwicklung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler in einer sich ständig verändernde Arbeitswelt. Die beruflichen Schulen übersetzen die Innovationen und Trends in den unterschiedlichen Berufsbildern in moderne Lernangebote und -formen, die unterschiedliche Lernzugänge methodisch und medial ermöglichen.

Die innovative Ausrichtung der Schule wird in den Zielsetzungen der Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepte deutlich, die sich auf standortgegebene Innovationen oder auch grundsätzlich auf Veränderungen in den Berufsbildern gleichermaßen beziehen. Innovative Konzepte, ihre Umsetzung und Einbindung in die Projektarchitektur der Schulentwicklungsvorhaben gilt es aufeinander abgestimmt, miteinander verzahnt, effektiv, konsequent und funktional hinsichtlich der gewünschten Auswirkungen zu steuern. Dabei spielt das schulische Qualitätsmanagement eine zentrale Rolle.

Gezielte Personalentwicklung für innovativen Unterricht

Der Umsetzung von Innovationen in moderne Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse dient ein schulisches Personalentwicklungskonzept, das die systematische Steuerung von Personalentwicklungsmaßnahmen in der Lehrkräfteausbildung und kontinuierliche Fortbildungen der Lehrkräfte ermöglicht. In Zusammenarbeit mit den für die Lehrkräfteausbildung und Fortbildung zuständigen Stellen, aber auch den Ausbildungspartnern, werden aktiv innovative Bestrebungen und Trends diskutiert und die Tragfähigkeit ihrer unterrichtlichen Umsetzung reflektiert.

Durch eine gezielte Fortbildungsplanung, auch in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsunternehmen und den zuständigen Stellen, werden innovative Trends systematisch in der schulischen Fortbildungsplanung (und im Kontakt mit den für die Lehrkräfteausbildung zuständigen Stellen auch in der Ausbildungsplanung) für die Lehrkräfte berücksichtigt. Die Lehrkräfte eignen sich aus technologischen Entwicklungen und wirtschaftlichen Gegebenheiten resultierende und für die Unterrichtsgestaltung notwendige Kompetenzen zum Beispiel in entsprechenden Fortbildungen an. In ihrer Unterrichtsgestaltung wird dies u.a. durch innovative und kreative Lernmöglichkeiten sichtbar. Die Lehrkräfte bringen kontinuierlich innovative Elemente in die Gestaltung des Unterrichts ein. Innovationen im Unterricht tragen dazu bei, die Voraussetzungen für die Entwicklung von relevanter beruflicher Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Die Lehrkräfte informieren sich fortwährend über den aktuellen Stand der Wissenschaft und über Neuerungen in der Unterrichtsentwicklung, die in ihrem Unterrichtshandeln nachvollziehbar werden. Sie begleiten die Anpassung bestehender Berufsbilder und die Entwicklung neuer Berufsprofile aktiv mit.

Schulleitungen ermöglichen und unterstützen Innovationen

Schulleitungen kommt in innovativen beruflichen Schulen eine besondere Rolle zu. Sie schaffen ein gemeinsames Selbstverständnis als ein innovatives, lernendes, flexibel agierendes System in der Schule. Durch ein modernes Verständnis von Führung und Management tragen sie dafür Sorge.

Schulleitungen sorgen dafür, dass wirtschaftliche und technische Trends aktiv in der beruflichen Schule für die Schul- und Unterrichtsgestaltung aufgegriffen werden, um Innovationen flexibel in den Auftrag der beruflichen Bildung zu integrieren.

Die Implementierung von Innovationen im Unterricht erfordert auf allen schulischen Ebenen konstruktive und bewusste Wahrnehmung von Freiräumen sowie Eigenverantwortlichkeit. Schulleitungen ermöglichen, fördern und unterstützen die Nutzung dieser Freiräume. Zur Verfügung stehende Ressourcen werden unter Einbeziehung innovativer Entwicklungen planvoll, effektiv und effizient eingesetzt.

Um das Lernen von- und miteinander sowohl auf den unterschiedlichsten Ebenen der Schule als auch mit deren Stakeholdern zu fördern, ist der Erfahrungsaustausch in den Schulen über innovative Entwicklungen systemisch-funktional angelegt. Die Umsetzung von Innovationen in der Berufs- und Arbeitswelt wird damit als gemeinsame Aufgabe der Beteiligten in der beruflichen Bildung verstanden.

Organisationsentwicklung an innovativen Schulen

Innovative berufliche Schulen gestalten die Umsetzung von Innovationen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung als fortwährenden Prozess. Dazu werden bestehende Strukturen regelmäßig geprüft und, mit Blick auf moderne Lernformen und -methoden, angepasst und neu ausgerichtet. Gleichzeitig erfordern Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt die Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepte und deren strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen in der Schule regelmäßig zu überprüfen und Weiterentwicklungen flexibel umzusetzen.

Unterricht wird aufgrund technologischer und wirtschaftlicher Entwicklungen permanent hinterfragt und gegebenenfalls weiterentwickelt. Somit sichert eine durchdrungene und reflektierte Fachlichkeit die professionelle und zeitgemäße Gestaltung von Unterricht. Berufliche Schulen bewerten ihre Entwicklungsarbeit anhand relevanter und aussagekräftiger Daten. Sich ergebender Handlungsbedarf wird systematisch und nachvollziehbar aufgearbeitet.

Wahrnehmung der Schule als innovativer Partner

Ihre Netzwerke setzt die Schule innovationsförderlich ein und kommuniziert entsprechend mit ihren externen Partnerinnen und Partnern.

Die Schule pflegt eine Kultur der Kooperation mit den externen Partnerinnen und Partnern (insbesondere Unternehmen und Behörden sowie zuständige Stellen), um auch wirtschaftliche und technische Trends zu erfassen, aktiv aufzugreifen und Innovationen flexibel in die berufliche Bildung zu integrieren. Die schulischen Strukturen zur Kooperation und Kommunikation sind funktional und vernetzt gestaltet. Sie werden zum Austausch über Innovationen genutzt.

In der Öffentlichkeit kommuniziert die Schule zielgerichtet, um sicher zu stellen, dass Innovationsprozesse der Schule positiv wahrgenommen werden.

Die Schule informiert sich fortwährend über den aktuellen Stand der Wissenschaft und über Neuerungen in der Unterrichtsentwicklung.

Steuerung von Innovationsprozessen an beruflichen Schulen

Das Qualitätsmanagement der Schule steuert gezielt die oben beschriebenen Prozesse und ermöglicht dadurch Schul- und Unterrichtsentwicklung, die technologische und wirtschaftliche Entwicklungen permanent hinterfragt und gegebenenfalls als Anstoß für eine Weiterentwicklung nutzt. Das gilt gleichermaßen für die Überprüfung von Personalentwicklungsmaßnahmen durch die Schulleitung und deren Umsetzung in Schule und Unterricht.

Die strategische Ausrichtung der Innovationsprozesse der beruflichen Schulen erfolgt zielgerichtet im Rahmen der strategischen Entwicklungsplanung des Landes und in etablierten Abstimmungsprozessen mit der Schulaufsicht. Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden zwischen Schulleitung und Schulaufsicht entwicklungs- und ergebnisorientiert abgeschlossen und regelmäßig bilanziert.

Schulleitungen verstehen das Qualitätsmanagement der Schule neben seiner Steuerungsaufgabe auch als Reflexionsinstrument für Führung und Management der Schule. Durch die gezielt gesteuerte Kooperation mit Ausbildungsunternehmen/Ausbildungspartnern, Behörden und Ministerien, können, auch im Hinblick auf bildungspolitische Vorgaben, Innovationen angestoßen und ihre Übersetzung in schulische Angebote überprüft und erforderliche Anpassungen oder Entwicklungen vorgenommen werden.

Berufliche Schulen legen für die Bewertung ihrer Entwicklungsarbeit relevante und aussagekräftige Indikatoren und Zielgrößen fest. Die Zielerreichung wird systematisch analysiert und daraus resultierender Handlungsbedarf wird nachvollziehbar aufgearbeitet.

5.2 Integrationsleistung erhöhen

„Das berufliche Bildungssystem muss stärker als bisher in die Lage versetzt werden, mit heterogenen Zielgruppen umzugehen und die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Integration von vielfältigen Lernausgangslagen von Leistungsschwachen und Benachteiligten sowie besonders Leistungsstarken und anderen spezifischen Zielgruppen zu erfüllen.“ (Berufliche Schulen 4.0, S. 9).

Die beruflichen Schulen leisten einen effektiven Beitrag zur Mobilisierung von Bildungs- und Begabungsreserven in einem vielfältigen Leistungsspektrum. Dabei stellen sie Bezüge zu den möglichen Übergängen in das Beschäftigungssystem her.

Die Erhöhung der Integrationsleistung stellt eine wichtige Aufgabe von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen an den beruflichen Schulen dar. Entsprechende Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen werden von der Schulleitung als zentrales Anliegen vertreten. Das schulische Qualitätsmanagement wirkt als zentrales Steuerungs- und Überprüfungselement der integrativen beruflichen Schule.

Integration als wesentliches Element in den Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepten

Schülerorientierte und heterogenitätssensible Gestaltung des Unterrichts mit dem Ziel der Erzeugung bzw. kontinuierlichen Verbesserung integrationsförderlicher Bedingungen ist wesensbestimmendes Merkmal in den Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepten. Die Schule strebt auf Basis ihrer konzeptionellen Grundlagen ein vielfältiges Angebot für das Lernen von- und miteinander an. Umsetzungsplanungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sind aufeinander abgestimmt, effektiv sowie konsequent und funktional auf die Entwicklung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und gestaltet, die insbesondere die personalen Kompetenzen einbezieht.

Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepte berücksichtigen individuelle Lernvoraussetzungen, beruhen auf den Prinzipien der individuellen Förderung sowie der Sprach- und Kultursensibilität und werden in einer integrativen Schulkultur sowie einer ausbildungsvorbereitenden und -integrierten Sprachförderung sichtbar.

Die Konzepte sind auf eine zielgerichtete Erhöhung der Integrationsleistung ausgerichtet.

Die beruflichen Schulen leisten für die einzelnen Schülerinnen und Schüler einen effektiven Beitrag zur Mobilisierung von vielfältigen Bildungs- und Begabungsreserven. Dabei werden Bezüge zu den möglichen Übergängen in das Beschäftigungssystem hergestellt.

Integrationsleistung durch gezielte Personalentwicklung

Für die Lehrkräfte sind gelingende Übergänge der Lernenden in das Beschäftigungssystem eine wichtige Bezugsgröße ihres schulischen Handelns.

Aus- und Fortbildungsangebote zum Handlungsfeld Integration werden systematisch und verbindlich in schulischen Personalentwicklungsmaßnahmen verankert, berücksichtigt und von den Lehrkräften wahrgenommen. Sie fördern nachvollziehbar die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung in der Gestaltung der Lernprozesse und führen dazu, dass individuelle Potenziale der Schülerinnen und Schüler zur Entfaltung gebracht werden.

Die sensible Gestaltung der Lernprozesse fördert inklusives Lernen. Die Lehrkräfte verfügen über die erforderlichen Kompetenzen, die sprachlichen und personalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und deren kulturellen Kontext differenziert zu berücksichtigen und das Lernen von- und miteinander zu ermöglichen. Nicht ausreichende Sprachkompetenzen werden durch vorgeschaltete bzw. begleitende und unterstützende Lernangebote, auch in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern, individuell weiterentwickelt, sodass eine Teilhabe am Unterrichtsangebot der Schule möglich ist. Systematische Personalentwicklung ermöglicht es Lehrkräften, ihre Schülerinnen und Schülern bei ihrer individuellen Kompetenzförderung konsequent zu unterstützen und ihren schulischen Werdegang im Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern.

Schulleitungen fordern und fördern schulische Integrationsbemühungen

Die Schulleitung nimmt ihre Verantwortung für erfolgreiche Integration in der Schule und für das auf die Integration in das Beschäftigungssystem zielende schulische Handeln wahr. Dabei dienen das schulische Selbstverständnis und seine Zielsetzungen dazu, dass Regeln und Rituale zur Integration aller Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage reflektierter Werte

handlungsleitend in Schul- und Unterrichtsentwicklung umgesetzt und im Schulalltag selbstverständlich gelebt werden.

Die Schulleitung schafft Voraussetzungen für erfolgreiche Teamarbeit, die alle notwendigen Professionen und Kompetenzen einbezieht.

Die Implementierung von auf Integration in das Beschäftigungssystem zielenden Maßnahmen in Schule und im Unterricht erfordert auf allen schulischen Ebenen konstruktive und bewusste Wahrnehmung von Spielräumen und Eigenverantwortlichkeit. Die Schulleitung fördert und unterstützt die Nutzung dieser Spielräume.

Die Schule setzt ihre Netzwerke integrationsförderlich ein

Die schulischen Strukturen zur Kooperation und Kommunikation mit den schulischen Partnern werden funktional und vernetzt gestaltet und zum Austausch zu Integrationsthemen genutzt. Die Schule wird als verlässlicher Partner wahrgenommen, der Perspektiven für eine Berufsausbildung und eine sich daraus ergebende Beschäftigung ermöglicht.

Die Schule unterstützt und berät Erziehungsberechtigte und ausbildende Unternehmen in Hinblick auf einen gelingenden Integrationsprozess. Kooperationen mit vielfältigen externen Partnern werden für integrationsdienliche unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten sowie für Beratung und Unterstützung in Übergangsprozessen genutzt.

Erhöhung der Integrationsleistung durch das Qualitätsmanagement der Schule

Die Implementierung auf Integration zielender Unterrichtselemente gestaltet die Schule als fortwährenden Prozess.

Durch ihr Qualitätsmanagement verfügt die Schule über ein systemisch angelegtes Verfahren zur Erfassung und Bewertung der Integrationsleistung. Die schulische Unterrichts-, Personal- und Organisationentwicklung wird hinsichtlich des Erfolgs der Integrationsleistung permanent evaluiert und entsprechend den Erfordernissen angepasst.

6. Resümee

Die strategischen Handlungsfelder „Innovationskraft“, „Integrationsleistung“, „Demokratiebildung“ und „Nachhaltigkeit“ bilden die Erfolgsfaktoren für die Leistungsfähigkeit beruflicher Schulen ab. Sie sind wesentlich für die Herausforderungen, die durch Transformation und Entwicklungsdynamik zu bewältigen sind. Mit den in Kapitel 5 getroffenen Qualitätsaussagen für die Handlungsfelder „Innovationskraft“ und „Integrationsleistung“ ist es in Verbindung mit den in den Ländern vorliegenden Rahmensetzungen für die Handlungsfelder „Demokratiebildung“ und „Nachhaltigkeit“ möglich, richtungsweisende und handlungsleitende Qualitätsmaßstäbe als Empfehlung für eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung in der schulischen Entwicklungsarbeit an den beruflichen Schulen zu beschreiben.

Berufliche Schulen steuern ihre Entwicklungsprozesse, indem sie die Qualität ihrer Arbeit in regelmäßigen zeitlichen Abständen mit Hilfe von Evaluations- oder Zertifizierungsverfahren bewerten und daraus realistisch umsetzbare Verbesserungsmaßnahmen für ihre Schul- und Unterrichtsqualität ableiten. Mit Hilfe von Evaluations- oder Zertifizierungsverfahren verfügen berufliche Schulen über belastbare Daten und können damit ihre Leistung transparent darstellen. Die Verwendung standardisierter Qualitätsinstrumente fördert die Akzeptanz der schulischen Arbeit gegenüber ausbildenden Unternehmen und externen Partnern – und damit auch das Ansehen der beruflichen Schulen und der beruflichen Bildung insgesamt. Die Qualitätsmaßstäbe für diese Evaluations- oder Zertifizierungsverfahren leiten sich aus den hier formulierten Aussagen zu „Innovationskraft“ und „Integrationsleistung“ sowie aus den Rahmensetzungen der Länder ab. Zugleich stehen sie im Kontext der Entstehungsgeschichte der Qualitätsentwicklungskonzepte der Länder und der wesentlichen wissenschaftlichen Bezüge, wie sie in Kapitel 7 dargestellt sind. Sie repräsentieren den aktuellen Entwicklungsstand, der selbst wieder Ausgangspunkt und Basis der künftigen Weiterentwicklung ist, die den beruflichen Schulen eine zeitnahe und qualitätsvolle Anpassung an die sich dynamisch ändernden Anforderungen ermöglicht.

7. Qualitätsmanagement für berufliche Schulen: Wissenschaftliche Bezüge und Perspektiven

Prof. Dr. Karl Wilbers

Der Beitrag bietet einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen. Qualitätsmanagement etablierte sich als Mechanismus einer systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung beruflicher Schulen.

1. Entwicklung des Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen in Deutschland

Die bildungspolitische Diskussion der Nachkriegszeit in Deutschland war zunächst geprägt durch Fragen der Gestaltung des Bildungssystems – also einem Fokus auf der Makro-Ebene. Schon in den 1950er Jahren war der Ruf nach einer breiteren Bildungsbeteiligung lauter geworden. Er führte vor allem in den 1970er Jahren zu Reaktionen auf der Makro-Ebene: Etwa die Expansion des Hochschulbereichs, die Verbreiterung von Kindergärten und vor allem der Diskussion um die Gesamtschule (Criblez et al., 2022).

In den 1980er Jahren gerät dieser Zugriff auf der Makro-Ebene in die Krise: Erstens durch die ernüchternden Erfahrungen bei der Gestaltung des Bildungssystems, vor allem bezüglich der Gesamtschule. Zweitens durch neuere Forschungsbefunde. Bahnbrechend war Fends Arbeit „Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (1986). Darin wird die Bedeutung der Meso-Ebene dargelegt: Einzelne Schulen gestalten bei vergleichbaren Bedingungen die Prozesse sehr unterschiedlich – und dies hat bedeutsame Folgen für Leistungen der Schülerinnen und Schüler. In Folge wird die Einzelschule zum „Motor der Entwicklung“ (Dalín & Rolff, 1990). In den 1980er Jahren verbreitet sich in Deutschland der in den 1970er Jahren erstmals verwendete Begriff der Schulentwicklung.

In den 1990er Jahren werden die sog. neuen Steuerungsmodelle für die Bildung relevant. Hintergrund sind vor allem internationale Vergleiche und Haushaltsengpässe (Blossfeld et al., 2010). Das zentrale Motiv ist es, die Verantwortung zu dezentralisieren und die Schulaufsicht – vor allem auf die Kontrolle der Ergebnisse – zu beschränken. Daher wurden – etwa in Form der sog. Bildungsstandards – Vorgaben zu den intendierten Ergebnissen (output) und deren Überprüfungen gestärkt, etwa in Form sog. Vergleichsarbeiten. Die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2016b) ist vor diesem Hintergrund zu sehen. In der Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (KMK, 2020) werden – neben „Maßnahmen der Qualitätssicherung auf Ebene der einzelnen Schule“ – Bildungsstandards, Vergleichsstudien und Bildungsberichterstattung als „wesentliche Grundlagen“ für die Qualitätssicherung gesehen.

Mit der Neuakzentuierung in den 1990er Jahren verbreitet sich auch der Begriff des Qualitätsmanagements. Für die Berufsbildung lassen sich mehrere Entwicklungslinien ausmachen. Für die erste Linie ist das Schweizer Projekt „Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II“ (1996 bis 2002) ein wichtiger Meilenstein. In diesem entsteht das Qualitätsmanagement-Modell Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung). Total-Quality-Management (TQM) hatte sich vorher in Unternehmen verbreitet, etwa mit der Gründung der European Foundation for Quality Management (EFQM) 1988 und der sog. 9000er Reihe der ISO im Jahre 1994. Das Qualitätsmanagementsystem Q2E (Steiner & Landwehr, 2003) nimmt diese Entwicklungen auf, etwa mit der Orientierung am Qualitätszyklus, aber erarbeitet ein schulspezifisches Modell. Q2E wird in einigen deutschen Bundesländern zu einem wichtigen Vorbild für Qualitätsmanagementsysteme. So entwickelt Baden-Württemberg von 2003 bis 2006 das Konzept OES (Operative eigenständige Schule) in Anlehnung an Q2E und rollt es ab 2007 großflächig aus. In Bayern wird ab 2006 für die bayerischen berufsbildenden Schulen auf diesen beiden

Grundlagen, Q2E und OES, das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS) entwickelt. Heute hat ein Teil der Bundesländer ein Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen entwickelt, das in dieser Tradition steht (Wagner & Rückmann, 2017). Die Qualitätsmanagementsysteme in dieser Entwicklungslinie sind vorgegeben und orientieren sich meist an dem Q2E-Modell. Andere Modelle, insbesondere das ISO-Modell (Mai, 2020), sind nicht so weit verbreitet.

In einer zweiten Entwicklungslinie erfolgt die Orientierung der Schulen nicht durch ein festes Qualitätsmanagementsystem, sondern durch die Vorgabe von Mindeststandards an das Qualitätsmanagement in Schulen. Solche Standards formulieren beispielsweise Vorgaben zur Qualität, etwa in Form von Orientierungsrahmen, und verpflichten die Schulen zu einer regelmäßigen internen und externen Evaluation. So sieht zum Beispiel der Referenzrahmen Schulqualität NRW vor, dass die Schule über ein Repertoire geeigneter Instrumente und Verfahren zur Informationsgewinnung und Evaluation sowie zur Auswertung und Reflexion erfahrungs- und datenorientierter Schulentwicklung verfügt.

In der folgenden Übersicht zeigen sich die beiden Entwicklungslinien des Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen. Dabei orientierte sich die Entwicklung der Qualitätsmanagementsysteme entweder an Mindeststandards (M) oder an den Modellen Q2E, EFQM oder ISO.

Land	Abkürzung	Benennung des Systems	Entwicklung
BW	OES	Operativ eigenständige Schule	Q2E
BY	QmbS u.a.*	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern*	Q2E
BE	-	Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen in Berlin	M
BB	-	Orientierungsrahmen Schulqualität	M
HB	QEE	Qualität durch Entwicklung und Evaluation	Q2E
HH	QM	Qualitätsmanagement (QM) der berufsbildenden Schulen in Hamburg	M
HE	QEE	Qualitätsentwicklung durch Evaluation	Q2E
MV	Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung	Q2E
NI	QM-BBS	Qualitätsmanagementsystem an berufsbildenden Schulen	EFQM
NW	QA NRW	Qualitätsanalyse NRW	M
RP	QmbS-RLP	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Rheinland-Pfalz	Q2E
SL	QMS	Qualitätsmanagementsystem an beruflichen Schulen	Din ISO EN 9001
SN	QM	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen	M
ST	GQM	Ganzheitliches Qualitätsmanagement an Berufsbildenden Schulen	Q2E
SH	AZAV	Orientierungsrahmen Schulqualität unter Einbezug der AZAV	M
TH	QThübbS	Qualitätsmanagement an Thüringer berufsbildenden Schulen	M

Tabelle: Qualitätsmanagement-Systeme beruflicher Schulen in Deutschland (2023)

Fußnote: * An kommunalen und privaten Schulen existieren weitere Qualitätsmanagementsysteme

In den letzten Jahrzehnten hat in Deutschland für die öffentlichen Schulen insgesamt eine Angleichung der groben Koordinaten des Qualitätsmanagements stattgefunden. Dabei zeigt sich für die Bundesländer ein recht einheitliches Verständnis von Schulqualität, eine starke

Betonung des Qualitätszyklus, aber auch deutliche Unterschiede, etwa zur Aufgabenbestimmung der Schulaufsicht (Thiel et al., 2019). Dieser Prozess der Angleichung grober Koordinaten korrespondiert – für die Berufsbildung – stark mit Entwicklungen auf der EU-Ebene. Die Entwicklung des Qualitätsmanagements deutscher beruflicher Schulen ist hier – wenngleich eher unter dem Begriff „Quality Assurance“ – anschlussfähig an die europäische Diskussion im EQAVET-Netzwerk (European Quality Assurance in Vocational Education and Training). Ergebnisse des Netzwerks zeigen, dass die zum Teil sehr unterschiedlichen Berufsbildungssysteme fast vollständig Systeme für externe Evaluationen und Qualitätsstandards definiert haben (EQAVET, 2023).

Die Konzepte und Erfahrungen für die beruflichen Schulen in Deutschland werden 2014 auf der KMK-Ebene in der Veröffentlichung „Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen“ verdichtet. Dabei wird das Qualitätsmanagement als Bestandteil eigenverantwortlicher Schulen in einem Mehr-Ebenen-System verstanden. Es wird u. a. mit den Effekten auf den Unterricht, die Professionalisierung, die Innovationskompetenz, die Gesundheit und Zufriedenheit der Lehrkräfte begründet. Auch die Notwendigkeit von Unterstützungssystemen sowie zeitlicher und personeller Ressourcen wird hervorgehoben. Das Strategiepapier „Berufliche Schulen 4.0“ (KMK, 2017) schließt an das Papier von 2014 an. Es betont den Bedarf für systematische Verfahren der Erfassung und Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen insbesondere für die Weiterentwicklung der Innovationskraft und Innovationsleistung beruflicher Schulen.

2. Disruptive und kontinuierliche Veränderungen im Umfeld beruflicher Schulen

Für die Berufsbildung ist ein guter ‚fit‘ zum Kontext grundlegend – und zwar auf allen Ebenen, also der Mikroebene des Unterrichts, der Mesoebene der Institutionen und der Makroebene der gesellschaftlichen Systeme. Auf diese Weise sichert die Berufsbildung ihre Effektivität und Effizienz und dauerhaft ihre Legitimität. Der Kontext der Berufsbildung ist einer permanenten Veränderung unterworfen, wobei sich disruptive und kontinuierliche Veränderungen (Anders et al., 2022) überlagern. Disruptive Veränderungen in der jüngeren Zeit sind der russisch-ukrainische Krieg, der Hamas-Israel-Krieg, die Corona-Krise oder die europäische Flüchtlingskrise. Diese Geschehnisse haben disruptive Qualität (‚fast burning‘). Sie tauchen für die Mehrheit plötzlich auf, werden als krisenhaft erlebt und verlangen unmittelbare Antworten, etwa die Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen (SWK, 2022c), aber auch Maßnahmen nach einer Krise, etwa zum Aufholen pandemiebedingter Lernrückstände (StäwiKo, 2021).

Kontinuierliche Veränderungen (‚slow burning‘) sind schleichend. Sie werden nicht immer als krisenhaft erlebt: So wurde zum Beispiel in der Berufsbildung das Abschmelzen des primären Wirtschaftssektors in der Nachkriegszeit als Zeichen eines ‚natürlichen Wandels‘ verstanden. Für die Berufsbildung relevante kontinuierliche Veränderungen werden – als gesamtgesellschaftliche Veränderungen – unter dem Kürzel „3D“ für Demographie, Digitalisierung und De-karbonisierung zusammengefasst.

- **Demographie:** Die tiefgreifende und langfristige Änderung der Bevölkerungsstruktur wird vor allem durch die Geburtenhäufigkeit, die Lebenserwartung und den Saldo der Zu- und Fortzüge (Migration) beeinflusst. Die Diskussion um die Migration wird in der Berufsbildung noch stark durch die Integration von Geflüchteten dominiert. Zur Sicherung des Erwerbspersonenpotentials wird eine jedoch weitere reguläre Erwerbsmigration notwendig sein. Gut die Hälfte der Migration erfolgte in diesem Bereich seit 2010 aus Ländern der Europäischen Union, vor allem als Folge der EU-Osterweiterung und der Arbeitnehmerfreizügigkeit. Dieses Arbeitskräftepotential ist jedoch in Zukunft mit Blick auf die demographische Situation in den Herkunftsländern, das Lebensalter sowie die zunehmende Konvergenz der Pro-Kopf-Einkommen stark begrenzt. „Soll den negativen Auswirkungen des demogra-

fischen Wandels auf die Arbeitskräftebasis in den nächsten Jahren effektiv entgegengewirkt werden, muss die deutsche Migrationspolitik ihren Fokus also auf den außereuropäischen Raum richten“ (Geis-Thöne, 2022, S. 46). Das Strategiepapier „Berufliche Schulen 4.0“ (KMK, 2017) betont die Notwendigkeit, die Integrationsleistung zu erhöhen. Der demographische Wandel führt für berufliche Schulen zu einem Innovationsbedarf, der nach Mechanismus systematischer Gestaltung ruft.

- **Dekarbonisierung:** Die Dekarbonisierung zielt auf die Reduktion von Kohlendioxid-Emissionen (CO₂), vor allem durch eine Abkehr von der Energiegewinnung durch Kohle, Erdöl oder Erdgas in Industrie, Verkehr und privaten Haushalten. Die Dekarbonisierung hat einen unmittelbaren Bezug zu den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDG), nämlich „Nachhaltige Energie für Alle“ (SDG17) und „Bekämpfung des Klimawandels“ (SDG13). In einer ökonomischen Perspektive entwertet die Dekarbonisierung lange Zeit bewährte Geschäftsmodelle und erfordert neue. Beides hat unmittelbare Auswirkungen auf die Berufsbildung. Ohne Berufsbildung wird dieser Wandel nicht zu gestalten sein (Arbeitsgruppe 9+1, 2022). Die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Auch zur Bewältigung der Dekarbonisierung ist ein Mechanismus systematischer Gestaltung notwendig.
- **Digitalisierung:** Zur Bewältigung der Digitalisierung hat die KMK schon 2016 die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016a) vorgelegt, die später durch „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (KMK, 2021) ergänzt wurde. Für die Berufsbildung empfiehlt die SWK eine Modernisierung der Bildungsziele und der Curricula, eine Weiterentwicklung des Prüfungswesens, aber auch eine Stärkung der Wissenschaftsorientierung (SWK, 2022b). Für das Qualitätsmanagement ist die Digitalisierung zweifach relevant, nämlich als „Digitalisierung durch Qualitätsmanagement“, d. h. – wie auch bei den anderen D – als Mechanismus systematischer Gestaltung, aber auch als „Digitalisierung des Qualitätsmanagements“.

Die mit „3D“ zusammengefassten kontinuierlichen Veränderungen führen zu einem Innovationsbedarf. Dieser entsteht auch in anderen Feldern. Die 3D betreffen alle gesellschaftlichen Bereiche. Das Wirtschaftssystem ebenso wie das Bildungssystem. Hinzu kommen kontinuierliche Veränderungen, die spezifisch für das Bildungssystem sind.

Dabei sticht besonders die Heterogenität und die zu erwartenden nachlassenden basalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als Eingangsbedingung beruflicher Schulen hervor. Aktuelle Studien zu Leistungen von Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen, vor allem der IQB-Bildungstrend (Stanat et al., 2023), IGLU 2021 (McElvany et al., 2023) oder der Ifo-Chancenmonitor (Wößmann et al., 2023), weisen regelmäßig auf bedeutende Schwächen in basalen Kompetenzen und eine hohe Leistungsheterogenität hin. Basale Kompetenzen, die Bildungschancen sichern, umfassen – so die SWK in ihrem Gutachten zur Grundschule – grundlegende kognitive Fähigkeiten, sprachliche, mathematische sowie sozial-emotionale Kompetenzen (SWK, 2022a). Die Leistungsheterogenität ist für die beruflichen Schulen nur eine Facette der Heterogenität (Euler & Severing, 2020). Das Strategiepapier „Berufliche Schulen 4.0“ (KMK, 2017) weist hier zur Stärkung der Integrationsleistung der beruflichen Schulen auf die Notwendigkeit hin, Konzepte zur individuellen Förderung weiterzuentwickeln und dabei die Potentiale digitaler Medien zu nutzen. Beides – individuelle Förderung und digitale Medien – werden im Konzept des personalisierten Lernens zusammengeführt (Stebler et al., 2021; Wilbers, 2021b). Die Heterogenität der Lernenden und auch die zu erwartenden Basiskompetenzen erfordern Innovationen, die nach einem spezifischen Mechanismus der systematischen Gestaltung beruflicher Schulen rufen.

Neben diesen bildungsspezifischen Entwicklungen ließen sich weitere anführen, die Innovationen erfordern. Hinzuweisen kann insbesondere auch darauf, dass die Attraktivität der Berufsbildung in Teilen sowohl bei Lernenden als auch bei Betrieben nachgelassen hat. Außerdem

führt der Fachkräftemangel auch für die beruflichen Schulen in Teilen bereits jetzt zu erheblichen Problemen bei der Sicherstellung der Unterrichtsversorgung. Vor diesem Hintergrund müssen kurz- und langfristige Maßnahmen getroffen werden (SWK, 2023). Die Entwicklungen dürften sich in Zukunft – auch im Zuge der sog. New-Work-Bewegung – verschärfen.

In beruflichen Schulen führen sowohl die 3D (Demographischer Wandel, Dekarbonisierung, Digitalisierung), aber auch bildungsspezifische Entwicklung zur Notwendigkeit die Innovationskraft beruflicher Schulen zu stärken.

3. Qualitätsmanagement als Mechanismus systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung

Kontinuierliche und disruptive Veränderungen des Kontextes der Berufsbildung führen zu einem Innovationsbedarf, der nach Gestaltungsmechanismen ruft. Disruptive Veränderungen erfordern mit Blick auf die Resilienz des Systems ein Krisenmanagement (Anders et al., 2022) – und kein Qualitätsmanagement. Das Qualitätsmanagement kann zwar wichtige Grundlagen für das Krisenmanagement liefern, etwa die Inventarisierung potenzieller Bedrohungen oder die Ausarbeitung von Krisenplänen, aber im Krisenereignis ist ein Krisenmanagement notwendig.

Das Qualitätsmanagement dient vor allem als Mechanismus systematischer Gestaltung bei kontinuierlichen Veränderungen im Umfeld beruflicher Schulen. Dies entspricht einem adaptiven Management (Lee, 1999; Williams & Brown, 2014) und hat in dieser Vorstellung drei Merkmale: Antizipativ, explorativ und kollaborativ.

- Antizipativ: Das Qualitätsmanagement richtet sich in diesem Modell nicht nur auf aktuelle Probleme, sondern versucht Antworten auf zukünftige Problemstellungen zu finden.
- Explorativ: Die Adaption bedeutet im Regelfall einen Lernprozess, der auf den verschiedenen Ebenen des Mehrebenen-Systems der Berufsbildung stattfindet. Ein Schlüssel in diesem Prozess sind Piloten, die im abgegrenzten Bereichen Innovationen erproben, die dann systematisch evaluiert und bei Erfolg bzw. im Bedarfsfall verbreitert werden. Bei der Exploration und dem sich anschließenden Transfer spielen mimetische Prozesse eine große Rolle.
- Kollaborativ: Typisch ist eine enge Kollaboration der Stakeholder, die unterschiedliche Formen annehmen kann. Sie kann intern oder extern angelegt sein. Sie kann ebenenspezifisch, aber auch ebenenübergreifend erfolgen.

Berufliche Schulen sind große Gebilde, die sich durch eine hohe Heterogenität der Schularten, der Lernenden, des Personals und der Organisation sowie ein hohes Innovationstempo auszeichnen. Das Qualitätsmanagement beruflicher Schulen muss den spezifischen Bedingungen der beruflichen Schulen (Wilbers, 2022) gerecht werden.

- Größe: Berufliche Schulen sind komplexe, große und oft sehr heterogene Gebilde. Nicht selten haben berufliche Schulen etwa die Größe kleiner Hochschulen für angewandte Wissenschaft – ohne allerdings über die entsprechenden Verwaltungsstrukturen – etwa Kanzler/in – zu verfügen.
- Heterogenität der Schularten- und Lernenden: Das berufliche Schulwesen besteht aus sehr unterschiedlichen Schularten in drei verschiedenen Subjektbereichen (kaufmännisch-verwaltender Bereich, gewerblich-technischer Bereich und der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen). Es reicht von dem Bereich der Ausbildungsvorbereitung, verschiedenen Formen der Ausbildung bis hin zu Schularten, die vor allem auf den Hochschulzugang und die Weiterbildung zielen. Für das Qualitätsmanagement bedeutsam ist,

dass sich Bildungsaufträge, Zielgruppen und Stakeholder dieser Schularten signifikant unterscheiden. Berufliche Schulen sind gekennzeichnet durch eine hohe Notwendigkeit von Außen-, aber auch Binnendifferenzierung.

- Personalheterogenität: An beruflichen Schulen sind sehr unterschiedliche Lehrkräfte tätig. Das Bildungspersonal an beruflichen Schulen umfasst Lehrkräfte im höheren Dienst, Lehrkräfte im gehobenen Dienst („Fachlehrer/in“) sowie pädagogisches Personal ohne bzw. geringer pädagogischer Ausbildung und – je nach Betrachtungsweise – auch sozialpädagogisches Personal, die aufgrund sehr verschiedener Qualifizierungs- und Rekrutierungswege in beruflichen Schulen tätig sind. Insgesamt kann das Bildungspersonal an berufsbildenden Schulen – auch im Vergleich zu anderen Bereichen der Berufsbildung – als hoch professionalisiert gelten (Meyer, 2018).
- Organisationsheterogenität: Das Qualitätsmanagement beruflicher Schulen hat die unterschiedlichen Organisationsformen in Rechnung zu stellen. Das berufliche Schulwesen ist geprägt durch Bündelschulen einerseits, vorrangig im ländlichen Raum, und sog. Kompetenzzentren andererseits, d. h. Schulen mit vergleichsweise wenigen Bildungsgängen vor allem im städtischen Raum. Die Rahmenbedingungen dieser Schulen unterscheiden sich grundlegend, insbesondere mit Blick auf Aufbau-, Ablauforganisation, Personal, Unterrichtsorganisation und Stakeholder.
- Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen und damit hohes Innovationstempo: Die berufliche Bildung orientiert sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen. Der Bildungsauftrag führt – nicht nur wie in allen Schulen zu einer Ankoppelung an gesellschaftliche Veränderungen – sondern vor allem zu einer Ankoppelung an die hohe Innovationsdynamik in der Wirtschaft. Dies führt zu einer starken Innovationstätigkeit an beruflichen Schulen, d. h. berufliche Schulen sind mit Innovationen vertraut.
- Konnektivität: Für die Berufsbildung ist konstitutiv, dass auf allen Ebenen der Berufsbildung Verbindungen zu externen Institutionen relevant zur Einlösung des Auftrags sind, etwa Betrieben als Ausbildungs- oder Praktikumsbetrieben.

Das Qualitätsmanagement muss den spezifischen Bedingungen beruflicher Schulen genügen, wenn die Funktion eines Mechanismus systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklung erfüllen soll.

4. Perspektiven einer Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen: Vier Entwicklungsbereiche

Das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen hat sich seit Jahrzehnten an den beruflichen Schulen entwickelt und professionalisiert. Um dem erwähnten Fit zum Kontext auch in Zukunft zu genügen, werden abschließend einige Perspektiven der Weiterentwicklung angeführt, die von besonderer Bedeutung erscheinen. Sie werden in vier Entwicklungsbereiche gebündelt.

4.1 Entwicklungsbereich I: Schule und Schulaufsicht – Das nicht geklärte Verhältnis?

Mit der neuen Steuerungslogik entstand im Umfeld der Schulen – also Mesoebene – eine neue Konstellation von Institutionen, die die Schulen umgeben, nämlich solche zur Fortbildung bzw. Unterstützung der Schulen, die Qualitätsagentur sowie die Schulaufsicht.

Die Neuausrichtung der Schulaufsicht ist ein zentrales Aufgabenfeld der neuen Steuerung. In der neuen Steuerungslogik soll nicht mehr die Einzelschule einseitig durch die politisch-administrative Ebene beeinflusst werden, sondern soll sowohl die Einzelschule als auch die politisch-administrative Ebene entwickelt werden, d. h. die Beziehung ist wechselseitig gedacht. Empirische Arbeiten zeigen jedoch, dass beide Systeme weitgehend geschlossen und nicht anschlussfähig agieren (Kallenbach & Dederling, 2021). Schulleitungen sprechen Zielvereinbarungen bisher nur moderate Änderungen zu (Schulz, 2017). Spannungen zwischen diesen

Akteuren ergeben sich aus deren Eigenlogik sowie den unterschiedlichen Funktionen und damit einhergehenden Handlungsformen (Diedrich, 2020). Trotz der inzwischen großen Aufmerksamkeit für die Schulaufsicht sind theoretische Aufarbeitung und empirische Erfassung schulaufsichtlicher Strukturen noch nicht weit fortgeschritten (Klein & Bremm, 2020).

Schon die Veröffentlichung „Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen“ (KMK, 2014) betont, dass es „eines stimmigen, den Qualitätsgedanken unterstützenden Umfelds“ bedürfte. Daher sollten auch die Ebenen der Schulaufsicht und der Bildungsverwaltung ein Qualitätsmanagement nutzen – einschließlich der zweiten Phase der Bildung von Lehrkräften. Während die Verankerung in der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften inzwischen fortgeschritten sein dürfte, gilt dies nicht in gleicher Weise für die Schulaufsicht. Im deutschsprachigen Raum lassen sich nur Einzelbeispiele finden, etwa im Qualitätsmanagementsystem QMS in Österreich.

4.2 Entwicklungsbereich II: Autonomie beruflicher Schulen – Das unerfüllte Versprechen?

Mit Blick auf die Heterogenität beruflicher Schulen – also der Schular-, Lernenden-, Personal- und Organisationsheterogenität – kommt der Autonomie beruflicher Schulen systembedingt ein hoher Stellenwert zu. In der Literatur (Blossfeld et al., 2010) wird auf verschiedene Sachbereiche der Schulautonomie hingewiesen, nämlich das pädagogische Profil und die pädagogische Arbeit der Schule („pädagogische Autonomie“), die innere Ordnung und Verwaltung des Schulbetriebs („Organisations- und Verwaltungsautonomie“), die Verantwortung für die Qualitätssicherung („Qualitätsautonomie“), die Verausgabung des verfügbaren Schulbudgets („Finanzautonomie“) sowie das Personalmanagement („Personalautonomie“). Im Schulrecht wird das Konzept in den Bundesländern sehr unterschiedlich, häufig unter der Bezeichnung „Selbstständigkeit“ oder „Eigenverantwortung“ verankert. In einer rechtsvergleichenden Untersuchung werden 30 Elemente ausgemacht, die Schulautonomie in den Gesetzen indizieren und damit unterschiedliche Konfigurationen in den Ländern ermöglichen (Deutscher Bundestag, 2020; Juranek, 2019). Diese Vielfalt macht die unterschiedlichen empirischen Befunde zur Schulautonomie verständlich. Es lassen sich sehr unterschiedliche Begründungslinien für Schulautonomie ausmachen (Eurydice, 2007). Schulautonomie erweist sich als polyvalentes Konzept und der empirische Forschungsstand zeigt eine gemischte Bilanz auf (Altrichter, Brauckmann et al., 2016).

Der internationale Vergleich des aktuellen Standes der Autonomie deutscher Schulen fällt schwer. In der internationalen Erhebung TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018 beteiligte sich Deutschland nicht. Mit Blick auf die Operationalisierung von Schulautonomie in dieser Erhebung in den verschiedenen Dimensionen (Staffing, Budget, School policies, Curriculum and Instruction) dürfte der Grad der Autonomie deutscher Schulen weit von den Spitzenplätzen entfernt sein (OECD, 2019, 2020). Auch nach über zwanzig Jahren scheint das Versprechen der Autonomie beruflicher Schulen nicht vollständig eingelöst.

4.3 Entwicklungsbereich III: Neue Führungsmodelle in der Schule – Der noch unberücksichtigte Impuls?

Die Steuerung von Schulen bzw. die Schulautonomie ist mit einer veränderten Rolle von Schulleitung verbunden. Eine Fülle ‚neuer‘ Führungsmodelle werden in der Wissenschaft, aber auch in der Praxis diskutiert – vornehmlich noch in Unternehmen, zum Teil aber auch in Schulen. Sie wollen auch Antworten geben auf die veränderten Ansprüche neuer Generationen von Beschäftigten und Bedingungen einer VUCA-Welt. Dazu zählen etwa agile Führungsinstrumente oder Modelle der Selbstführung (Anders et al., 2021). Besondere Innovationsbedarfe – etwa

die Digitalisierung – führen zu spezifischen Führungsmodellen, beispielsweise Digital Leadership in den ergänzenden Empfehlungen der KMK (2021) zur KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016a).

Die sich lange Zeit ausschließlich auf die Person der Schulleiterin bzw. des Schulleiters konzentrierte Führungsvorstellung wandelt sich unter der Vorstellung „distributed leadership“ (Wu et al., 2020). Dies würde unter anderem zur Berücksichtigung der Teamebene in Qualitätsmanagement-Systemen führen, was jedoch bislang die Ausnahme darstellt (Wilbers, 2021a). Insgesamt sind neue Führungsmodelle bislang wenig reflektiert für das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. Auch dieser Bereich verspricht erhebliche Impulse für die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements beruflicher Schulen.

4.4. Entwicklungsbereich IV: Evidenzorientierung – Das neue Leitkonzept für das Qualitätsmanagement?

Die Vorstellung, dass Entscheidungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Daten basieren sollen, ist immer schon Kern des Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen. So sehen alle Q2E-basierten Qualitätsmanagementsysteme als zentrales Element die interne Evaluation vor, bei der Daten situationsgerecht und zeitnah zur Verfügung gestellt werden. Länder, die für ihre Schulen Mindeststandards zum Qualitätsmanagement vorsehen, verankern entsprechende Vorgaben.

Die aktuelle Diskussion um Qualitätsmanagement ist geprägt von der sog. Evidenzbasierung. Vorstellungen datengestützter Schulentwicklung, indikatorengestützter Bildungsberichterstattung (Maaz & Kühne, 2018) und Monitoring auf der Systemebene entwickelten sich in Folge des OECD-Konzepts „Evidence in Education“ (2007). Der Evidenzbegriff selbst bleibt in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion häufig unscharf. Evidenzbasierung bedeutet etwa, „dass Entwicklungsentscheidungen auf der Basis von geprüften Informationen fallen und in ihrer Umsetzung empirisch evaluiert werden müssen“ (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016, 237 f.). Es gehe um „nach forschungsbezogenen Qualitätskriterien produzierte Daten“ (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016, S. 238).

Im Gegensatz zu den in der internen Schulevaluation üblicherweise generierten Daten sind die Daten im Paradigma der evidenzorientierten Steuerung a) wissenschaftlich vorbereitet, zum Beispiel durch Anschluss an übliche Operationalisierungen von Konzepten in der Literatur, b) übergreifend verfügbar, so dass Länder, Schulen, Bildungsgänge, Klassen etc. grundsätzlich miteinander vergleichbar werden, c) auf verschiedenen Ebenen aggregiert, so dass die Ebenen untereinander verknüpft werden können, d) technisch in der Regel aufwändiger unterstützt, e) mit anderen Daten, vor allem zum Kontext, verknüpft und f) längerfristig verfügbar, so dass zeitliche Vergleiche unterstützt werden (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016).

Die Forschungslage zur evidenzbasierten Steuerung an Schulen in Deutschland bescheinigt dieser eine gemischte Bilanz. In jedem Fall lassen sich erhebliche Wirksamkeitsprobleme der ‚neuen‘ Instrumente – etwa der Vergleichsarbeiten wie VERA (Kuper et al., 2016; Zlatkin-Troitschanskaia & u.a., 2016) – konstatieren.

Die Nutzung von Daten bzw. Feedback in der Schule ist ausgesprochen voraussetzungsreich (Demski, 2017; Visscher & Coe, 2003). Aufgrund der Forschung zur Datennutzung bzw. zum Feedback im Bildungswesen lassen sich mehrere Anforderungen an Daten ausmachen (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016; Hosenfeld, 2005; Schildkamp et al., 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & u.a., 2016). Datensparsamkeit, abgeklärte Daten-Governance und eine starke Nähe zur didaktischen Ebene spielen dabei eine besondere Rolle.

Die Diskussionen um Evidenzbasierung führt zu fruchtbaren Impulsen für die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements in der Berufsbildung. Einige Entwicklungen wurden bereits

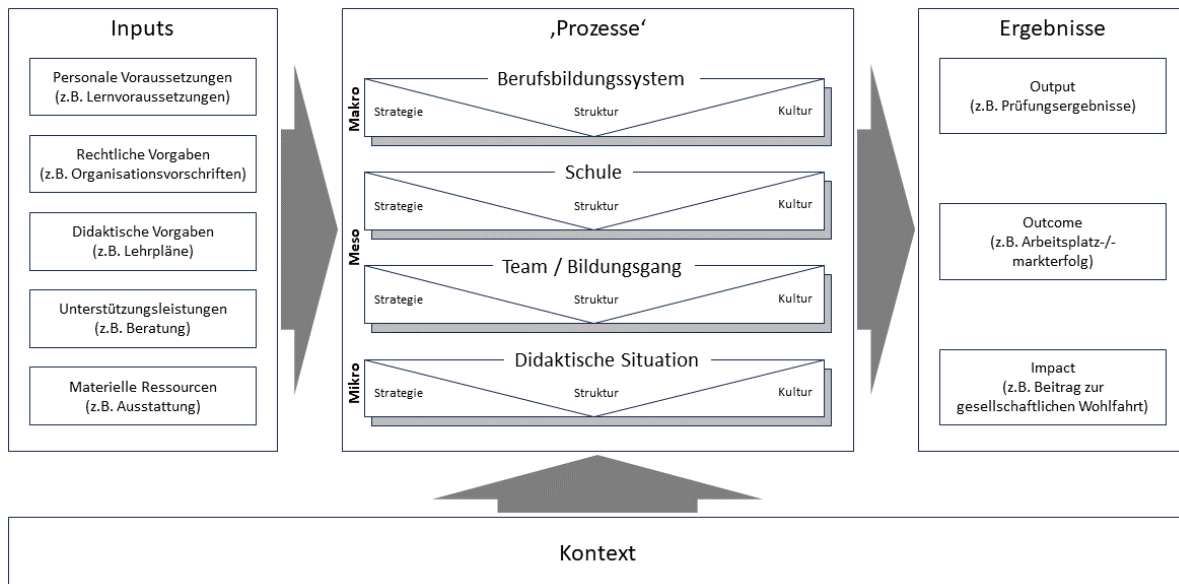
angestoßen und lassen erhebliche Innovationsimpulse erwarten. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass eine Integration in etablierte Strukturen erfolgt, die Spezifika beruflicher Schulen sowie die bekannten Anforderungen zur Vermeidung von Datenfriedhöfen beachtet werden.

5. Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen: Auf dem Weg

Seit den 1980er Jahren hat sich das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen entwickelt, etabliert und professionalisiert. Das Qualitätsmanagement stellt dabei einen spezifischen Mechanismus der Entwicklung von Unterricht und Schule dar. Dieser adressiert vor allem die effiziente und effektive Anpassung an kontinuierliche Veränderungen im Umfeld von Wirtschaft und Gesellschaft, aber Herausforderungen, die spezifisch für das Bildungssystem sind. Bei der Fortentwicklung des Qualitätsmanagements beruflicher Schulen sollte darauf geachtet werden, dass das Qualitätsmanagement die zentralen Herausforderungen beruflicher Schulen aufgreift. Außerdem sollte ein besonderes Augenmerk auf die Schulaufsicht, die Autonomie beruflicher Schulen, neue Führungsmodelle und die Evidenzorientierung gelegt werden. Das Qualitätsmanagement unterstützt die systematische Gestaltung beruflicher Schulen – und muss genau daher systematisch gestaltet werden. Dabei dürfen die Besonderheiten beruflicher Schulen nicht aus dem Auge verloren werden.

Anhang I: Berufsbildung als Mehrebenen-System

Mit Blick auf die Steuerung und Entwicklung lässt sich die Berufsbildung als Mehrebenen-System begreifen, in dem in einem spezifischen Kontext Inputs zu Ergebnissen transformiert werden, wobei auf allen Ebenen Verbindungen zu externen Elementen erfolgen.



Dieser Vorstellung von Berufsbildung liegen mehrere Leitideen zugrunde.

- **Mehrebenen-Architektur:** Die Schule ist eingebettet in Mehrebenen-System. Diese Vorstellung geht bildungswissenschaftlich vor allem auf die Diskussion zurück, was der rechte Ansatzpunkt für die Entwicklung von Schule ist (Wurster & Feldhoff, 2019). D. h., ob es bei der Entwicklung von Schulqualität vor allem um Strukturfragen auf der Systemebene oder die Entwicklung der einzelnen Schule als zentraler Ort der Qualitätsentwicklung gehe. Die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikro-Ebene hat jedoch verschiedene, über die Bildungswissenschaft hinausgehende Bezugstheorien (Wilbers, 2023). Für berufliche Schulen sind vier Ebenen relevant, nämlich die Ebene der didaktischen Situation, die Team- bzw. Bildungsgangebene, die Ebene der Schule und des Systems der Berufsbildung.
- **KIPO-Struktur:** Die Unterscheidung von Kontext, Input, Prozesse und Output hat sich in der Schuleffektivitätsforschung etabliert (Scheerens, 2000). Aus systemtheoretischer Sicht handelt es sich um die Steuerung komplexer Systeme (Degele, 1997).
- **Input- und Ergebnisdimensionen:** Bei den Inputs können personale Voraussetzungen, zum Beispiel Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oder die Kompetenz der Lehrkräfte zählen, von rechtlichen Vorgaben, didaktischen Vorgaben, Unterstützungsleistungen und materielle Ressourcen unterschieden werden. Im KIPO-Modell werden verschiedene Ergebnisdimensionen unterschieden (Ditton, 2001). Für die Berufsbildung konstitutiv ist, dass in der Ergebnisdimension nicht nur die unmittelbaren Ergebnisse des Lehrens und Lernens auf der Verhaltens-, Leistungs- bzw. Kompetenzebene (output), etwa Akzeptanz, Lernleistungsdaten oder Prüfungsergebnisse, relevant sind. Vielmehr spielen in der Berufsbildung daraus folgende Auswirkungen (outcome), etwa Erfolg am Arbeitsplatz oder am Arbeitsmarkt, aber auch weiterreichende Ergebnisse (impact), etwa gesellschaftliche Wohlfahrt, persönliche Gesundheit oder politische Partizipation, eine grundlegende Bedeutung. Oft findet – gerade im Zuge der sog. Outputsteuerung – eine Engführung auf Lernleistungen in bestimmten Fächern statt. Dem Bildungsauftrag beruflicher Schulen wird diese Engführung nicht gerecht. Die Qualität von beruflichen Schulen lässt nicht allein empirisch bestimmen. Vielmehr bedarf es auch eines normativen Diskurses zu

der Frage, was eine gute berufliche Schule ausmachen soll. Der Bildungsauftrag ist dabei ein wichtiger Orientierungspunkt.

- Strategie-Struktur-Kultur-Fraktal: Schule kann als Institution in verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, zum Beispiel als mikropolitische Kosmos, als komplexes System oder als Institution von Expertinnen und Experten, wird hier jedoch als Bündel von Strategie, Struktur (Aufbau-, Ablauforganisation) und Kultur betrachtet (Wilbers, 2023). Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich um eine fraktale Struktur (Schratz & Steiner-Löffler, 1998, 74 ff.) handelt, d. h. auf jeder Ebene Strategie, Struktur und Kultur zu verorten sind.
- Konnektivität: Für die Berufsbildung ist konstitutiv, dass auf allen Ebenen des Mehrebenen-Systems Verbindungen zu externen Systemen relevant sind. So sind didaktische Situation in der beruflichen Schule verbunden mit den in Betrieben (Mikroebene). Die Schule eingebettet in ein institutionelles Netzwerk externer Institutionen, zum Beispiel mit Betrieben, aber auch der Institutionen wie vorlaufenden Schulen oder der Schulaufsicht (Mesoebene). Ebenso ist das Bildungssystem, in das die Schule eingebettet ist, mit dem Wirtschaftssystem (Makroebene) verbunden. Diese Vorstellung folgt dem internationalen Konzept der Konnektivität (Aprea et al., 2020; Bahl & Dietzen, 2019). Im Vordergrund steht in dieser Diskussion das Modell der „Integrative Pedagogy“ (Tynjälä, 2009), das lerntheoretisch fundiert ist, sowie das konnektive Modell (Virolainen, 2014). Konnektivität wird dabei über mehrere Ebenen betrachtet (Stenström & Tynjälä, 2009). Die Lernortkooperation (Euler, 2003) kann als Spezialfall dieser Konnektivität betrachtet werden. Die Konnektivität hat hohe Parallelitäten zum Modell eines Bildungsökosystems (Niemi, 2016, 2021a, 2021b).
- Open Innovation: Aus Sicht der Innovationstheorie ist die Konnektivität nach dem Modell der Open Innovation für Innovationen zentral. Open Innovation bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen der Institution und den externen Akteuren im Innovationsprozess. Externe Akteure werden aktiv in die Prozesse der Institution integriert. Auf diese Weise sollen Informationen zu Bedürfnissen und Lösungen besser ermittelt werden als mit klassischen Methoden, etwa Befragungen (Huff et al., 2013). Die Mitglieder der Institution sind zum Zwecke der Innovation tätig als boundary spanner, d. h. übernehmen die Funktion des Brückenbaus zu externen Akteuren (Hessenkamp et al., 2009).

Das vorgebrachte Modell der Berufsbildung dient der Reflexion des Qualitätsmanagements. Ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem für die Berufsbildung müsste den aufgezeigten Merkmalen, also der Mehrebenen-Architektur, der KIPO-Struktur, der komplexen Input- und Ergebnisdimensionen, dem Strategie-Struktur-Kultur-Fraktal, der Konnektivität, der Open Innovation und dem Kontext – gerecht werden. Im aktuellen Entwicklungsstand von Qualitätsmanagementsystemen für die Berufsbildung ist dies noch nicht der Fall.

Anhang II: Qualitätsmanagement im Mehrebenen-System

Qualitätsmanagement in der Berufsbildung kann als Teil der Strategie, der Struktur und der Kultur auf jeder Ebene des Mehrebenen-Systems verstanden werden. Das *schulische* Qualitätsmanagement bezieht sich dann auf die drei tiefen Ebenen, nämlich die Ebene der didaktischen Situation, der Teams- bzw. der Bildungsgangebene und die Ebene der gesamten Schule.

Sleegers und Leithwood (2010) unterscheiden zwei Perspektiven auf Veränderungen in Schulen. In der Außenperspektive („outside view“) geht es um ‚externe‘ Reformen, die ‚von außen‘ in den Schulen implementiert werden sollen bzw. werden. In der Innenperspektive („inside view“) wird auf die Fähigkeit von Schulen gesetzt, sich selbst ‚innerhalb der Schule‘ an die Umwelt bzw. an den Kontext anzupassen.

Nach dem Ansatz von DiMaggio und Powell (1983), einem der Schlüsselwerke der modernen Soziologie (Krücken, 2017), lassen sich drei Mechanismen unterscheiden, die die Strukturen in organisationalen Feldern – hier von Schulen im Bildungssystem – angleichen. Es sind dies erstens der Zwang (coercive isomorphism), der aus einseitig ‚diktierten‘ Vorgaben oder aber dialogisch gesetzten Normen, etwa aus Zielvereinbarungsprozessen, resultiert. Ein zweiter Mechanismus ist die Mimese (mimetic isomorphism), die als Nachahmung von best practices – ‚Blaupausen‘ – gerade bei hoher Unsicherheit erfolgt. Ein dritter Mechanismus ist normativ-professioneller Druck (normative isomorphism), der vor allem durch Professionen entsteht, die den Angehörigen Orientierungsrahmen bieten.

Alle drei Mechanismen werden im Qualitätsmanagement genutzt, etwa Vorgaben und Zielvereinbarungen (coercive isomorphism), Gefäße des von einem Unterstützungssystem initiierten Erfahrungsaustauschs (mimetic isomorphism) und normativ-professioneller Druck (normative isomorphism) durch die Bereitstellung von Qualitätsrahmen oder Einschätzungsinstrumenten für die Entwicklung des schulischen Qualitätsmanagements.

Im Gegensatz zum *schulischen* Qualitätsmanagement bezieht sich das Qualitätsmanagement *in der Berufsbildung* auf alle Ebenen – und alle als für die Steuerung relevant erachteten Akteure. In der Bildungspraxis, der Bildungspolitik und auch in großen Teilen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird das Qualitätsmanagement ausschließlich auf der Schulebene angesiedelt, d. h. die übergeordneten Ebenen geraten aus dem Blick. Nur wenige Qualitätsmanagementsysteme in Europa nehmen das Gesamtsystem in den Blick – und verankern auch Qualitätsmanagement in Schulaufsicht oder auf der ministeriellen Ebene. Mimetische Veränderungsprozesse werden so bereichert und Vorwürfe, etwa der Verstoß gegen das Prinzip „Practice what you preach“, können zurückgewiesen werden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnig, M., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263–303). Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS).
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Woessmann, L. (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten des Aktionsrates Bildung. Hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*. Waxmann.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz: Gutachten des Aktionsrates Bildung. Hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*. Waxmann.
- Aprea, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (2020). Konnektivität und integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In C. Aprea, V. Sappa & R. Tenberg (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beiheft. Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung/ Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)* (S. 9–12).
- Arbeitsgruppe 9+1 (Brahm, T., Ertl, H., Esser, F. H., Frommberger, D., Reißig, B., Wilbers, K. & Windelband, L. (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*.
- Bahl, A. & Dietzen, A. (Hrsg.). (2019). *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education: A UNEVOC Network Contribution*. Federal Institute for Vocational Education and Training.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2010). *Bildungsautonomie: zwischen Regulierung und Eigenverantwortung: Gutachten des Aktionsrates Bildung. Hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Criblez, L., Deplazes, D., Höhener, L., Imlig, F. & Vries, R. de. (2022). Schulforschung im 20. Jahrhundert. In *Handbuch Schulforschung* (S. 31–56). Springer VS, Wiesbaden.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm: Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Soester Verlagskontor.
- Degele, N. (1997). Zur Steuerung komplexer Systeme - eine soziokybernetische Reflexion. *Soziale Systeme*, 3(1), 81–99.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Dissertation. Springer VS.
- Deutscher Bundestag. (2020). *Schulautonomie in den Landesgesetzen: Dokumentation. WD 8 - 3000 - 018/20*.
- Diedrich, M. (2020). Die veränderte Rolle der intermediären Akteure. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Educational Governance. Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Bd. 48, S. 45–63). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

- Ditton, H. (2001). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 43* (S. 73–92).
- EQAVET. (2023). *Supporting the implementation of the European Quality Assurance Reference Framework: Results of the EQAVET Secretariat Survey 2022*.
- Euler, D. (Hrsg.). (2003). *Band 1: Theoretische Fundierung. Handbuch Lernortkooperation*. W. Bertelsmann.
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung: Vielfalt gestalten*. Bertelsmann Stiftung.
- Eurydice. (2007). *Schulautonomie in Europa: Strategien und Maßnahmen*. Europäischen EURYDICE-Informationsstelle.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen - schlechte Schulen“: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Geis-Thöne, W. (2022). *Die Bedeutung der Zuwanderung für den wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands: Aktueller Stand und politische Gestaltungsmöglichkeiten*. Institut der deutschen Wirtschaft (IW).
- Hessenkamp, V., Neumann, D. & Holzmüller, H. H. (2009). „Idea Fishing“ an der Anbieter-Kundenschnittstelle - Konzept, Implementierung und Stolpersteine. In A. T. Herrmann, U. Kleinbeck & C. Ritterskamp (Hrsg.), *Innovationen an der Schnittstelle zwischen technischer Dienstleistung und Kunden 2: Methoden und Strategien* (S. 19–31). Physica-Verlag HD.
- Hosenfeld, I. (2005). „rezeption - reflexion - aktion“. Wie lassen sich Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten pädagogisch nutzen? *Friedrich Jahresheft aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages*(23), 112–115.
- Huff, A. S., Moslein, K. M. & Reichwald, R. (Hrsg.). (2013). *Leading Open Innovation*. The MIT Press.
- Juraneck, M. (2019). Eigenverantwortlich – selbstständig – autonom. Was wir aus einem Rechtsvergleich hinsichtlich schulischer Entscheidungsfreiräume lernen können. In E. Rauscher, P. Heißenberger, C. Wiesner & D. Paasch (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa* (S. 21–57). Waxmann Verlag.
- Kallenbach, L. & Dederig, K. (2021). Evidenzbasierte Steuerung als Entfremdungszone? Zur Rekonstruktion von (Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 177–195). Waxmann.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Educational Governance. Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2014). *Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen: Veröffentlichung des Unterausschusses für Berufliche Bildung vom 31.01.2014*. KMK.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2016a). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. KMK.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2016b). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring: Strategie der Kultusministerkonferenz*. KMK.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017). *Berufliche Schulen 4.0: Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017*. KMK.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020*. KMK.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. KMK.

- Krücken, G. (2017). Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In K. Kraemer & F. Brugger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie* (S. 195–200). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten – Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern. In BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 39–67). BMBF.
- Lee, K. N. (1999). Appraising Adaptive Management. *Conservation Ecology*, 3(2).
- Maaz, K. & Kühne, S. (2018). Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 375–396). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mai, F. (2020). *Qualitätsmanagement in der Bildungsbranche: Ein Leitfaden für Bildungseinrichtungen und Lerndienstleister*. Springer Gabler.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Meyer, R. (2018). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–12). Springer VS.
- Niemi, H. (2016). Building Partnerships in an Educational Ecosystem. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 5–15.
- Niemi, H. (2021a). Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13–34.
- Niemi, H. (2021b). Equity and Quality as Aims of Education: Teachers' Role in Educational Ecosystems. In E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nokelainen & A. Toom (Hrsg.), *Good teachers for tomorrow's schools: Purpose, values, and talents in education* (S. 19–36). Brill Sense.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2019). *TALIS 2018 Results: Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2020). *TALIS 2018 Results: Volume II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Schildkamp, K., Visscher, A. & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69–88.
- Schatz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule.: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*.
- Schulz, C. A. (2017). *Führen mit Zielen - Eine Wirkungsanalyse des Instruments der Zielvereinbarung zur Steuerung von beruflichen Schulen und des beruflichen Schulsystems des Landes Baden-Württemberg*. KIT-Bibliothek, Karlsruhe.
- Slegers, P. & Leithwood, K. (2010). School Development for Teacher Learning and Change. In P. L. Peterson (Hrsg.), *International encyclopedia of education: 8-Vol. Set* (3. ed., S. 557–562). Elsevier.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag GmbH.
- StäwiKo (Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen: Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren*. Kultusministerkonferenz.
- Stebler, R., Paul, C. & Reusser, K. (2021). Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept: Erscheinungsformen, Qualitätsmerkmale und Forschungsbefunde. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 402–431). Beltz.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2003). *Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität: Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen*. h.e.p.-Verl.
- Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (2009). Introduction. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Hrsg.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (S. 3–10). Springer Netherlands.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022a). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz: Autoren: Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; van Ackeren-Mindl, Isabell; Anders, Yvonne; Becker-Mrotzek, Michael; Cress, Ulrike; Diehl, Claudia; Kleickmann, Thilo; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit; Kuper, Harm; Stanat, Petra; Maaz, Kai; Lewalter, Doris*. Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022b). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz: Autoren: Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; van Ackeren-Mindl, Isabell; Anders, Yvonne; Becker-Mrotzek, Michael; Cress, Ulrike; Diehl, Claudia; Kleickmann, Thilo; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit; Kuper, Harm; Stanat, Petra; Maaz, Kai; Lewalter, Doris*. Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022c). *Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz: Autoren: Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; van Ackeren-Mindl, Isabell; Anders, Yvonne; Becker-Mrotzek, Michael; Cress, Ulrike; Diehl, Claudia; Kleickmann, Thilo; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit; Kuper, Harm; Stanat, Petra; Maaz, Kai; Lewalter, Doris*. Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz: Autoren: Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; van Ackeren-Mindl, Isabell; Anders, Yvonne; Becker-Mrotzek, Michael; Cress, Ulrike; Diehl, Claudia; Kleickmann, Thilo; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit; Kuper, Harm; Stanat, Petra; Maaz, Kai; Lewalter, Doris*. Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N., Riecke-Baulecke, T. & Kroupa, A. (Hrsg.). (2019). *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Hrsg.), *Towards Integration of Work*

- and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (S. 11–37). Springer Netherlands.
- Violainen, M. H. (2014). *Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences*. University of Jyväskylä.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321–349.
- Wagner, C. & Rückmann, J. (2017). Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland: ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation. In P. Schögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand* (S. 253–264). W. Bertelsmann Verlag.
- Wilbers, K. (2021a). Chance genutzt: Verankerung von Lehrenden-Teams im neuen Qualitätsmanagement QMS für Schulen in Österreich. *Erziehung & Unterricht: Österreichische pädagogische Zeitschrift*(97/10), 797–805.
- Wilbers, K. (2021b). Personalisiertes Lernen in der Berufsbildung: Konzept und Reformleitbild. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), *Perlen 4.0. Neue Lernkultur durch personalisiertes Lernen an der Berufsschule: Werkstattbericht aus dem Schulversuch* (S. 27–31). Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (3. Auflage). epubli.
- Wilbers, K. (2023). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (6. Aufl.). epubli.
- Williams, B. K. & Brown, E. D. (2014). Adaptive management: From more talk to real action. *Environmental management*, 53(2), 465–479.
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V. & Pfaehler, F. (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *Ifo-Schnelldienst*(4), 29–47.
- Wu, Q., Cormican, K. & Chen, G. (2020). A meta-analysis of shared leadership : antecedents, consequences, and moderators. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(1), 49–64.
- Wurster, S. & Feldhoff, T. (2019). Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive: Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, 24–49.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & u.a. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen – eine mehrebenenanalytische Studie. In BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 8–38). BMBF.

Autor Kapitel 7:

Prof. Dr. Karl Wilbers
 Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
 Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)
 Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo)
 Lange Gasse 20
 D-90403 Nürnberg
 T +49-911-5302-95322
 E karl.wilbers@fau.de
 W www.wirtschaftspaedagogik.de